



Departamento de Economía

Universidad de Chile

INFORME FINAL

“ESTUDIO SOBRE CAUSAS DE LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA”

**Centro de Microdatos
Departamento de Economía
Universidad de Chile**

Agosto, 2008

Índice

Informe Ejecutivo	2
I. Introducción	12
II. Aspectos metodológicos	13
II.1 Aspectos generales	13
II.2 Informe de trabajo de terreno. Encuesta WEB	13
II.3 Informe de trabajo de terreno. Entrevistas en profundidad a Directivos de Asuntos Estudiantiles y Desertores.	24
II.4. Informe de trabajo de terreno. Entrevistas a Directores de Análisis Institucional	31
III. Análisis de Principales Resultados	33
1. Tasas de deserción universitaria en Chile	33
2. Principales causas de la deserción en primer año universitario	39
3. Estrategias de retención de estudiantes a nivel nacional	47
4. Análisis comparado de estrategias de retención de estudiantes	53
5. Experiencias en Análisis Institucional e Información de alumnos	63
6. Propuestas y recomendaciones finales sobre retención	69
IV. Resultados Encuesta web	73
V. Resultados Entrevistas a Directivos y focus group	79
VI. Resultados Entrevistas a Directores de Análisis Institucional	118
VII. Bibliografía	123
Anexo No.1 Formulario Deserción Estudiantil Perfil: Autoridades	126
Anexo No.2 Resultados de las encuestas WEB	134

Informe Ejecutivo.

a) Estimaciones de tasas de deserción

1. Las tasas de deserción al término del primer año universitario, de acuerdo al Consejo Superior de Educación¹, es de 19% promedio en las universidades del Consejo de Rectores y 22% promedio en las universidades privadas sin Aporte Fiscal Directo (AFD).
2. En ambos tipos de universidades continuaría aumentando la deserción en los años siguientes pero a menores tasas. Al tercer año las tasas acumuladas de deserción serían aproximadamente de 39% y 42% respectivamente.
3. Las universidades muestran tasas de deserción inferiores a las de institutos profesionales (48% en primer año de la cohorte 2006), y de los centros de formación técnica (38% en primer año de la cohorte 2006). Por otra parte, los hombres desertarían más que las mujeres en las universidades, especialmente a partir del segundo año.
4. Las áreas que figuran con más altas tasas de deserción de primer año universitario, son Administración y Comercio, y Derecho, ambas con un 29% a nivel agregado, seguida de Humanidades con 28%. En el otro extremo, las áreas con menores tasas de deserción se registran en Salud con 16% y Educación con 18%, manteniéndose esta tendencia de deserción en segundo y tercer año.
5. A nivel de carreras, destaca Medicina en el primer año de universidades del CRUCH, con un 98,2% de retención, seguida de Odontología con 94,9% y Psicología con 94%, manteniéndose en altos niveles en años posteriores. En las universidades privadas autónomas también se observa una mayor retención en Medicina y Odontología, en niveles de 85,8% y 82,1% respectivamente para el primer año. Sin embargo en los dos años siguientes, disminuye la retención hasta alcanzar en el tercer año 70,4% en Medicina y 70,8% en Odontología.

b) Principales causas determinantes de la deserción en primer año universitario.

6. Las tres causas más determinantes en la deserción de estudiantes en primer año universitario son: problemas vocacionales, situación económica de sus

¹ Las cifras de deserción aquí utilizadas corresponden al estudio del Consejo Superior de Educación.

familias, y rendimiento académico. Alrededor de un 70% de los encuestados coincidió en estas respuestas.

7. Entre los problemas vocacionales destacan: i) no quedar en la carrera de preferencia del alumno; ii) dificultades en acceso a información y orientación.
8. Las entrevistas a alumnos permitieron conocer la situación actual de los desertores. Un 35% se cambió de carrera y de universidad, 15% se cambió de carrera en la misma universidad, 15% se retiró temporalmente para preparar la PSU nuevamente, 13% siguió la misma carrera pero en otra universidad, 10% estudia en CFT o IP, lo que equivale a cambiarse de carrera e institución. Estos últimos casos corresponden, principalmente, a desertores de las carreras de licenciaturas y pedagogías. En cambio los desertores de las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial y Derecho, continuaron estudios en otras carreras de nivel universitario.

Acceso a información y orientación vocacional.

9. Los estudiantes plantearon en las entrevistas la necesidad de aumentar y mejorar la información sobre las carreras, no sólo a nivel de planes de estudios o mallas curriculares, sino también en forma especial, aquella relacionada con orientación vocacional. La información es importante, pero la orientación antes de postular es fundamental para disminuir brechas entre exigencias de las carreras y las competencias de los postulantes.
10. Aun después de ingresar a las carreras en las universidades, los estudiantes continúan requiriendo ayuda de orientación y apoyo psicológico, según destacaron en las entrevistas. Por el lado de los directivos universitarios, éstos reconocen que, en general, no existen estrategias de retención de alumnos vulnerables, ya que el énfasis de los registros está en el seguimiento del rendimiento académico, el cual se usa ocasionalmente para realizar seguimiento a los estudiantes con problemas académicos.
11. Pese a la mayor disponibilidad de antecedentes, esta información no es analizada directamente por los estudiantes, o no necesariamente la usan en sus decisiones de postulación. La información de los pares, amigos, y familiares tiende a ser un mecanismo de transmisión que utilizarían más frecuentemente. Estudiantes con menor apoyo de redes sociales, pertenecientes a los primeros quintiles de ingresos, dispondrían de menor información y orientación.
12. Existen diferencias importantes entre las percepciones de directivos de universidades del CRUCH y universidades privadas, respecto del impacto en las tasas de deserción de los alumnos de primer año causados por “desinformación de los estudiantes al postular a carreras”. Un 62,2% de directivos de universidades del CRUCH estuvo “de acuerdo” o “muy de

acuerdo” en esta causa, mientras que en las universidades privadas, el porcentaje fue de sólo 30%.

Situación económica.

13. De acuerdo a la encuesta web, un alto porcentaje de directivos universitarios “está de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las causas que explica la deserción de estudiantes de primer año en las carreras de pregrado en las universidades son los problemas económicos del grupo familiar del estudiante (75,6% universidades del CRUCH y 66,7% universidades privadas).
14. La evidencia disponible muestra que cada vez ingresan a la educación superior, más estudiantes provenientes de los primeros quintiles de ingresos lo cual significa que la cobertura en los estratos de ingresos más bajos, aumenta a mayor velocidad que aquella de los estratos de ingresos superiores. En el período 1990 la relación de tasas de cobertura entre el quintil V y el quintil I era de 8,6 veces, en cambio, el año 2006 se había reducido a 4,6 veces.
15. Los alumnos de los primeros quintiles, matriculados en universidades del CRUCH no debieran tener problemas de financiamiento de becas y créditos para pagar su arancel, pero sí enfrentan problemas de costo de oportunidad de destinar tiempo al estudio, y no a trabajar para contribuir a complementar el ingreso familiar, y así financiar sus gastos de mantención. Los alumnos con dificultades económicas de universidades privadas están más expuestos a la deserción, ya que enfrentan aranceles que son más altos, en general, y disponen de menor acceso a becas y crédito.
16. Ante disminuciones en el ingreso familiar, debido a cesantía del padre, o cualquier razón que disminuya abruptamente sus niveles de ingreso, algunos estudiantes optarían por desertar de la educación superior, para ingresar a la fuerza de trabajo y contribuir a financiar su mantención. En las universidades del CRUCH aproximadamente un 43% de los estudiantes pertenecen a los 3 primeros quintiles de ingresos, mientras que en las universidades privadas el porcentaje alcanza a 28%.²

Rendimiento académico

17. La encuesta web a directivos muestra que un alto porcentaje declara estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las principales causas de deserción son “dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes” (75,6% universidades del CRUCH y 66,7% en universidades privadas). En las entrevistas en profundidad también hicieron el mismo planteamiento, tanto directivos como estudiantes.

² Según datos de la encuesta CASEN 2006.

18. Algunos determinantes del bajo rendimiento académico son: i) Baja motivación, en general, y debido a problemas vocacionales en particular; ii) debilidades académicas previas; iii) debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje; iv) insatisfacción con la carrera, entre otros.
19. Los problemas de rendimiento académico puede ser consecuencia de una brecha entre las exigencias de la carrera, y la formación base adquirida en años anteriores a su ingreso a la educación superior. Estas brechas incluyen debilidades en contenidos, escasos hábitos de estudios, metodologías de enseñanza y aprendizaje de la universidad comparada con las de colegios, entre otras. Estos factores adquieren mayor importancia relativa en carreras de altas exigencias como las ingenierías, según declararon directivos en las entrevistas, y estudiantes en los focus group
20. Los estudiantes provenientes de colegios municipalizados, y de escasos recursos tendrían, de acuerdo a las entrevistas en profundidad, más debilidades académicas previas. Al respecto, la evidencia de las cifras del proceso de admisión 2006 es elocuente, ya que indican que aproximadamente un 60,5% de los alumnos que rindieron la PSU declararon pertenecer a familias con ingresos mensuales inferiores a \$278.000; de este grupo, aproximadamente un 43% obtuvo un puntaje inferior a 450 puntos en la PSU. En el otro extremo, sólo un 5,4% de alumnos del segmento con ingresos superiores a \$1.400.000 obtuvo menos de 450 puntos en la PSU.³
21. Las respuestas de los directivos a la encuesta web muestran que un 42,2% de aquellos trabajando en universidades del CRUCH manifiesta estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las causas de deserción en primer año son las “debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje”. En las universidades privadas sin aporte, este porcentaje se reduce a sólo 20%. Una hipótesis para explicar estas diferencias es que los estudiantes de universidades privadas, probablemente no experimenten grandes transformaciones en su paso desde el colegio a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la universidad, o que éstas sean más amigables para recibirlos en el nuevo entorno.

³ Kremerman, M. (2007): “El desalojo de la Universidad Pública”
http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf

c) Estrategias de retención de alumnos a nivel nacional

Programas de apoyo académico: Cursos de nivelación

22. Gran parte de las universidades tienen cursos denominados remediales o de nivelación, los cuales constituyen una instancia para corregir debilidades académicas de los estudiantes de primeros años. En algunas instituciones, estos programas asumen la forma de ayudantías especiales, clases extraordinarias, cursos previos de nivelación, tutorías especiales efectuadas por alumnos de cursos superiores, charlas sobre métodos de estudios y uso del tiempo, entre otras.
23. En las carreras de ingeniería, y en menor medida en ingeniería comercial, donde existen mayores problemas de deserción y altas exigencias académicas, los programas tienden a ser más formales a nivel de carreras; en cambio en las licenciaturas, pedagogías, derecho, arquitectura y psicología, los programas de apoyo académico tienden a ser más informales, aunque esta división no es tan definitiva.
24. En la encuesta web, las universidades privadas declaran tener, más programas remediales o de nivelación académica para sus estudiantes con debilidades previas, en relación a las universidades del CRUCH. Un 46,6% de directivos de universidades privadas declaró que existían estos programas en el 100% de sus carreras, en cambio en las universidades del CRUCH esta respuesta alcanzó a sólo 11,6%. Una hipótesis plausible es que los alumnos de universidades privadas, sin aporte, al ingresar a través de un proceso de admisión menos selectivo, tengan mayor necesidad de apoyo académico.
25. Un 60,6% de estos directivos declara que los programas remediales tienen un impacto alto o muy alto, mientras que sólo un 23% de directivos de universidades del CRUCH entrega esta respuesta. La hipótesis antes planteada, esto es que los alumnos de universidades privadas tienen una mayor necesidad de estos programas, en relación a universidades del CRUCH es consistente con este resultado, aunque también pueden existir otras explicaciones concordantes con el resultado de la encuesta.
26. Respecto del seguimiento de los programas remediales, un 28,2% de directivos del CRUCH declaran en la encuesta web que no se ha evaluado el impacto de estos programas, comparado con un 10,7% en el caso de las universidades privadas. Asimismo, un 20,5% de directivos de universidades del CRUCH declara no saber el impacto que han tenido los programas remediales, en tanto que en las universidades privadas este porcentaje es cero.

Programas de apoyo económico y social.

27. Las entrevistas en profundidad permitieron concluir que en todas las universidades existen programas de apoyo económico y social para los alumnos de primer año. En general, estos corresponden a los mismos programas dirigidos a alumnos de todos los niveles en la carrera, es decir, no existen instancias específicas para los estudiantes de primer año, sino que las estrategias apuntan a la totalidad de alumnos.
28. No existen diferencias importantes según las carreras, respecto a la implementación de programas de apoyo social y económico. Las principales diferencias se dan según el tipo de universidad, aunque predominan programas concentrados a nivel de la administración central de las instituciones, a través de las Direcciones o Servicios de Bienestar Estudiantil, más que a nivel de carreras.
29. Los programas de apoyo social en las universidades del CRUCH, cuentan con mayores alternativas de financiamiento desde el Estado. Además, mantienen estrategias de apoyo propias de la universidad o de las distintas carreras que complementan el financiamiento estatal. Así, el apoyo social y económico sería mayor en estas universidades que en las privadas sin aporte fiscal, teniendo un impacto relevante en la retención de alumnos de menores ingresos o con dificultades para financiar sus estudios. Directivos de una universidad privada, sin aporte, declararon que cerca de un 30% de los alumnos que dejan los estudios lo hacen por problemas económicos.

Programas de integración y motivación.

30. Los resultados de la encuesta web muestran que una de las estrategias de impacto, "alto" o "muy alto" es "ambientes de docencia innovadores y estimulantes que incentiven el aprendizaje" (66,7% en universidades privadas, y 58,1% en universidades del CRUCH).
31. Los directivos entrevistados de universidades del CRUCH, coinciden en destacar que el Fondo Competitivo MECESUP, ha cumplido un rol muy importante en incentivar innovaciones en metodologías de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de aumentar su efectividad y lograr una mayor motivación de parte de los estudiantes. En las universidades privadas, el financiamiento proviene de ingresos propios.
32. También se consideran importantes estrategias que retroalimenten tempranamente a los estudiantes para identificar sus debilidades y corregirlas a tiempo (63,3% en universidades privadas, y 46,5% en universidades del

CRUCH). Pese a este resultado de la encuesta web, las entrevistas en profundidad muestran que estas acciones dependen, principalmente, de la actitud de los profesores, ya que no se conocen estrategias formales de este tipo.

d) Análisis comparado de estrategias de retención de alumnos

A nivel internacional destacamos las siguientes estrategias de retención de alumnos:

33. **Universidad de Syracuse** la cual muestra excelentes resultados al aumentar 13 puntos la tasa de retención, a través de experiencias concentradas en aprendizaje colaborativo y cooperativo, y las denominadas comunidades de aprendizaje.
34. **Universidad de Ohio** aumentó la tasa de retención desde 67% en 1970 con un ingreso de estudiantes relativamente abierto, a 86% en 1990 con un acceso más selectivo. Luego disminuyó a 82% el año 2000, lo cual justificó la implementación de una estrategia de retención con énfasis en: mayor integración de los estudiantes a través de programas de orientación, mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y mayor involucramiento de los profesores.
35. Los resultados del **Instituto de Investigación en Educación Superior de la Universidad de California Los Angeles**, otorgan más importancia relativa al potencial académico y atributos personales de los estudiantes que ingresan a la universidad, los cuales serían más determinantes en la retención, que los programas especialmente diseñados con este propósito. Ellos plantean que dos tercios de la variación que muestran las tasas de graduación entre instituciones de educación superior son atribuibles a diferencias entre el perfil de los estudiantes que ingresa a éstas, antes que a diferencias en la efectividad de sus programas de retención de pregrado, HERI-UCLA (2004). De aquí la importancia de evaluar los determinantes de la deserción y el efecto de los programas de retención, controlando por el conjunto de características de los estudiantes que ingresan a primer año universitario.
36. La **Universidad de Windsor en Canada**, aplicó el programa denominado TIME (*Teachers' Interfaculty Mentorship Efforts*) destacando en la literatura por los excelentes resultados alcanzados en retención y graduación de estudiantes con debilidades académicas previas, pertenecientes a familias de bajos ingresos, déficit en entorno socio-cultural, con dificultades de adaptación. Del mismo modo, en el **Reino Unido** el HEFCE (*Higher Education Funding Council for England*) enfatiza estrategias de retención sobre la base de reconocer un mayor costo a universidades que retengan estudiantes de

estratos de ingresos bajos y con menor rendimiento (35% por sobre el costo de un estudiante promedio).

37. A nivel de Facultades y Escuelas de Ingeniería, destacan las experiencias de la **Universidad de Wisconsin-Milwaukee, Universidad de Cincinnati, Universidad de Memphis, Universidad de Pittsburg**
38. A nivel nacional destacan las experiencias de: i) la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile, que enfatiza aspectos curriculares y formación centrada en el alumno, con un mejoramiento de la relación alumnos/profesor; ii) la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Chile con énfasis en flexibilidad curricular, programas de apoyo a los estudiantes en métodos de estudios, flexibilidad que favorezca la movilidad entre carreras, y tutorías, entre otros; iii) a nivel de diseño de estrategia de retención (no de implementación aún), destaca el Convenio de Desempeño entre la Universidad del Bío Bío y el MINEDUC, con énfasis en estudiantes de escasos recursos, debilidades académicas previas, y déficit en entorno socio-cultural.

e) Experiencias de Análisis Institucional y sistemas de información de alumnos

39. La revisión de experiencias en análisis institucional de una muestra de una muestra de 6 universidades reveló que son instancias de reciente creación, aun no consolidadas, y que se ubican en un tercer nivel jerárquico. Asimismo, tienden a desarrollar estudios según urgencias para apoyar la gestión de las vicerrectorías, más que disponer de una agenda de investigación institucional de mediano plazo.
40. En algunas universidades la Dirección de Análisis Institucional calculan tasas de deserción e investigan sobre sus causas, aunque en otras es responsabilidad de la Dirección de Docencia o de Pregrado, e incluso de las propias carreras. Sin embargo, dado que la mayoría de las universidades no tiene sistemas de información integrados, la disponibilidad de datos se concentra en la administración central, y es aquí donde predomina el estudio de deserción.
41. Un problema predominante relacionado con la información es la existencia de diversas fuentes internas que manejan diferentes definiciones de datos, generando dificultades para su validación oficial. Esta dificultad distorsiona las conclusiones de algunos estudios de deserción, sea a nivel de carreras o nivel institucional.
42. Predomina la realización de estudios de deserción más bien descriptivos, antes que explicativos y, por tanto, las recomendaciones de políticas no siempre tienen suficiente respaldo metodológico, para implementar acciones institucionales. Existe una importante brecha respecto de las oficinas de

Institutional Research de las universidades norteamericanas, respecto de estudios sobre deserción y estrategias de retención de alumnos. Pero es un proceso gradual, en que se observan avances.

43. Debido a que la profesionalización en gestión universitaria está en una fase incipiente, las Direcciones de Análisis Institucional tienden a apoyar diversas instancias de la administración central, en provisión de datos y estudios preliminares, pero sin la debida profundización que las profile como oficinas de Investigación Institucional. Esta situación explica que en algunas universidades los directores de Análisis Institucional no estaban informados de las tasas de deserción a nivel de la propia universidad. A nivel de las direcciones de docencia existe mas información, pero no siempre está validada.

f) Propuestas de elementos para el diseño de estrategias de retención de alumnos

44. La experiencia internacional muestra que la deserción universitaria es un problema generalizado, que se presenta en universidades públicas y privadas, y que tiene costos sociales, además de privados, que justifican acciones de políticas públicas que tiendan a su disminución. En Chile el Fondo Competitivo MECESUP destaca la disminución de tasas de deserción como uno de los objetivos de interés nacional deseables de apoyar a través del financiamiento de sus proyectos y convenios de desempeño. Hasta la fecha estos proyectos han favorecido a universidades del CRUCH, a través de fondos competitivos, sin embargo, podrían proyectarse estos beneficios hacia el resto del sistema, a través de incentivos de financiamiento de nuevos proyectos con este propósito, y por medio de la difusión de experiencias exitosas.
45. Algunos estudiantes pueden desertar de una carrera, pero pueden continuar estudios en otra carrera o institución de educación superior, lo cual se facilita en un contexto que contenga mecanismos de revalidación de créditos y asignaturas. Nuevamente, el Programa MECESUP ha incentivado programas de este tipo, especialmente a través del apoyo de proyectos del Consorcio de Universidades Estatales, como experiencia piloto, lo cual debiera fortalecerse y proyectarse al resto del sistema.
46. Las universidades tienden, en general, a esperar resultados de corto plazo aplicando estrategias parciales de muy bajo impacto. Esto explica que, pese a identificar el listado de variables que determinan la deserción, y a destinar cuantiosos recursos orientados a financiar medidas aisladas de retención, no logren los resultados deseados. El caso extremo es cuando las universidades tienen altas expectativas de cambiar en el corto plazo el impacto de conductas previas o derivadas del background familiar. La corrección de las debilidades de esta última causa de deserción requiere de una estrategia de

- retención integral de estudiantes en el primer año, es de alto costo, y cuyos efectos no son observables en el corto plazo. En las entrevistas fueron mencionados algunos casos especiales de medidas aplicadas por las universidades, que intentaban obtener resultados de corto plazo, pero sin estudiar más a fondo la relación causa-efecto de la deserción de primer año universitario.
47. Muchos programas orientados a disminuir la deserción fallan en su diseño o intensidad. Por ejemplo, un estudiante con debilidades previas en su formación requiere una estrategia de nivelación especialmente diseñada para tener resultados en menos de un año. Esto va mucho más allá de agregar cursos suplementarios con este propósito, sin una metodología e intensidad adecuada. Requiere de cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje, que involucran cambios en los planes de estudios y prácticas docentes.
 48. Las tasas de deserción siempre existirán en un contexto en que los estudiantes deciden, libremente, el tipo de carrera y universidad en que desean continuar sus estudios, dadas las condiciones de elegibilidad para acceder a éstas. Por esta razón es fundamental dimensionar el problema y el tipo de deserción cuyos costos se desea minimizar. Dimensionamiento del problema e identificación del tipo de deserción definen las bases en el diseño de estrategias de retención, así como los recursos a destinar al financiamiento de las mismas. De lo contrario, una institución puede asignar un alto monto de recursos para financiar programas de retención, cuyos beneficios sean mínimos desde la perspectiva institucional, y personal de los estudiantes.
 49. Parte de las causales de deserción tienen su origen en la propia institución: ambientes hostiles de desarrollo estudiantil o escasamente acogedores, planes de estudios rígidos, métodos de enseñanza y aprendizaje incongruentes con perfil de los alumnos aceptados, entre otras. Si el origen de causas de deserción radica en la propia institución, es fundamental seguir una estrategia de innovaciones curriculares, metodologías de enseñanza y aprendizaje, y gestión docente centrada en alumnos en aquellas unidades académicas más expuestas a la deserción.
 50. Invertir más tiempo en diagnósticos de deserción con metodologías adecuadas de seguimiento de los estudiantes, permite mayor efectividad y minimizar costos de las acciones posteriores. Del mismo modo, la aplicación de estrategias integrales⁴, reconociendo las causas más determinantes de la deserción en las diferentes carreras, contribuyen a una mayor relación efectividad-costo en la gestión de alumnos.

⁴ Ver, por ejemplo,
http://archivohistorico.ucv.cl/files/cuentas/cuenta2005_files/CUENTA_DE_RECTORIA/VICE_RECTORIA_DE_ASUNTOS_DOENTES_Y_ESTUDIANTILES/CUENTA_DIRECCION_DE_ASUNTOS_ESTUDIANTILES.pdf

I. Introducción

El Ministerio de Educación adjudicó al Centro de Microdatos del Departamento de Economía, de la Universidad de Chile, la realización del “Estudio sobre Causas de la Deserción Universitaria”, después de un proceso de licitación.

El estudio comprendió, de acuerdo a lo establecido en los Términos de Referencia, la recopilación de información primaria a través de diversas técnicas: encuesta web, entrevistas en profundidad, y focus group. Se aplicó una encuesta web a directivos universitarios directamente vinculados con asuntos estudiantiles, direcciones de docencia, o de análisis institucional, de la administración central. Las universidades comprendidas en la muestra de la encuesta web y de las entrevistas, incluyen instituciones estatales, universidades privadas con Aporte Fiscal Directo, universidades privadas sin Aporte Fiscal Directo.

El estudio está organizado como sigue. Se incluye un Informe Ejecutivo que resume los principales aspectos tratados en esta investigación, siguiendo la estructura de los objetivos del estudio. En la sección II se presentan los aspectos metodológicos de la encuesta web y de las entrevistas a directivos universitarios. Se entregan antecedentes detallados sobre el proceso de recopilación de información para dar cuenta sobre los esfuerzos que se realizaron en la fase de obtención de información. En la sección III se analizan los principales resultados sobre la base de todas las fuentes de información. La sección IV incluye los resultados específicos de la encuesta web dirigida a directivos de asuntos estudiantiles. La sección V analiza los resultados de las entrevistas en profundidad, y de los focus group a estudiantes. La sección VI analiza los resultados de las entrevistas a directivos de análisis institucional. Finalmente, se incluyen dos anexos: El anexo 1, corresponde a los formularios utilizados en la encuesta web de directivos universitarios. El anexo 2 corresponde al detalle de los datos y resultados de las encuestas web de directivos universitarios.

II. Aspectos Metodológicos

II.1. Aspectos generales.

La sección II presenta los aspectos metodológicos del trabajo de terreno que se realizó para recopilar la información vía web y en las entrevistas en profundidad. Se describe el detalle de las diferentes fases de recopilación de información, ya que no fue fácil recopilar ésta, especialmente a nivel de autoridades y directivos académicos. En algunos módulos se logró rápidamente la meta de obtención de información, mientras que en otros la información fue incompleta y fue necesario efectuar reiterados intentos, según dan cuenta los informes de terreno. El período de realización del estudio y, especialmente, el período de diseño e implementación de la encuesta coincidió con el fin del año 2007 e inicio del año académico 2008, lo cual significó extender el plazo de respuestas hasta el mes de abril. En esta sección describiremos las metodologías aplicadas a:

- o Encuesta web a directivos de asuntos estudiantiles y docencia.
- o Entrevistas en profundidad a directivos universitarios y focus group a estudiantes desertores.
- o Entrevistas en profundidad a directivos de análisis institucional.

II.2. Informe de trabajo de terreno: Encuesta web a directivos

Entre los meses de enero y abril del año 2008 se realizó la toma de muestras del Estudio sobre Causas de la Deserción Universitaria. En esta sección se describe el procedimiento utilizado para construir la base de datos, las aplicaciones web desarrolladas y la metodología de contacto con los encuestados.

i) Marco muestral e instrumento de medición

Para obtener la información requerida se diseñó una encuesta conteniendo diferentes módulos sobre temas atinentes a la deserción de primer año universitario. Se desarrolló un cuestionario, el cual se traspasó a formato electrónico con la finalidad de utilizar la **modalidad web** como canal de respuesta. Bajo esta modalidad, es el encuestado quién responde el cuestionario sin ayuda de un operador, es decir, de manera autoaplicada.

Considerando que solo se contaba con una base de datos actualizada con los cargos existentes en cada universidad y los nombres de las personas que los ocupan, en primera instancia se procedió a completar dicha base, con apoyo de una operadora telefónica.

a) Requerimientos iniciales

Considerando los objetivos de este estudio, se procedió a determinar y caracterizar a la población a ser encuestada. Tal como se aprecia en la 1 solo se deseaba encuestar a 5 actores por universidad, quienes deberían acceder al mismo instrumento de medición.

Tabla 1: Diseño Muestral encuesta Deserción Estudiantil

Diseño Muestral		
Población Objetivo	Detalle Población Objetivo	Descripción Requerimiento
56 universidades autónomas, 5 integrantes por universidad N=280 autoridades	-5 actores por universidad: Autoridad responsable de la Dirección o Jefatura de 5 Departamentos: a) Dirección de Docencia de Pregrado. b) Dirección de Asuntos Estudiantiles. c) Dirección de Registro Estudiantil. d) Unidad Admisión y Matrícula. e) Director de Análisis Institucional, Planificación o Calidad.	-Encuesta web autoaplicada para 1 perfil (nivel institucional)

b) Población objetivo

Al consultar en cada universidad de interés por las personas que ocupaban los cargos seleccionados o similares, se determinó que eran **278 las personas** que podían responder este cuestionario. Sin embargo, si bien la cifra de la población objetivo estimada es muy cercana a la real, la cantidad de cargos dentro de cada universidad no lo es, ya que, por una parte, no todas las instituciones tienen los mismos departamentos o direcciones; por otro lado, en algunas universidades existía el mismo cargo en varias sedes, o existía además un subdirector del área

En consecuencia, al interior de cada universidad las personas posibles de ser encuestadas variaban entre 2 y 10. Así por ejemplo, en la Universidad del Desarrollo existían diez personas posibles de encuestar en vez de cinco:

- Vicerrector de Pregrado. Sede Santiago

- Directora de Docencia. Sede Santiago
- Subdirectora de Docencia Pregrado. Sede Santiago
- Directora de Docencia. Sede Concepción
- Vicerrector de Pregrado. Sede Concepción
- Subdirectora de Docencia Pregrado. Sede Concepción
- Director de Asuntos Estudiantiles. Sede Santiago
- Director de Asuntos Estudiantiles. Sede Concepción
- Director de Admisión. Sede Santiago
- Director de Admisión. Sede Concepción

c) Instrumento de Medición⁵.

El instrumento diseñado para medir las causas de la Deserción Estudiantil en Primer Año, contaba con 6 módulos, los que en su conjunto contienen 17 preguntas.

Tabla 2: Cantidad de módulos y preguntas para el cuestionario sobre Deserción Estudiantil

	Nº de Preguntas (máximo)
Módulo II: Información acerca de la deserción estudiantil (primer año en carreras de Pregrado)	3
Módulo III. Causas de deserción estudiantil (primer año en carreras de Pregrado)	5
Módulo IV: Nivelación Académica y estrategias de retención de alumnos	3
Módulo V: Registros de estudiantes y egresados	4
Módulo VI: Costo Económico de la Deserción Escolar	2
Total Preguntas	17

ii) Procedimientos de contacto con los encuestados.

a) Implementación de un Centro de Llamados.

Con el objetivo de contactar a los encuestados e invitarlos a participar en este estudio fue implementado un centro de llamados en las dependencias del Centro de Microdatos, conformado por 3 operadoras. Se contrató a una telefonista para

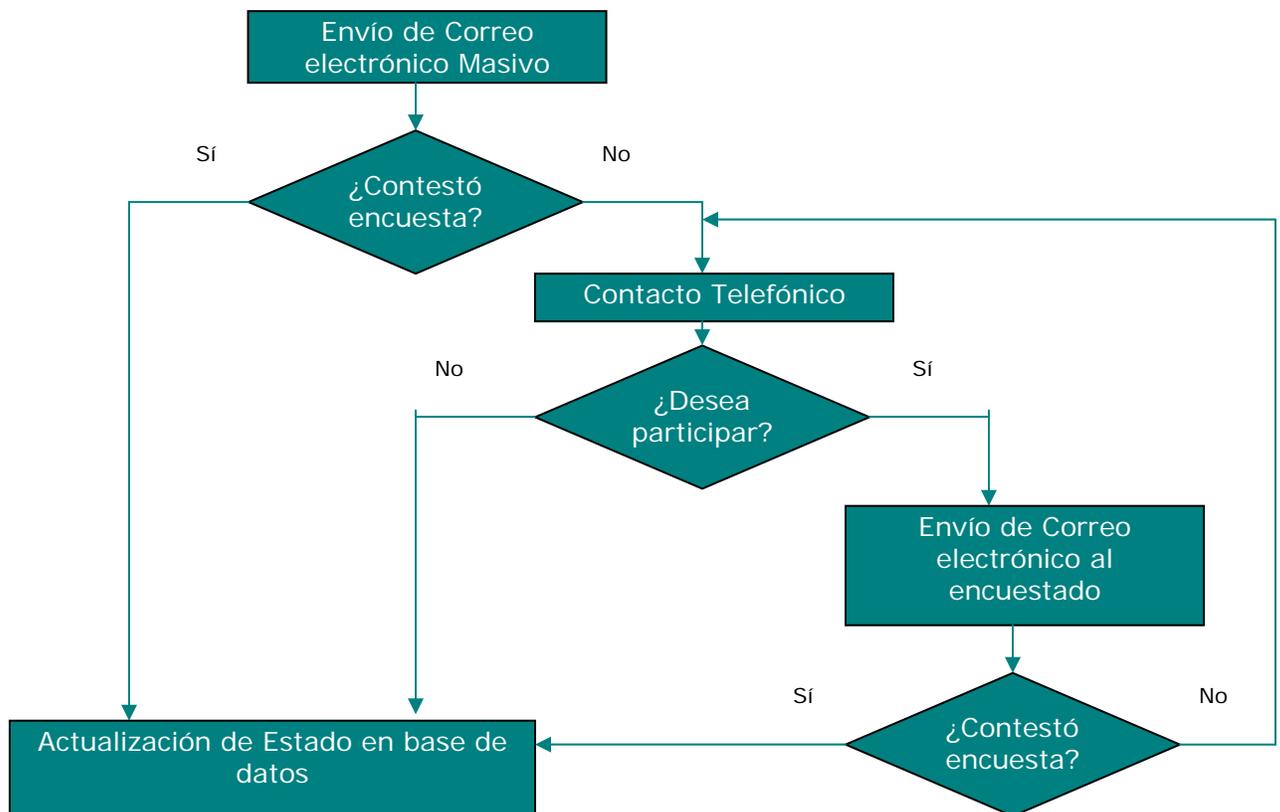
⁵ El cuestionario se encuentra disponible en el anexo 1.

construir la base de datos, entre el 17 de marzo y el 4 de abril de 2008, según el perfil de los encuestados, en una etapa previa al inicio de la toma de muestras.

b) Definición de las etapas de contacto con los encuestados

Para lograr obtener la tasa mínima de respuesta estipulada para cada temática de estudio, se definieron procedimientos de contacto con los encuestados, los que se presentan en el diagrama de la figura 1.

Figura 1: Diagrama del Proceso de contacto con los encuestados



- Primer Contacto: Vía Correo Electrónico

El primer paso realizado fue enviar un correo electrónico a toda la población objetivo⁶ con una carta de invitación para responder el cuestionario, que además contenía el link de la página en que estarán contenidas las preguntas que debía responder, así como también la clave de acceso a ella. El formato de la carta de invitación a participar en la encuesta era común para todos.

- Segundo Contacto: Vía Telefónica

En una segunda etapa se estableció un contacto telefónico con los miembros de las universidades que, a la fecha de revisión y llamado, no hubiesen respondido ningún módulo de su encuesta, con la finalidad de consultar las razones de ello, de motivarlos a participar en el estudio y reiterarles los plazos existentes. Durante el contacto telefónico era posible reenviar o redirigir (en caso que entregue otra dirección de correo electrónico, distinto al contenido en la base de datos) el mismo mail (misma carta y link) enviado en el Primer Contacto.

- Tercer Contacto: Correo electrónico

Si durante el segundo contacto se hizo envío de un correo electrónico al encuestado, se considera que dicha carta constituye el tercer procedimiento de contacto realizado. Considerando la importancia de recordar los plazos de respuesta al cuestionario y lo clave que resulta la participación de cada encuestado, días antes de la fecha de término del período estipulado para responderlo se procedió a hacer envío nuevamente de la carta de invitación en forma masiva a todos aquellos encuestados que hasta esa fecha respondieron el cuestionario en forma parcial, o que simplemente lo mantenían sin responder.

- Cuarto Contacto: Vía Telefónica

Finalmente, en una cuarta etapa se estableció un contacto telefónico con los miembros de las universidades que aún no hubiesen respondido su encuesta. Además, la última semana de plazo se procedió a contactar solo a las personas rezagadas, es decir, que a pesar de haber declarado su interés por participar aún mantenían su encuesta incompleta, poniendo especial énfasis en aquellos que permitan completar los requerimientos mínimos de encuestados por perfil y temática.

⁶ Cuyos datos fueron obtenidos tanto a través de las páginas web de cada universidad como mediante del contacto telefónico con cada una de ellas.

iii) Consigna de llamado.

Se desarrolló un texto de presentación o consigna que cada operadora debía utilizar al momento de establecer contacto con un encuestado. De este modo se permitió que cada integrante de la población objetivo recibiese la misma información, lo que no solo permite estandarizar las normas de trabajo para las operadoras del centro de llamados, sino que contribuye a evitar un sesgo en las No Respuesta asociadas a diferencias o faltas de información.

Con la finalidad de obtener un registro de las percepciones de los encuestados en torno al estudio y su interés en participar en éste, dentro de la consigna de llamado se incorporaron alternativas que permitieran establecer las razones de No Respuesta al cuestionario, así como también el interés del encuestado en seguir participando.

No Respuesta

- a.- No le había llegado el correo electrónico (la dirección a la que fue enviado era incorrecta, es decir, de otra persona o no era la que utilizaba en forma habitual).
 - b.- Le llegó el correo, pero no lo abrió.
 - c.- Leyó el correo, pero en ese momento no tuvo tiempo de responder la encuesta.
 - d.- Otra razón. ¿Cuál?
-

Intención de seguir participando

A pesar de los problemas que haya tenido anteriormente con el correo electrónico recibido, consultar:

¿Está interesado en participar en el estudio, respondiendo el cuestionario?

- 1.- Sí
- 2.- No

Considerando la autoridades académicas no son propensas a contestar cuestionarios, se puso especial énfasis en el seguimiento a las respuestas de dichos actores, asignando a una única persona para establecer contacto con todos los cargos de una misma universidad. De este modo se pretende un monitoreo más efectivo de sus respuestas, y se responsabiliza a una persona. Además, se genera un nexo entre el encuestado y el operador.

iv) Equipo de Trabajo.

El equipo de trabajo enfocado a llevar a cabo el contacto con los encuestados estaba conformado por un coordinador, un supervisor del centro de llamados y un conjunto de operadoras.

Si bien la coordinadora del estudio fue la encargada de reclutar y capacitar a las operadoras del centro de llamados, así como también de monitorear los avances del proceso, la supervisión directa del trabajo en terreno fue realizada por un Supervisor, cuyas funciones fueron:

1.-Monitorear la correcta realización de la toma de muestras por el personal del centro de llamados, es decir:

- Los operadores se comuniquen con buen tono y modales con los encuestados.
- Se respeten los horarios de trabajo y se firme el acta de asistencia.
- Los operadores realicen los llamados de las universidades que se les han asignado.

2.-Reportar en forma diaria al Coordinador de la toma de muestras de los hitos, eventos y/o inconvenientes ocurridos durante la jornada de trabajo.

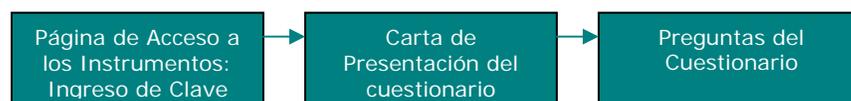
3.- Responder las dudas de los encuestados a través del teléfono de la Mesa de Ayuda o vía correo electrónico con celeridad y eficiencia.

4.-Detectar cuáles son los miembros de universidades cuyos correos electrónicos correspondientes al primer contacto rebotaron y determinar medidas remediales.

v) Descripción General de las Encuestas WEB.

Para responder las preguntas del cuestionario los encuestados debían realizar dos pasos previos: ingresar su clave en una dirección web específica y luego leer una carta de presentación al estudio con una breve explicación de la estructura del cuestionario, tal como se aprecia en la figura 2.

Figura 2: Diagrama de la aplicación web desarrollada para acceder y responder los instrumentos de medición

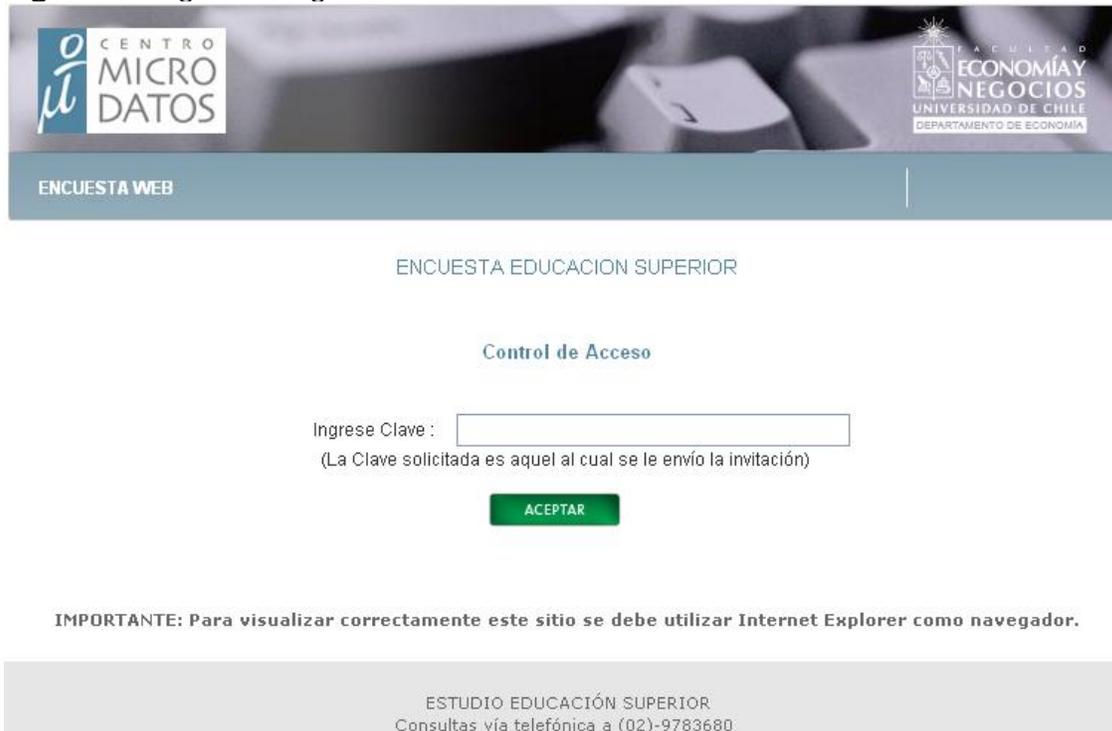


A continuación se describe cada uno de los pasos que debían seguir los encuestados para acceder al cuestionario.

a) Página de acceso a los Instrumentos de Medición

Los encuestados recibieron, tanto a través del correo electrónico como por la vía telefónica las indicaciones necesarias para responder el cuestionario: la página web a la que debían ingresar y la clave de acceso, de uso personal. Una vez que los encuestados ingresaban la dirección de la web en la barra de navegación, www.encuestas.microdatos.cl/educacionsuperior, visualizaban la pantalla que se presenta en la figura 3. En ella no solo era posible obtener el fono de contacto con la mesa de ayuda encargada de establecer el contacto telefónico (parte inferior de la pantalla), sino que además permitía ingresar la clave para acceder al cuestionario.

Figura 2: Página de ingreso al cuestionario



ENCUESTA WEB

ENCUESTA EDUCACION SUPERIOR

Control de Acceso

Ingrese Clave:

(La Clave solicitada es aquel al cual se le envió la invitación)

ACEPTAR

IMPORTANTE: Para visualizar correctamente este sitio se debe utilizar Internet Explorer como navegador.

ESTUDIO EDUCACIÓN SUPERIOR
Consultas vía telefónica a (02)-9783680

b) Carta de Presentación del cuestionario

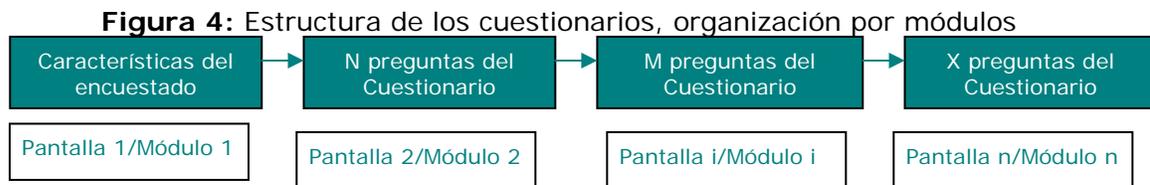
Una vez que el encuestado ha ingresado su clave en forma correcta dentro del sitio web en que se encuentra el cuestionario, visualiza una carta en que se entregan lineamientos generales sobre el cuestionario y estructura. La encuesta contaba con su propia carta de presentación, incluyendo: cantidad de módulos con que cuenta el instrumento, estructura de los módulos, información acerca de la posibilidad de

ingresar respuestas en forma parcial, especificaciones de confidencialidad y tiempo estimado de respuesta.

c) Instrumentos de Medición: Estructura

-Agrupación de Preguntas por temática: Módulos

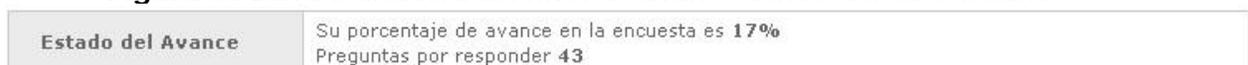
Todos los cuestionarios, independiente de la temática y perfil de la persona que responde, estaban compuestos por una serie de módulos, que permitieron agrupar dos o más preguntas relacionadas con la misma temática. Ello no solo permitió ordenar el cuestionario para que el encuestado comprendiese de mejor manera el contenido de éste sino que además posibilita el avance parcial dentro del instrumento. Este último punto determina que un encuestado pueda guardar la información ingresada y salir del cuestionario para luego continuar respondiéndolo desde la pregunta en que quedó en la última ocasión, es decir, avanzar secuencialmente de módulo en módulo. Por ende, solo una vez que todas las preguntas de un módulo estuviesen respondidas se podía avanzar al módulo siguiente.



-Indicador del Nivel o Estado de Avance

Cada módulo, contaba con una barra que permitía establecer la ubicación del encuestado dentro del cuestionario, es decir, su porcentaje de avance (cantidad de preguntas respondidas en relación al total) y cantidad de preguntas que aún quedan por responder (5). Esta herramienta no solo facilita que el encuestado dimensione el tiempo que aún debe destinar a responder el cuestionario sino que permite que éste perciba que avanza dentro del cuestionario.

Figura 5: Barra indicadora del nivel de avance dentro del cuestionario



-Adaptación del cuestionario según las alternativas de respuesta seleccionadas

El cuestionario está compuesto por dos tipos de preguntas: aquellas que deben ser respondidas por todos los encuestados y otras que solo se despliegan para una parte de ellos, según la **ruta u opciones de respuesta** seleccionadas. Lo anterior se debe a que los instrumentos de medición fueron diseñados con **saltos de preguntas**, es decir, que en base a la alternativa marcada se define cuál debe ser la próxima pregunta que debe ser desplegada.

-Validación de las respuestas

Tal como se mencionó anteriormente, todas las versiones de los instrumentos de medición desarrolladas en el marco de este estudio estaban compuestas por una serie de módulos que debían ser respondidos obligatoriamente de manera secuencial. Lo anterior determina que si dentro de un módulo no se han respondido todas las respuestas que se derivan de la ruta de alternativas seleccionadas⁷ no era posible pasar al módulo siguiente. Por ende, al presionar el botón “continuar”, que permite el tránsito entre un módulo y el siguiente, es posible visualizar el número de la pregunta que falta responder para poder responder el módulo posterior. Es importante destacar que esta ventana de validación aparece en forma ordenada haciendo referencia a las preguntas faltantes ubicadas desde la parte superior de la pantalla hasta la inferior.

El procedimiento de validación antes descrito permite asegurar que todas las preguntas correspondientes a un módulo cerrado o anterior hayan sido respondidas.

vi) Estadísticas de respuestas.

Con la finalidad de monitorear constantemente el proceso de toma de muestras se generó una aplicación que permitiese determinar cuántas encuestas se encontraban en estado completo, incompleto y sin responder, así como también visualizar dicha información a nivel desagregado por universidad. Ella se encontraba disponible en el sitio web www.encuestas.microdatos.cl/educacionsuperior/estadistica donde se debía ingresar una clave de acceso de uso personal.

vii) Administrador.

El trabajo del centro de llamados fue organizado mediante un *sistema de registro web*, que permitió dividir las labores por universidad, registrar el estado de los contactos y monitorear el nivel de avance para cada temática en estudio.

Cada operadora del centro de llamados de Deserción Universitaria debía ingresar a <http://encuestas.microdatos.cl/educacionsuperior/admindesercion>

⁷ Dado que las encuestas tienen “saltos” o rutas que se van construyendo según las alternativas seleccionadas



Luego de digitar su clave de acceso podía visualizar la información de cada encuestado y filtrar o seleccionar los datos que eran de su interés. Las operadoras además de visualizar el perfil, universidad y estado de la encuesta, podían modificar los **datos personales** (nombre, fono y correo electrónico) de la persona que ocupaba el cargo de interés, en caso de encontrar diferencias entre la información recopilada en la etapa anterior y los datos obtenidos durante el contacto. Debido a que la finalidad del llamado era dar a conocer (o reiterar) los objetivos del estudio, entregar la página de acceso al cuestionario y la clave de uso personal para ingresar a ésta, las operadoras podían visualizar dicho dato en todo momento, así como también enviar (o reenviar) un correo electrónico con la carta de invitación a la encuesta.

viii) Tasa de respuesta.

Para el estudio de Deserción Universitaria fue posible recabar la opinión de **102 autoridades académicas**, las que pertenecen a **49** de las 56 universidades autónomas del país. Tal como se aprecia en la Tabla 1, existen 70 personas que contestaron la encuesta en forma completa, mientras el porcentaje restante ingresó al sitio web y respondió la encuesta en forma incompleta, quedando en algún módulo entre el 1 y 5.

Tabla 1: Estado de las Encuestas de Deserción Estudiantil

Estado encuestas	Cantidad	Porcentaje
Completas	70	70,3
Incompletas	32	29,7
Total	102	100,0

Al analizar las razones por las que 32 personas dejaron su encuesta incompleta se encuentra que, durante el último llamado, solo 6 de ellas declararon no tener intenciones de seguir contestando el cuestionario, ya sea porque no tenían tiempo o porque habían derivado la solicitud a otro colega. En tanto 16 de ellos, es decir, el 50% de los rezagados al ser consultados por las operadoras si tenían intención o interés de seguir participando respondieron en forma positiva, y afirmaron que mantenían la encuesta incompleta ya sea por falta de tiempo, porque estaban buscando o consultando uno de los datos solicitados en el cuestionario o debido a que no les había llegado el correo con el nuevo plazo.

Tal como se aprecia en la Tabla 2, solo una persona respondió el cuestionario sin necesidad de que alguna de las operadoras hubiese establecido contacto con él. El resto de los integrantes de la población objetivo recibieron por lo menos un llamado de las operadoras (en 23 casos se estableció solo un contacto o intento de éste). Sin

embargo, en varios casos fue imposible establecer contacto telefónico con el encuestado a pesar de los diversos intentos realizados.

Tabla 2: Cantidad de contactos o llamados realizados a los encuestados-Estudio Deserción estudiantil

Cantidad Llamados	de	Cantidad Personas	de	Porcentaje
0		1		0%
1		23		8%
2		29		10%
3		34		12%
4		34		12%
5		15		5%
6		28		10%
7		20		7%
8		28		10%
9		21		8%
10		11		4%
11		8		3%
12		7		3%
13		6		2%
14		3		1%
15		5		2%
16		1		0%
18		3		1%
27		1		0%
Total		278		100%

II.3. Informe de trabajo de terreno: Entrevistas en profundidad. Directivos de Asuntos Estudiantiles

La aplicación de metodología cualitativa en el estudio apuntó a recabar información para profundizar en las causas de deserción universitaria en primer año. Siguiendo la propuesta técnica, se aplicaron dos tipos de instrumentos. Por una parte, se desarrollaron entrevistas individuales con encargados institucionales a nivel de universidades y carreras consideradas en la muestra. Complementariamente, se realizaron entrevistas grupales o focus group con alumnos desertores.

Es importante señalar que la metodología cualitativa utilizada –aún cuando incluye distintos tipos de universidades y carreras- no contempla muestras representativas, sino que se orienta a explorar y profundizar en el tema de investigación. Por tanto,

sus resultados son una aproximación relevante a las causas de deserción en primer año, pero no pueden ser generalizadas a la totalidad de instituciones o carreras de educación superior. A continuación, se describen los aspectos metodológicos para ambos instrumentos cualitativos.

i) Entrevistas con encargados institucionales

Se realizaron 36 entrevistas individuales y presenciales con encargados institucionales, seleccionando académicos que dado sus cargos, presentaban un mayor nivel de conocimiento sobre aspectos relacionados a la deserción estudiantil en primer año.

Las entrevistas apuntaron a cubrir los siguientes objetivos:

- Conocer las tasas de deserción y tendencias en las carreras y universidades definidas en la muestra.
- Indagar en los aspectos institucionales que pudieran incidir en las tasas de deserción.
- Indagar sobre la existencia de Programas de retención, y de apoyo académico, social y personal, para alumnos de primer año.
- Conocer el perfil del alumno desertor, y las principales causas de deserción en primer año, identificando factores académicos, económicos, personales e institucionales.
- Analizar los distintos aspectos relativos a la deserción, según el tipo de institución y carrera.
- Conocer las recomendaciones y propuestas de los encargados institucionales para disminuir las tasas de deserción en primer año.

Muestra

De acuerdo a una evaluación conjunta con el Ministerio de Educación, la muestra de universidades quedó conformada por seis instituciones, seleccionadas a partir de dos criterios: tipo de universidad y región. Se incorporaron instituciones que representaran a los cuatro tipos de universidad (estatal con orientación a postgrado e investigación, estatal con orientación a pregrado, privada sin aporte fiscal, y privada con aporte fiscal), de las regiones Metropolitana y Octava.

El siguiente cuadro da cuenta de la distribución de las universidades definidas en la muestra, por tipo de institución y región:

Tabla3. Distribución de la muestra de universidades por tipo y región

Tipo Universidad	Región Metropolitana	Octava Región	Total
Estatad con orientación a postgrado e investigación	2	-	2
Estatad con orientación a pregrado	-	1	1
Privada sin aporte fiscal	1	-	1
Privada con aporte fiscal	1	1	2
Total	4	2	6

Por otra parte, siguiendo lo establecido en la propuesta técnica, se consideraron siete carreras universitarias. La muestra de entrevistados quedó conformada por seis representantes a nivel de universidad, y 30 encargados de carreras. A continuación, se presenta la distribución de las entrevistas, por tipo de universidad y carrera:

Tabla 4. Distribución de universidades por tipo y carrera.

Entrevistados	Tipo Universidad				Total
	Estatad postgrado	Estatad pregrado	Privada sin aporte	Privada con aporte	
Nivel Universidad	2	1	1	2	6
Ingeniería civil/ Industrial	2	1	1	2	6
Ingeniería comercial/ Economía	2	1	1	2	6
Licenciatura (Física, Química, Biología o Matemática)	2	-	-	3	5
Pedagogía/ Educación	1	1	1	1	4
Derecho	1	-	1	2	4
Arquitectura	1	1	1	-	3
Psicología	1	1	-	-	2
Total	12	6	6	12	36

El siguiente cuadro, da cuenta de los distintos cargos ocupados por los entrevistados. Cabe señalar que estos fueron identificados y contactados previamente a la aplicación de las entrevistas, asegurando que correspondieron a los cargos con un trabajo directo con los alumnos, y conocimiento de los temas de deserción y programas de apoyo estudiantil.

Tabla 5: Cargos de los entrevistados en la muestra de universidades

Encargado Nivel	Cargo entrevistado	Número
Universidad	Director Admisión y Registro Académico	2
	Director Desarrollo estudiantil	2
	Director Pregrado	1
	Director Asuntos estudiantiles	1
Carreras	Secretario Académico	11
	Director Asuntos estudiantiles	4
	Vicedecano Facultad	4
	Subdirector Escuela	4
	Director Carrera	3
	Secretario de Estudios	3
	Jefe de carrera	1

Instrumento metodológico

Las entrevistas se basaron en una pauta semi estructurada, ajustada para los cargos a nivel de universidad y de carreras. Se optó por este instrumento, ya que permite recopilar un mayor número de respuestas -acorde a los requerimientos de la muestra-, y realizar un análisis comparativo según entrevistados, sin perder la posibilidad de profundizar en los temas relevantes para el estudio.

De tal forma, se recabó información a partir de dos tipos de preguntas. Por una parte, se incorporaron preguntas cerradas, con el fin de sistematizar las respuestas y comparar efectivamente según las variables establecidas (tipo de universidad, carrera, región), en caso de presentarse diferencias significativas. Tanto para complementar y profundizar en estas preguntas, como para facilitar la reflexión y respuestas a los distintos temas planteados, la mayor parte de la pauta se basó en preguntas de carácter abierto, donde los entrevistados tuvieron libertad para opinar, sin respuestas preestablecidas.

Las pautas para los encargados a nivel de universidad y carreras, incluyeron las siguientes temáticas:



- Antecedentes de los entrevistados: región, universidad, carrera, cargo, años en el cargo.
- Antecedentes de la deserción estudiantil: tasas en primer año, tendencias, recurrencia en los tipos de deserción.
- Aspectos institucionales de la deserción: estrategias para vincular al alumno, existencia de ambientes que incentiven el aprendizaje, existencia de programas de apoyo al alumno en primer año, de tipo académico, social y económico, y personal.
- Perfil del alumno desertor: y principales causas de deserción en primer año.
- Recomendaciones para disminuir las tasas de deserción.

Las entrevistas se realizaron entre el 15 de Noviembre de 2007 y el 15 de Enero de 2008. La principal dificultad en las actividades de terreno fue el período, ya que coincidió con el cierre del año académico, las fiestas de fin de año, y los procesos de admisión académica. En algunos casos, esto incidió en falta de tiempo de los encargados o aplazamiento de las entrevistas, pero en general existió una buena disposición de los entrevistados hacia el estudio.

Finalmente, debido a que las entrevistas tuvieron un carácter de confidencialidad, la información se analiza por tipo de universidad y carrera, sin identificar nombres o cargos de los entrevistados, ni las universidades particulares que conformaron la muestra. Esta aproximación permitió asegurar a los entrevistados que el estudio no representaba una evaluación de las universidades o carreras, generando una mayor confianza para responder abiertamente a las preguntas planteadas.

ii) Focus group con alumnos desertores

Se realizaron focus group o entrevistas grupales con alumnos que desertaron de la educación superior en primer año, tomando como referencia las universidades y carreras establecidas para las entrevistas institucionales.

Los objetivos de los focus group fueron los siguientes:

- Conocer las principales razones de los entrevistados para abandonar la carrera y/o universidad.
- Conocer cuál es el estatus actual de los alumnos respecto a la educación superior.
- Profundizar en posibles factores que inciden en la deserción de estudiantes en primer año, distinguiendo entre causas académicas, personales, económicas y de ambiente e integración.

- Analizar los distintos aspectos relativos a la deserción, según el tipo de institución y carrera.
- Conocer las recomendaciones de los alumnos entrevistados para disminuir las tasas de deserción en primer año.

Muestra

Como se planteó anteriormente, se seleccionó la misma muestra de universidades correspondientes a las entrevistas, tanto a nivel regional como por tipo de institución. Por tanto, se realizaron focus group con alumnos desertores de seis universidades en las regiones Metropolitana y Octava, cada uno contemplando la participación de ocho asistentes. En la Región Metropolitana, se realizaron cuatro sesiones diferenciando por universidad, mientras en la Octava Región se desarrolló un focus con alumnos de dos universidades:

Tabla 6. Distribución de la muestra por tipo de universidad y región.

Tipo Universidad	Región Metropolitana	Octava Región	Total
Estatual con orientación a postgrado e investigación	2	-	2
Estatual con orientación a pregrado	-	1	1
Privada sin aporte fiscal	1	-	1
Privada con aporte fiscal	1	1	2
Total	4	2	6

Asimismo, se convocó alumnos de carreras similares a las definidas en la muestra de entrevistas. Se contó con la participación de 40 jóvenes que desertaron en los últimos tres años, distribuidos en seis carreras:

Tabla 7: Distribución de la muestra por tipo de universidad y carreras

Entrevistados	Tipo de universidad				Total
	Estatad postgrado	Estatad pregrado	Privada sin aporte	Privada con aporte	
Ingeniería civil/ Industrial	5	1	2	5	13
Licenciatura	4	-	-	3	7
Ingeniería comercial/ Economía	1	3	2	-	6
Derecho	1	-	3	3	6
Pedagogía/ Educación	2	-	2	1	5
Ingeniería en ejecución	3	-	-	-	3
Total	16	4	8	12	40

La información sobre alumnos desertores fue solicitada formalmente a las universidades de la muestra, tanto a nivel central como de carreras. En general, a pesar de establecer el carácter de confidencialidad del estudio, el acceso a la información fue difícil. Tras reiteradas solicitudes, se logró contar con los datos de contacto de los alumnos, a excepción de una universidad, donde tras semanas de espera, se rehusó a entregar la información. Tanto en este, como en otros dos casos, donde el número de participantes no alcanzó el esperado, se realizaron entrevistas grupales (con un menor número de alumnos) para completar la muestra comprometida.

Instrumento metodológico

Los focus group se realizaron a partir de una pauta de preguntas abiertas, que permitiera la discusión y reflexión de los participantes. Al finalizar cada sesión, se les solicitó completar un cuestionario para obtener datos precisos sobre la carrera y universidad que abandonaron y el estatus actual respecto a educación superior.

La pauta, similar en todas las entrevistas grupales con alumnos, contempló los siguientes temas:

- Antecedentes de los participantes: región, género, edad, universidad y carrera que abandonó, estatus actual.

- Motivos para desertar: en una primera parte, se pidió respuestas espontáneas, para luego analizar diferenciadamente por razones académicas, personales, económicas y de ambiente e integración.
- Valoración de aspectos institucionales: percepción sobre ámbitos de la universidad (estrategias de vinculación, programas de apoyo estudiantil, etc.) que pueden incidir en la deserción en primer año.
- Recomendaciones para disminuir las tasas de deserción.

Los focus group se realizaron durante diciembre 2007 y principios de enero 2008. Al igual que en las entrevistas, se analiza la información guardando confidencialidad de los nombres de los participantes y de las universidades en las que estudiaron.

II.4. Entrevistas en profundidad: Directivos de Análisis Institucional.

i) Objetivos

El objetivo de las entrevistas fue conocer el funcionamiento de las Direcciones o Unidades de Análisis Institucional, especialmente respecto de la disponibilidad de información centrada en alumnos, así como en la preparación de estudios e investigaciones de causas de deserción estudiantil, y formulación de estrategias de retención.

Estos antecedentes permiten complementar la información recopilada a través de la encuesta WEB, y de las otras entrevistas en profundidad a directivos de asuntos estudiantiles.

ii) Muestra

Las universidades incluidas en la muestra fueron de diferentes regiones y regímenes de propiedad. De acuerdo a los Términos de Referencia se definió una muestra de 6 universidades: estatales, privadas del Consejo de Rectores, y universidades privadas sin Aporte Fiscal Directo, según muestra el siguiente cuadro.



Tabla 8: Distribución de la muestra.

Universidades de la muestra.				
	Estatales	Privadas con aporte	Privadas sin aporte	Total
Región Metropolitana	1		1	2
V Región	1	2		3
IX Región		1		1
Total	2	3	1	6

iii) Instrumento

Las entrevistas a los Directores de Análisis Institucional fueron aplicadas utilizando una pauta que indagó sobre cuatro tópicos.

- a) Organización: Existencia reconocida formalmente en la universidad, dependencia, personal a cargo, perfil del personal, infraestructura y recursos, entre otros.
- b) Sistemas de información centrados en los estudiantes. Estado actual de los sistemas de información, disponibilidad y acceso a información relevante, integración de sistemas.
- c) Estudios realizados frecuentemente. Existencia de estudios y publicaciones relacionados con situación actual y seguimiento de rendimiento académico de alumnos. Metodologías, utilización de información primaria y secundaria. Validación de metodologías en círculos académicos.
- d) Implicancias de los estudios: Efectos en políticas, normas y procedimientos, como consecuencia de los estudios y recomendaciones sobre situación académica de alumnos, realizados en Análisis Institucional, Planificación o Docencia.

III. Análisis de principales resultados

1. Tasas de deserción universitaria en Chile.

1.1. Antecedentes generales de la deserción universitaria.

La educación superior es considerada una inversión en capital humano con altas tasas de rentabilidad privada y social. El retorno a la inversión compensa costos de oportunidad, costos explícitos de la formación (matrículas, manutención, materiales, entre otros) y factores de riesgo. Este retorno incentiva a los individuos a invertir en educación superior, asumiendo costos privados, y contribuye a respaldar políticas públicas que incentiven la continuación de estudios superiores hasta lograr un nivel socialmente óptimo, a través de subsidios por el lado de la oferta (instituciones), o a la demanda (estudiantes). Ambos factores explican que la tasa de cobertura de la educación superior en el grupo de estudiantes entre 18 y 24 años haya aumentado en Chile desde aproximadamente 15,9% en 1990 a 38,3% en 2006⁸, y se espera que continúe aumentando hacia el Bicentenario de la República.

El incremento de las tasas de cobertura en la educación superior conlleva un mayor acceso a ésta, especialmente de estudiantes pertenecientes a estratos de ingresos medio-bajo y bajos, los cuales alcanzan tasas de cobertura equivalentes a un tercio de la observada en los estratos de mayores ingresos, y muestran el más alto crecimiento. Esto explica que en la actualidad, un alto porcentaje de estudiantes sean primera generación en la educación superior en sus grupos familiares.

El mayor acceso a la educación superior, medido en términos absolutos o en tasas de cobertura, no garantiza, sin embargo, un éxito de las políticas públicas, ya que no todos los estudiantes que ingresan a ésta, efectivamente concluyen sus programas de estudios. Esta decisión conlleva costos privados y sociales, que se expresan en endeudamiento para una inversión inconclusa con beneficios netos relativamente bajos e incluso negativos en algunos casos⁹. Algunas universidades asumen pérdidas cuando han otorgado o avalado créditos que no

⁸ Encuesta Casen www.mideplan.cl/casen/

⁹ "Según estimaciones basadas en estadísticas nacionales, la tasa de deserción global sería de un 53,7%, donde las mujeres aparecen con tasas promedio más bajas que los varones (43% y 50%, respectivamente). En cuanto a la repitencia, se indica que un 22% de los estudiantes se titula en los tiempos establecidos por las carreras y otro 23% con un año de atraso. El gasto público en educación universitaria por abandono equivale a un 26% y representa el 10.2% del gasto total (público y privado) en el sector universitario". Convenio de Desempeño Universidad del Bío Bío (www.mecesup.cl)

necesariamente recuperan. Un costo adicional, que puede llegar a ser muy importante, es el impacto en los ingresos que la universidad deja de percibir en el futuro al desertar el estudiante en los primeros años de su ingreso a la educación superior. Por otra parte, el Estado no recupera el retorno de su inversión por becas otorgadas o crédito subsidiado. En consecuencia, las tasas de deserción generen un problema de ineficiencia (aparte del impacto en la equidad) en el sistema universitario.

La cuantificación de las tasas de deserción estudiantil, sus variables determinantes, la importancia relativa de éstas, y la identificación y aplicación de instrumentos y estrategias efectivas orientadas a disminuirlas –incluyendo la comparación de mejores prácticas a nivel internacional- constituyen los objetivos de esta propuesta.

A nivel del sistema de educación superior chileno, no existen estudios previos que aborden el problema de manera integral con objetivos similares a los propuestos en este estudio. Sin embargo, existen experiencias individuales y parciales a nivel de algunas universidades, aunque aplicando diferentes metodologías¹⁰. Por esta razón es importante extraer lecciones de la experiencia internacional, respecto no solamente de los factores determinantes de la deserción estudiantil, y de las estrategias más apropiadas para disminuirla, sino también de las dificultades metodológicas, sus soluciones técnicas y costos asociados.

1.2. Estimaciones de tasas de deserción.

Fuentes de información

Uno de los objetivos de nuestra investigación fue estimar la tasa de deserción para las universidades chilenas, en el período 2005-2006, utilizando datos de universidades del CRUCH y universidades privadas, sin aporte fiscal directo. La primera fuente de información considerada, serían datos que obtendría la División de Educación Superior, de acuerdo a los Términos de Referencia. Nuestra propuesta anticipó que sería difícil obtener esa información debido a 4 razones: i) instituciones tardan en entregar la información; ii) la entregan parcialmente; iii) entregan datos con otras definiciones o formatos no comparables; IV) no la entregan. Solicitamos la información en las instancias correspondientes, pero no fue posible obtener esa información ya que la División de Educación Superior entró en la fase de preparación de su compendio de estadísticas para la puesta en marcha del observatorio de educación superior. De hecho estuvo alrededor de 6 meses sin página web debido a un proceso de actualización y definiciones internas.

¹⁰ Luis Eduardo González (2006): Repitencia y Deserción en América Latina, www.iesalc.unesco.org.ve/, CINDA (2005): Rezago y Deserción en la Educación Superior, www.cinda.cl/pdf ,



La segunda fuente de información considerada fue utilizar datos del DEMRE, los cuales serían complementados con datos socioeconómicos de dos fuentes adicionales, una de las cuales sería la Encuesta de Protección Social, y la otra la propia División de Educación Superior que obtendría datos de las universidades privadas, sin aporte fiscal directo. La metodología de estimación de las tasas de deserción y del perfil de los desertores sería similar al utilizado por el Comité Técnico Asesor de la PSU, en su estudio de Validez Predictiva. Esta información tampoco fue posible obtener, debido a que el Comité Técnico Asesor privilegió la estimación de un estudio actualizado de *Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores*, el cual está en ejecución y será publicado en agosto.

Con el propósito de no atrasar la entrega de nuestro informe optamos por utilizar información complementaria para tener una estimación de las tasas de deserción y del perfil de los desertores. La primera, es utilizar una fuente de información reciente del Consejo Superior de Educación sobre tasas de deserción para alumnos de primer año en todo el sistema de educación superior. Es el estudio más completo hasta la fecha, ya que utiliza datos de universidades del CRUCH, universidades privadas sin aporte, institutos profesionales y centros de formación técnica. La estimación se realiza sobre la base de información completa para carreras, y sedes de las instituciones públicas y privadas, que entregaron sus datos al CSE. De este modo, consideramos que la información del CSE constituye una buena aproximación a las tasas de deserción del sistema.

La segunda fuente, proviene de nuestros propios mecanismos de recopilación de información primaria a universidades públicas y privadas, a través de encuesta web, entrevistas a directivos de asuntos estudiantiles y docencia, así como focus group de estudiantes que desertaron en primer año. Hemos optado por incluir una sección especial –sección III– de análisis de todas las fuentes de información mencionadas, para examinar los determinantes de las causas de deserción, y así aproximarnos al perfil de los desertores en primer año.

Estimaciones del Consejo Superior de Educación.

Referencias nacionales de de tasas de deserción a nivel agregado, definen la deserción como el porcentaje de alumnos de la cohorte inicial que no se matriculó el año siguiente en la institución. Es el caso del Consejo Superior de Educación que estima que la tasa de deserción en primer año sería de 19% en las universidades del CRUCH, mientras que en las universidades privadas alcanzaría un nivel de 22%.¹¹ En los años siguientes, continuaría la deserción pero a tasas

¹¹ Consejo Superior de Educación (2008): Retención. Algunos datos descriptivos. Secretaría Técnica. Considera datos para 32 universidades para la cohorte del año 2006.

inferiores, de tal modo que al tercer año se agregarían alrededor de 20 puntos porcentuales adicionales de deserción en ambos tipos de universidades.

Tabla 9: Tasas de deserción en universidades chilenas

Año cohorte	Primer año	Segundo año	Tercer año	N
2004	21%	32%	40%	26
2005	20%	32%		27
2006	18%			32

Fuente: Consejo Superior de Educación: Retención. Algunos datos descriptivos. La tasa de deserción considerada es el residuo de las tasas de retención.

Las universidades muestran tasas de deserción inferiores a las de institutos profesionales (48% en primer año de la cohorte 2006), y de los centros de formación técnica (38% en primer año de la cohorte 2006). Por otra parte, los hombres desertarían más que las mujeres en las universidades, especialmente a partir del segundo año.

Las áreas que figuran con más altas tasas de deserción de primer año universitario, en el estudio del CSE, son Administración y Comercio, y Derecho, ambas con un 29% a nivel agregado, seguida de Humanidades con 28%. En el otro extremo, las áreas con menores tasas de deserción se registran en Salud con 16% y Educación con 18%, manteniéndose esta tendencia de deserción en segundo y tercer año.

Tabla 10. Promedio deserción Cohorte 2004.

	Primer año	Segundo año	Tercer año
Administración y Comercio	29,0%	39,7%	47,7%
Agropecuaria	25,4%	38,3%	45,9%
Arte y Arquitect.	23,9%	36,2%	42,9%
Ciencias	26,6%	42,2%	47,9%
Ciencias Sociales	20,1%	30,0%	39,1%
Derecho	28,9%	41,8%	53,5%
Educación	18,4%	27,6%	36,9%
Humanidades	28,0%	38,3%	46,1%
Salud	15,9%	22,1%	30,1%
Tecnología	26,5%	39,0%	46,6%

Fuente: CSE.

A nivel de carreras destaca la mayor retención de alumnos en las universidades del Consejo de Rectores, comparada con instituciones de educación superior privadas autónomas, en todas las carreras de la tabla 11, con excepción de Ingeniería Civil. En Medicina la tasa de retención es máxima en el primer año de universidades del CRUCH, alcanzando un 98,2%, seguida de Odontología con 94,9% y Psicología con 94%. Estas carreras son altamente selectivas en los puntajes de admisión, y muy demandadas por los postulantes. En los siguientes dos años, se mantienen altas las tasas de retención.

En las universidades privadas autónomas también se observa una mayor retención en Medicina y Odontología, en niveles de 85,8% y 82,1% respectivamente para el primer año. Sin embargo en los dos años siguientes, disminuye la retención hasta alcanzar en el tercer año 70,4% en Medicina y 70,8% en Odontología.

Las carreras de Arquitectura, Derecho e Ingeniería Civil son las 3 carreras de menor retención en universidades del CRUCH, en tanto que en las universidades privadas autónomas corresponden a Periodismo, Arquitectura y Derecho.

Tabla 11: Tasas de retención por carrera y tipo de universidad

Consejo de Rectores				
Carrera	Primer año	Segundo año	Tercer año	Nº programas
Medicina	98,2%	95,6%	94,5%	8
Odontología	94,9%	91,7%	91,2%	5
Psicología	94,0%	87,5%	84,9%	9
Educación Gral. Básica	91,8%	82,9%	75,5%	12
Periodismo	84,4%	77,2%	73,3%	8
Ingen. Comer.	84,1%	72,7%	66,2%	15
Arquitectura	83,3%	71,0%	67,2%	10
Derecho	83,0%	74,6%	70,6%	10
Ingen. Civil.	75,7%	62,4%	54,5%	79
Privadas Autónomas				
Carrera	Primer año	Segundo año	Tercer año	Nº programas
Medicina	85,8%	82,1%	70,4%	5
Odontología	82,1%	77,8%	70,8%	8
Ingen. Civil	81,1%	69,6%	57,1%	32
Educación Gral. Básica	79,3%	71,8%	59,7%	39
Psicología	78,8%	67,6%	49,1%	48
Ingen. Comer.	77,4%	66,7%	56,6%	31
Periodismo	76,0%	64,9%	57,7%	17
Arquitectura	71,1%	58,5%	53,0%	7
Derecho	70,1%	57,3%	44,4%	38

Fuente: CSE



La encuesta web de nuestro estudio, midió rangos de tasas de deserción. Las tasas de deserción a nivel agregado en las universidades privadas sin aporte, se ubicarían predominantemente en el rango 16% -25% durante el primer año. En las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), predominan las tasas de deserción ubicadas en el rango inferior a 15%.

En la entrevista personal, sin embargo, los directivos de ambos tipos de universidades informaron que la tasa de deserción agregada al término del primer año era alrededor de 10%, y que ésta habría sido inferior en la cohorte del año 2006 comparada con la de años anteriores. Como veremos más adelante, estas respuestas están basadas en percepciones más que en datos debidamente respaldados, ya que una de las conclusiones es que no todas las universidades realizan estudios de deserción, o cuando los realizan no todos los directivos están informados de los datos.

2. Principales causas determinantes de la deserción en primer año universitario en Chile

2.1. Aspectos conceptuales

Existe una vasta literatura internacional de aspectos conceptuales, sobre las causas de la deserción estudiantil en el primer año universitario, y el efecto de políticas y programas para reducirla. Entre otros, dos autores frecuentemente citados como los precursores de enfoques teóricos son Astin, A. (1974) y Tinto, V. (1987). El primero, planteaba que el aprendizaje de los estudiantes y su retención en la universidad dependen del nivel de involucramiento o atracción que ésta ejerza en sus alumnos. El involucramiento depende de la relación entre profesores y sus estudiantes, y de la integración de estos últimos en sus relaciones como pares. Posteriormente, Tinto, V. (1987) extendió este enfoque y desarrolló su teoría de deserción de los estudiantes. De acuerdo a ésta, la decisión individual de permanencia en la universidad depende de un conjunto de variables determinadas por atributos de pre-ingreso, tales como: background académico en el colegio, variables socioeconómicas y culturales previas, metas y compromisos de los estudiantes. Por otro lado, los factores institucionales también determinan la decisión de deserción, destacando la atracción que ejerza en el estudiante la vida universitaria, la integración e involucramiento de los estudiantes en las actividades académicas, sociales, e institucionales.

Existen, además, otras teorías de deserción de estudiantes universitarios que enfatizan diferentes aspectos a partir de los enfoques más generales de Astin y Tinto, y distinguen diferentes categorías de deserción universitaria. Una dimensión es la temporalidad, la cual diferencia entre deserción temporal, aquella

en que el alumno abandona sus estudios durante un período limitado de tiempo, y luego se reinserta nuevamente para continuarlos en otra carrera y/o institución. La deserción permanente, en cambio, significa que el alumno abandona sus estudios y no se reinserta.

La preocupación por la deserción estudiantil se profundizó en la década del setenta en Estados Unidos y Canadá y países de la OECD cuando las tasas de deserción alcanzaron niveles históricos, que fluctuaban entre 30% y 50%, siendo más altas en países con ingresos abiertos (sin selección) a la educación superior. Las altas tasas de deserción implican al menos dos impactos negativos en las universidades. El primero, en su reputación ya que la retención de sus estudiantes es incorporada crecientemente, y con mayor ponderación, como un indicador de desempeño, o índice de éxito en el logro de su objetivo de formar estudiantes hasta graduarlos, manteniendo la calidad de sus programas. El segundo, tiene que ver con una mayor inestabilidad y caída en los flujos de ingresos o recaudación generada por la matrícula global de sus estudiantes. La ventaja de una menor deserción se refleja en matrículas más estables e implican ingresos más predecibles. Este resultado es más deseable de alcanzar respecto de otro que aumenta la matrícula a costa de una mayor incertidumbre de su corriente de ingresos futuros, como consecuencia de una mayor deserción y eventual disminución de la calidad.

2.2. Determinantes de la deserción según resultados de encuestas web y entrevistas en profundidad.

Seguiremos el enfoque de V. Tinto, y otros autores que explican la deserción universitaria, en la interpretación de los resultados de la encuesta web y entrevistas en profundidad realizadas en nuestro estudio.

a) Perfil de los desertores.

Las entrevistas en profundidad permitieron definir el perfil de los desertores, a partir de los antecedentes entregados por los directivos universitarios. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre universidades y carreras, pese a la disparidad de éstas.

i) Falta de claridad vocacional de los estudiantes.

En las entrevistas en profundidad a directivos universitarios, la falta de claridad vocacional de los estudiantes explicó el 30% de las respuestas. Asimismo en la encuesta web, aproximadamente el 69% de los encuestados declaró estar de acuerdo, o muy de acuerdo, en que este es

un determinante importante en la deserción de primer año. La falta de claridad vocacional determina una deserción temporal, ya que el estudiante tiene la decisión de continuar estudios superiores, pero no tiene claridad de la carrera o institución de educación superior en la cual seguir sus estudios. Siendo un problema, con costos privados y sociales, no tiene la gravedad de una deserción permanente de abandono del sistema de educación superior, pero es un antecedente que puede conducir a esta última.

La falta de claridad vocacional de los estudiantes puede asumir varias dimensiones.

- *No queda en la carrera de su preferencia.*

En Chile el proceso de admisión a las universidades es selectivo, al menos en las instituciones pertenecientes al CRUCH, las cuales exigen un mínimo de 450 puntos para su ingreso. Una fracción de estudiantes obtiene puntajes por sobre el mínimo exigido, logra ingresar a estas instituciones, pero no necesariamente queda en la carrera de su preferencia debido a la selectividad del proceso, especialmente en carreras más demandadas.

Otra fracción de estudiantes opta por alternativas menos selectivas al obtener menor puntaje que el requerido. El promedio del puntaje de la PSU (promedio lenguaje y matemáticas), de alumnos egresados el año en que rindieron la prueba en el último proceso de admisión, presenta grandes diferencias. Los egresados de colegios particulares pagados logran un promedio de 598 puntos, seguido de los particulares subvencionados con 490 puntos y de los municipalizados con 457 puntos.¹²

Una parte de los alumnos que no queda en la carrera de su preferencia lo acepta, y asume el compromiso de dedicarse a sus estudios hasta graduarse. En cambio, otro grupo asumirá el desafío de cambiarse a la carrera de preferencia, ya sea en la propia universidad en que fue aceptado, o en otra. Es probable que opte también por cambiarse de carrera y universidad, e incluso que, si no logra su objetivo, finalmente deserte del sistema. Dada la tendencia hacia la masificación de la educación superior, existe una presión social por continuar estudios, especialmente en universidades, ya sea por una percepción de mayor reputación relativa de estas instituciones por sobre los institutos profesionales o centros de formación técnica, por mayor tasa de retorno, o por sesgos en las políticas de becas y crédito.¹³

¹² DEMRE, www.demre.cl

¹³ Los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores son los únicos que tienen acceso a la Beca Bicentenario (mayor monto) y al Fondo Solidario de Crédito, cuando cumplen los requisitos. Los

Las entrevistas a alumnos permitieron conocer la situación actual de los desertores. Un 35% se cambió de carrera y de universidad, 15% se cambió de carrera en la misma universidad, 15% se retiró temporalmente para preparar la PSU nuevamente, 13% siguió la misma carrera pero en otra universidad, 10% estudia en CFT o IP, lo que equivale a cambiarse de carrera e institución. Estos últimos casos corresponden, principalmente, a desertores de las carreras de licenciaturas y pedagogías. En cambio los desertores de las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial y Derecho, continuaron estudios en otras carreras de nivel universitario.

- *Acceso a información y orientación*

Mayor información a los postulantes a la educación superior contribuiría a disminuir los problemas vocacionales, ya que los estudiantes tendrían mayores antecedentes sobre el significado de las carreras, sus requisitos, planes de estudios, tipo de exigencias durante el ciclo formativo, y también sobre el mercado laboral de los egresados, tales como empleabilidad, tipo de trabajo desempeñado, y remuneraciones, entre otros. Sin embargo, los estudiantes plantearon en las entrevistas la necesidad de aumentar y mejorar la información sobre las carreras, no sólo a nivel de planes de estudios o mallas curriculares, sino también en forma especial, aquella relacionada con orientación vocacional. La información es importante, pero la orientación antes de postular es fundamental para disminuir brechas entre exigencias de las carreras y las competencias de los postulantes.

Aun después de ingresar a las carreras en las universidades, los estudiantes continúan requiriendo ayuda de orientación y apoyo psicológico, según destacaron en las entrevistas. Por el lado de los directivos universitarios, éstos reconocen que, en general, no existen estrategias de retención de alumnos vulnerables, ya que el énfasis de los registros está en el seguimiento del rendimiento académico, el cual se usa ocasionalmente para realizar seguimiento a los estudiantes con problemas académicos, como veremos en la sección de estrategias.

A nivel nacional se ha avanzado en la provisión de información sobre carreras y áreas de estudios, más allá de los antecedentes relativos a planes de estudios. Existe información en el sitio Futuro Laboral sobre retorno de las carreras, empleabilidad y niveles de ingresos comparado, por deciles, además de la creciente información sobre indicadores de carreras y universidades, publicados sistemáticamente

estudiantes de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica, están excluidos de estos beneficios.

en el sitio del Consejo Superior de Educación, Comisión Nacional de Acreditación, además del DEMRE.

Pese a la mayor disponibilidad de antecedentes, esta información no es analizada directamente por los estudiantes, o no necesariamente la usan en sus decisiones de postulación. La información de los pares, amigos, y familiares tiende a ser un mecanismo de transmisión que utilizarían más frecuentemente¹⁴. En este caso, uno de los factores determinantes del aprovechamiento de la información serían las redes sociales de las que forma parte el postulante. Nuevamente, estudiantes con menor apoyo de estas redes, pertenecientes a los primeros quintiles de ingresos, dispondrían de menor apoyo.

Finalmente, existen diferencias importantes entre las percepciones de directivos de universidades del CRUCH y universidades privadas, respecto del impacto en las tasas de deserción de los alumnos de primer año causados por “desinformación de los estudiantes al postular a carreras”. Un 62,2% de directivos de universidades del CRUCH estuvo “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en esta causa, mientras que en las universidades privadas, el porcentaje fue de sólo 30%.

ii) Situación económica

De acuerdo a la encuesta web, un alto porcentaje de directivos universitarios “está de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las causas que explica la deserción de estudiantes de primer año en las carreras de pregrado en las universidades son los problemas económicos del grupo familiar del estudiante (75,6% universidades del CRUCH y 66,7% universidades privadas).

La evidencia disponible muestra que cada vez ingresan a la educación superior, más estudiantes provenientes de los primeros quintiles de ingresos lo cual significa que la cobertura en los estratos de ingresos más bajos, aumenta a mayor velocidad que aquella de los estratos de ingresos superiores. En el período 1990 la relación de tasas de cobertura entre el quintil V y el quintil I era de 8,6 veces, en cambio, el año 2006 se había reducido a 4,6 veces.

Del mismo modo, con el crecimiento de la matrícula de estudiantes más pobres, ha aumentado el financiamiento público para becas y crédito, lo cual explica que la participación de este ítem en el total del financiamiento

¹⁴ El caso extremo es cuando los padres influyen directamente en la decisión, y los hijos postulan a determinadas carreras no por convicción, sino por presión familiar, como quedó en evidencia en algunos focus group realizados.

público a la educación superior, haya aumentado desde 21,7% en 1997 a 42,6% en 2007. Los alumnos de los primeros quintiles, matriculados en universidades del CRUCH no debieran tener problemas de financiamiento de becas y créditos para pagar su arancel, pero sí enfrentan problemas de costo de oportunidad de destinar tiempo al estudio, y no a trabajar para contribuir a complementar el ingreso familiar, y así financiar sus gastos de mantención. Los alumnos con dificultades económicas de universidades privadas están más expuestos a la deserción, ya que enfrentan aranceles que son más altos, en general, y disponen de menor acceso a becas y crédito.

Ante disminuciones en el ingreso familiar, debido a cesantía del padre, o cualquier razón que disminuya abruptamente sus niveles de ingreso, algunos estudiantes optarían por desertar de la educación superior, para ingresar a la fuerza de trabajo y contribuir a financiar su mantención. En las universidades del CRUCH aproximadamente un 43% de los estudiantes pertenecen a los 3 primeros quintiles de ingresos, mientras que en las universidades privadas el porcentaje alcanza a 28%.¹⁵

iii) Rendimiento académico.

La encuesta web a directivos muestra que un alto porcentaje declara estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las principales causas de deserción son “dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes” (75,6% universidades del CRUCH y 66,7% en universidades privadas). En las entrevistas en profundidad también hicieron el mismo planteamiento, tanto directivos como estudiantes.

Algunos determinantes del bajo rendimiento académico son los siguientes.

- *Baja motivación, en general, y debido a problemas vocacionales, en particular.*

Los problemas vocacionales están muy relacionados con el rendimiento académico, ya que implican una desmotivación por estudiar y asistir a clases, incumplimiento de exigencias, o simplemente desinterés.

- *Debilidades académicas previas.*

Además, los problemas de rendimiento académico puede ser consecuencia de una brecha entre las exigencias de la carrera, y la formación base adquirida en años anteriores a su ingreso a la educación superior. Estas brechas incluyen debilidades en contenidos,

¹⁵ Según datos de la encuesta CASEN 2006.

escasos hábitos de estudios, metodologías de enseñanza y aprendizaje de la universidad comparada con las de colegios, entre otras. Estos factores adquieren mayor importancia relativa en carreras de altas exigencias como las ingenierías, según declararon directivos en las entrevistas, y estudiantes en los focus group. Hay aquí un círculo vicioso entre altas exigencias, debilidades académicas previas que determinan un bajo rendimiento, el impacto que genera este último en la motivación por estudiar, y así sucesivamente.

Los estudiantes provenientes de colegios municipalizados, y de escasos recursos tendrían, de acuerdo a las entrevistas en profundidad, más debilidades académicas previas. Al respecto, la evidencia de las cifras del proceso de admisión 2006 es elocuente, ya que indican que aproximadamente un 60,5% de los alumnos que rindieron la PSU declararon pertenecer a familias con ingresos mensuales inferiores a \$278.000; de este grupo, aproximadamente un 43% obtuvo un puntaje inferior a 450 puntos en la PSU. En el otro extremo, sólo un 5,4% de alumnos del segmento con ingresos superiores a \$1.400.000 obtuvo menos de 450 puntos en la PSU.¹⁶

- *Dificultades en metodologías de enseñanza y aprendizaje.*

El tránsito desde el colegio a la universidad demanda nuevos hábitos de estudios, relaciones grupales con pares y profesores, y adaptación a nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, que requieren más autonomía por parte de los alumnos.

La mayoría requiere un proceso de ajuste al nuevo contexto de la educación superior, el cual es superado en los primeros meses de la carrera, en tanto que otros requieren más tiempo, y/o ayuda que les facilite el tránsito de niveles educacionales. Estos procesos de adaptación serán más o menos complejos dependiendo del tipo de carreras y universidad.

Las respuestas de los directivos a la encuesta web muestran que un 42,2% de aquellos trabajando en universidades del CRUCH manifiesta estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las causas de deserción en primer año son las “debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje”. En las universidades privadas sin aporte, este porcentaje se reduce a 20%. Una hipótesis para explicar estas diferencias es que los estudiantes de universidades privadas, probablemente no experimenten grandes transformaciones en su paso

¹⁶ Kremerman, M. (2007): “El desalojo de la Universidad Pública”
http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf

desde el colegio a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la universidad, o que éstas sean más amigables para recibirlos en el nuevo entorno.

Por otra parte, en ambos tipos de universidades, los directivos coinciden en que “problemas de diseño de planes de estudios y mallas curriculares” no serían un determinante importante en las tasas de deserción, aunque algunos sí manifestaron estar de acuerdo en que tienen impacto (13,3% en las universidades del CRUCH y 16,7% en las universidades privadas). Probablemente, éste sea el caso de carreras con asignaturas de alta complejidad y niveles de abstracción, como ingeniería, según lo manifestado por los directivos en las entrevistas en profundidad.

- *Insatisfacción con la carrera.*

La insatisfacción de los estudiantes con su carrera puede ser un motivo de deserción que opera a través de la percepción que ellos tengan sobre las expectativas de lo que debiera ser su formación (objetivos, plan curricular, metodologías, entre otras), lo cual genera brechas respecto de lo que realmente ésta es, o la forma en que se imparte en su universidad. Por otra parte, la insatisfacción con la carrera puede deberse a la percepción de los estudiantes respecto de las condiciones del mercado laboral de los egresados, tales como empleabilidad, remuneraciones, reputación social, etc.

El 44,4% de los directivos de universidades del CRUCH declaran en la encuesta web estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que una de las causas de deserción es que “las carreras no satisfacen las expectativas de los estudiantes”. En las universidades privadas, en cambio, sólo un 20% de los directivos manifestó acuerdo en esta causa. Pueden existir múltiples hipótesis que expliquen estas diferencias, ya que las razones de insatisfacción con la carrera están cruzadas también por motivos personales de tipo vocacional, y de prioridades de asignación del tiempo de los jóvenes que compiten con las horas que demanda el estudio de la carrera. Del mismo modo, la insatisfacción con la carrera puede estar asociada al grado de exigencias académicas, a su complejidad, y rendimiento del alumno. En los focus group, un 28% de los desertores mencionaron “desmotivación con la carrera” como una de las causas de deserción, seguido de un 18% que mencionó “insatisfacción con expectativas laborales”.

En síntesis, las causas de la deserción de primer año universitario son múltiples y complejas, ya que existe alta correlación entre algunas de las variables determinantes. Existen diferentes causas dependiendo de las

universidades, carreras, complejidad, métodos de enseñanza y aprendizaje, entre otras dimensiones. Sin embargo, algunos hechos estilizados son válidos para la mayoría de las universidades, lo cual permite definir un perfil general de estudiantes más vulnerables a la deserción sobre la base de: falta de claridad vocacional de los estudiantes, su situación económica, y rendimiento académico.

3. Estrategias de retención de estudiantes a nivel nacional.

3.1. *Programas de apoyo académico*

Los programas de apoyo académico tienen por objetivo aportar herramientas y facilitar la inserción del alumno en la universidad, para que satisfaga los estándares académicos de la carrera a través cursos remediales, mejoramiento de metodologías de enseñanza y aprendizaje, y de perfeccionamiento de mallas curriculares, entre otras.

- ***Cursos de nivelación o remediales.***

- Existencia de cursos de nivelación o remediales.

Varias universidades tienen cursos denominados remediales o de nivelación, los cuales constituyen una instancia para corregir debilidades académicas de los estudiantes de primeros años. En algunas instituciones, estos programas asumen la forma de ayudantías especiales, clases extraordinarias, cursos previos de nivelación, tutorías especiales efectuadas por alumnos de cursos superiores, charlas sobre métodos de estudios y uso del tiempo, entre otras.

En las carreras de ingeniería, y en menor medida en ingeniería comercial, donde existen mayores problemas de deserción y altas exigencias académicas, los programas tienden a ser más formales a nivel de carreras; en cambio en las licenciaturas, pedagogías, derecho, arquitectura y psicología, los programas de apoyo académico tienden a ser más informales, aunque esta división no es tan definitiva.

En la encuesta web, las universidades privadas declaran tener, más programas remediales o de nivelación académica para sus estudiantes con debilidades previas, en relación a las universidades del CRUCH. Un 46,6% de directivos de universidades privadas

declaró que existían estos programas en el 100% de sus carreras, en cambio en las universidades del CRUCH esta respuesta alcanzó a sólo 11,6%.

En el otro extremo, un 39,5% de directivos de universidades del CRUCH declaró que los programas remediales o de nivelación académica existían en menos del 20% de las carreras, o no existían. En los directivos de universidades privadas este porcentaje de respuestas fue de 20%. Nuevamente, las diferencias de programas remediales o de nivelación, entre ambos tipos de universidad, pueden deberse a múltiples causas.

Una hipótesis plausible es que los alumnos de universidades privadas, sin aporte, al ingresar a través de un proceso de admisión menos selectivo, tengan mayor necesidad de apoyo académico. Las carreras de mayor matrícula en la educación superior son Derecho, Psicología e Ingeniería Comercial, las cuales son impartidas por aproximadamente el 80% de las universidades, públicas y privadas. En las universidades del CRUCH el puntaje de la PSU mínimo requerido es 450 puntos; en cambio otras universidades tienen procesos menos selectivos. En Derecho, ingresaron alumnos con 400 puntos o menos en la PSU en 1 universidad que informó sus resultados al CSE¹⁷, mientras que en Psicología lo hicieron en 2 instituciones, sin considerar aquellas que no informan sobre puntajes de admisión y que corresponde a aproximadamente al 20% de las universidades. En el caso de Ingeniería Comercial 7 instituciones admitieron alumnos con puntajes superiores a 601 puntos y 10 instituciones, esto es alrededor de 18%, admitieron alumnos con puntajes inferiores a 450 puntos. Si consideramos universidades y sedes diurnas y nocturnas, aumenta la concentración en menores puntajes de corte en las tres carreras, así como el número de instituciones que no informa sobre la admisión de alumnos según puntaje de corte, las cuales superan el 20%.

- o *Impacto de programas de nivelación o remediales.*

También en la encuesta web se consultó sobre el impacto de los programas remediales o de nivelación académica en la disminución de las tasas de deserción, siendo los directivos de universidades privadas quienes declaran un mayor impacto. Un 60,6% de estos directivos declara que los programas remediales tienen un impacto alto o muy alto, mientras que sólo un 23% de directivos de universidades del CRUCH entrega esta respuesta. La hipótesis

¹⁷ www.cse.cl

antes planteada, esto es que los alumnos de universidades privadas tienen una mayor necesidad de estos programas, en relación a universidades del CRUCH es consistente con este resultado, aunque también pueden existir otras explicaciones concordantes con el resultado de la encuesta.

- o *Seguimiento de resultados de programas de remediales.*

Respecto del seguimiento de los programas remediales, un 28,2% de directivos del CRUCH declaran en la encuesta web que no se ha evaluado el impacto de estos programas, comparado con un 10,7% en el caso de las universidades privadas. Asimismo, un 20,5% de directivos de universidades del CRUCH declara no saber el impacto que han tenido los programas remediales, en tanto que en las universidades privadas este porcentaje es cero.

3.2. Programas de apoyo económico y social

- ***Programas de apoyo general***

Las entrevistas en profundidad permitieron concluir que en todas las universidades existen programas de apoyo económico y social para los alumnos de primer año. En general, estos corresponden a los mismos programas dirigidos a alumnos de todos los niveles en la carrera, es decir, no existen instancias específicas para los estudiantes de primer año, sino que las estrategias apuntan a la totalidad de alumnos. Aún cuando parte importante de los entrevistados planteó que las becas o créditos no siempre logran abarcar al total de alumnos vulnerables, se señala que cada vez existen más opciones que permiten dar apoyo económico.

No existen diferencias importantes según las carreras, respecto a la implementación de programas de apoyo social y económico. Las principales diferencias se dan según el tipo de universidad, aunque predominan programas concentrados a nivel de la administración central de las instituciones, a través de las Direcciones o Servicios de Bienestar Estudiantil, más que a nivel de carreras. Es posible advertir que en las universidades del CRUCH existen instancias formales y sistemáticas de apoyo, que incluyen los instrumentos estatales, pero también becas de la propia universidad¹⁸.

¹⁸ En las universidades privadas también existen estas últimas, aunque se observa menos.

- ***Programas a nivel de carreras.***

El tipo de ayuda económica predominante es a través de becas y préstamos a nivel de la universidad, pero también existen instancias de ayuda, más informales a nivel de las propias carreras, a través de financiamiento para movilización, becas de alimentación, o de contratación de alumnos para trabajos esporádicos. Si bien estos beneficios también existen a nivel de toda la universidad, en algunas carreras, tales como pedagogías o licenciaturas, se implementarían más como una ayuda de tipo informal de la propia carrera.

- ***Programas entre universidades.***

En la universidad privada sin aporte fiscal, los entrevistados de carreras mantienen un menor nivel de información, señalando que el apoyo en financiamiento estudiantil se encuentra centralizado en la universidad, pero sin entregar mayores antecedentes. A nivel de universidad, el encargado sostiene que se cuenta con el crédito con aval del Estado, y con "*becas que ofrece el Estado de las cuales tenemos acceso solamente algunas instituciones*". Plantea que cerca de un 30% de los alumnos debe dejar los estudios por problemas económicos.

En consecuencia, los programas de apoyo social en las universidades del CRUCH, cuentan con mayores alternativas de financiamiento desde el Estado. Además, mantienen estrategias de apoyo propias de la universidad o de las distintas carreras que complementan el financiamiento estatal. Así, el apoyo social y económico sería mayor en estas universidades que en las privadas sin aporte fiscal, teniendo un impacto relevante en la retención de alumnos de menores ingresos o con dificultades para financiar sus estudios

3.3. Programas de apoyo personal y de integración

Los programas de apoyo personal más frecuentes son aquellos orientados a satisfacer necesidades de prestaciones médicas y psicológicas, aunque también existen algunos programas destinados a facilitar la integración de los alumnos en las universidades.

- ***Programas de apoyo médico y psicológico***

En las universidades del CRUCH existen servicios de prestaciones médicas, incluyendo psicólogos para la atención de alumnos en algunas carreras. En las entrevistas en profundidad los directivos destacaron que el apoyo psicológico se da especialmente en carreras de alta complejidad, como ingenierías y derecho. Asimismo, se dan charlas y talleres de desarrollo personal, control de angustia y ansiedad.

Los entrevistados plantean que esta iniciativa tiene un alto impacto en los alumnos, ya que estas carreras presentan un porcentaje importante de estudiantes en situaciones de estrés; el apoyo psicosocial por tanto, es un elemento que puede favorecer la retención. En Derecho de una universidad privada con aporte fiscal, se cuenta también con un psicólogo para tratar temas de estrés y aspectos propios de la carrera como la *"superación del pánico escénico"*, iniciativa que ha tenido buenos resultados.

Las estrategias informales consisten en jornadas de diálogo con los alumnos, en la relación directa con los profesores o atención de éstos a alumnos en horas fuera del aula. Se aprecia que las carreras que cuentan con programas formales corresponden a aquellas con un mayor número de alumnos, mientras que las estrategias informales se encuentran más en carreras como Pedagogías y Licenciaturas, cuyos cursos con menos alumnos permiten una intervención directa de los propios profesores.

Todos los entrevistados, incluidos los de carreras que cuentan con estrategias propias, señalan que además la universidad centraliza los programas de apoyo personal a los alumnos. En las universidades estatales y privadas con aporte, se mantienen departamentos de bienestar estudiantil cuyo apoyo apunta a dos ámbitos: por una parte, la universidad cuenta con servicios médicos, donde el alumno puede recurrir en caso de problemas de salud física. Por otra parte, también se entrega asesoría a través de psicólogos y orientadores, para temas de salud mental, como estrés o depresión, y asesoría vocacional.

Asimismo, una universidad privada con aporte cuenta con talleres para la creación de hábitos de estudio, desarrollo personal y mejoramiento de autoestima. En la universidad privada sin aporte fiscal, también se cuenta con programas centralizados, pero orientados sólo al apoyo psicológico del estudiante.

En general, se plantea que no siempre se cuenta con los recursos necesarios para abarcar la totalidad de alumnos con los programas de apoyo personal. No obstante, se percibe que estos tienen un alto impacto en los alumnos, especialmente en las universidades que ofrecen apoyo médico y psicológico, lo cual es considerado un beneficio al estudiante,

que además incide en que un menor porcentaje abandone por problemas de salud física o mental.

Los focus group detectaron, sin embargo, que los jóvenes declaran no contar con la información sobre los beneficios de los programas de apoyo personal. Asumen que ellos no solicitan la información, pero que tampoco las universidades hacen esfuerzos por informar masivamente a los estudiantes. En general, indicaron que el propio alumno debe solicitar ayuda en caso de requerirlo, ya que perciben que no existen instancias institucionales para detectar problemas a tiempo e ir en apoyo de los estudiantes.

Sólo en una universidad estatal, un estudiante indicó haber recibido un curso sobre desarrollo personal, impartido por una psicopedagoga, respecto a hábitos de estudios, introspección, y orientación vocacional. Sin embargo, hay evidencia que en algunas universidades existen programas de este tipo, como se ilustra más adelante en el recuadro de experiencia destacada en la PUC.

- ***Programas de integración y motivación.***

Los programas de integración de los estudiantes que faciliten el tránsito desde el colegio a la universidad, a través de facilitar su adaptación al nuevo ambiente universitario, así como aquellos que buscan implementar ambientes innovadores que incentiven el aprendizaje y la motivación por continuar estudios, son considerados por los directivos, como de alta importancia e impacto en la disminución de tasas de deserción. Los resultados de la encuesta web muestran que una de las estrategias de impacto, “alto” o “muy alto” es “ambientes de docencia innovadores y estimulantes que incentiven el aprendizaje” (66,7% en universidades privadas, y 58,1% en universidades del CRUCH).

Los directivos entrevistados de universidades del CRUCH, coinciden en destacar que el Fondo Competitivo MECESUP, ha cumplido un rol muy importante en incentivar innovaciones en metodologías de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de aumentar su efectividad y lograr una mayor motivación de parte de los estudiantes. En las universidades privadas, el financiamiento proviene de ingresos propios.

También se consideran importantes estrategias que retroalimenten tempranamente a los estudiantes para identificar sus debilidades y corregirlas a tiempo (63,3% en universidades privadas, y 46,5% en universidades del CRUCH). Pese a este resultado de la encuesta web, las entrevistas en profundidad muestran que estas acciones dependen, principalmente, de la actitud de los profesores, ya que no se conocen estrategias formales de este tipo.

Finalmente, destacan “programas especiales para lograr una mayor integración y adaptación de los estudiantes” (53,3% en universidades privadas, y 46,5% en universidades del CRUCH). Entre otros, se consideran importantes actividades de integración tales como programas extracurriculares (deportivos, culturales y recreativos), los cuales contribuyen a facilitar la integración de los estudiantes en los primeros años en la universidad.

En síntesis, las universidades chilenas tienden a mantener diferentes programas de apoyo a los estudiantes en el ámbito académico, socio-económico, y de integración. Estos programas apuntan a corregir debilidades en los respectivos ámbitos, y a atacar algunos determinantes de las tasas de deserción. Sin embargo, no se aprecian, como veremos en la próxima sección de experiencias internacionales, estrategias de retención de alumnos con características de programas integrales que aborden varias causas de modo coherente. Con todo, se observa preocupación y se está avanzando en proyectos, algunos de los cuales están siendo financiados por el Fondo Competitivo MECESUP. El país está en una fase de transición hacia la masificación de la educación superior, donde tendrá que fortalecer sus estrategias de retención de alumnos, a medida que se integren estudiantes más vulnerables a la deserción.

4. ***Análisis comparado de estrategias de retención de estudiantes de primer año universitario.***

4.1. Estrategias generales de retención de alumnos a nivel internacional.

Una extensa literatura de investigación identifica y evalúa las condiciones que mejor promueven la retención al interior de la institución, especialmente durante el primer año de estudios universitarios. Su énfasis radica en variables y estrategias efectivas que atraigan a los estudiantes y cuyo control dependan de la propia universidad, en lugar de focalizar esfuerzos en modificar los atributos personales de los estudiantes. Tinto, V. identifica 5 condiciones que promueven la retención:

- Demostrar altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes, de modo que sientan la motivación por los resultados de sus esfuerzos.
- Programas de apoyo académico, social y personal.

- Retroalimentación temprana a los estudiantes para que éstos puedan identificar sus debilidades, y disponer del tiempo para corregirlas y superarlas.
- Valorar su integración a la comunidad universitaria, con énfasis en su facultad y campus, a través del contacto directo y de calidad con profesores, administrativos, y entre los propios estudiantes.
- Ambientes que incentivan el aprendizaje a través de incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación, prácticas de docencia innovadoras, cambios en métodos de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

El Programa de retención de la **Universidad de Syracuse** muestra excelentes resultados al aumentar 13 puntos la tasa de retención, a través de experiencias concentradas en aprendizaje colaborativo y cooperativo, y las denominadas *comunidades de aprendizaje*.

La experiencia de la **Universidad de Ohio**, (*Office of Institutional Research, 2005*) destaca también en esta corriente de la literatura que muestra el impacto positivo de programas de retención que actúan sobre variables bajo control institucional. La Universidad de Ohio -institución pública de educación superior de Estados Unidos de tamaño mediano- presentó una ponencia en el último Congreso de la Asociación Americana de Oficinas de Investigación Institucional con resultados de un programa de retención. En 1970 la universidad tenía una tasa de retención de 67% con un ingreso de estudiantes relativamente abierto, la cual aumentó a 86% en 1990 con un acceso más selectivo. La posterior disminución en la tasa de retención, hasta alcanzar un 82% el año 2000, justificó la implementación de diversos programas destinados a revertir la tendencia a la baja. Brevemente, la estrategia consistió en implementar programas destinados a lograr mayor integración de sus estudiantes, a través de programas de orientación a ellos e involucramiento con los profesores. El mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje fue fundamental para alcanzar los resultados esperados en las tasas de retención, aun cuando ésta fue considerada un objetivo indirecto, derivado de una meta más ambiciosa del mejoramiento de la calidad, pertinencia e innovación de la docencia de pregrado.

Desde el punto de vista metodológico destacan dos preguntas:

¿Hay diferencias en las tasas de retención de estudiantes que participan en estos programas comparado con aquellos que no participan?.

¿Hay diferencias al controlar por un conjunto de variables personales al interior de los participantes y no participantes del programa?.

El programa de retención de la Universidad de Ohio se basó en encuestas con un grupo de control que investiga el efecto de variables institucionales, y personales,

en la decisión de deserción. A partir de estos resultados se lograron resultados más exactos, en relación a otras investigaciones previas, para identificar y evaluar el impacto de las mejores prácticas de retención (Williford, M, et al (2005)).

Por otra parte, los resultados del ***Instituto de Investigación en Educación Superior de la Universidad de California Los Angeles***, otorgan más importancia relativa al potencial académico y atributos personales de los estudiantes que ingresan a la universidad, los cuales serían más determinantes en la retención, que los programas especialmente diseñados con este propósito. Ellos plantean que dos tercios de la variación que muestran las tasas de graduación entre instituciones de educación superior son atribuibles a diferencias entre el perfil de los estudiantes que ingresa a éstas, antes que a diferencias en la efectividad de sus programas de retención de pregrado, HERI-UCLA (2004). De aquí la importancia de evaluar los determinantes de la deserción y el efecto de los programas de retención, controlando por el conjunto de características de los estudiantes que ingresan a primer año universitario.

4.2. Experiencias para aumentar las tasas de deserción con énfasis en estudiantes de estratos bajos de ingreso y bajo rendimiento académico previo.

Un caso especial que puede ser de alta importancia para Chile en los próximos años, es la experiencia de los programas de retención focalizados en estudiantes de primer año universitario de bajo rendimiento académico. La experiencia de algunas universidades de Canadá muestra resultados de alto impacto. La situación de estos estudiantes es especial, ya que provienen, principalmente, de familias de estratos bajos de ingreso, y se integran a una universidad con un entorno cultural y social diferente a sus familias de origen. Estas condiciones, junto a sus debilidades previas en su formación académica explican, en parte, las dificultades de adaptación, integración y rendimiento académico para cumplir los estándares de la universidad (Lang & Ford 1992). Estos estudiantes no tienen hábitos de estudios adecuados a las exigencias de los estudios universitarios, tienden a estudiar solos, no piden ayuda o no saben como solicitarla. Algunas universidades están dispuestas a aceptarlos y recibir compensaciones o suplementos en su financiamiento público, a cambio de asumir compromisos de resultados en su aprendizaje y retenerlos como estudiantes. Estas universidades consideran la retención como parte fundamental del proyecto educativo con programas formales de tutorías, considerados de transición para abordar experiencias académicas influenciadas por las condiciones antes indicadas. La ***Universidad de Windsor en Canadá***, aplicó una de estos programas denominado TIME (*Teachers' Interfaculty Mentorship Efforts*) destacando en la literatura por los excelentes resultados alcanzados en retención y graduación de estudiantes con estas características (Salinitri, G. (2005).

Por otra parte, en el ***Reino Unido*** existe preocupación por las tasas de deserción

en los grupos de estudiantes más vulnerables, como resultado de la estrategia de masificación de la educación superior. Desde un punto de vista de políticas públicas de educación superior, retener estudiantes provenientes de estratos bajos de ingresos y con bajo rendimiento, tiene un costo mayor, que las universidades del Reino Unido estiman en un 35% por sobre el costo de un estudiante promedio, lo cual genera una presión por una asignación de fondos públicos compensatorios. El HEFCE (*Higher Education Funding Council for England*) ha reaccionado, reconociendo la situación pero poniendo más énfasis en estrategias de menor costo para retener los estudiantes por medio de innovaciones y saltos cualitativos en la gestión institucional de las universidades, Newby (2003).

4.3. Estrategias de retención en Facultades de Ingeniería en Estados Unidos

Debido a que los Términos de Referencia incluyen a la carrera de ingeniería como una de las prioritarias a investigar, revisamos brevemente la experiencia de cuatro universidades de Estados Unidos en estudios similares para identificar las causas de la deserción e implantación de programas destinados a disminuirla.

* La **Universidad de Wisconsin-Milwaukee** en Estados Unidos ofrece 80 programas de pregrado, de los cuales 6 pertenecen a la Escuela de Ingeniería y Ciencias Aplicadas: Ciencias de la computación, ingeniería civil, ingeniería eléctrica, ingeniería de los materiales, ingeniería industrial, e ingeniería mecánica. La tasa de deserción de los estudiantes de primer año de ingeniería alcanzó a 42% como promedio en el período 1992-1995, muy superior al 22% registrado a nivel de la Universidad.

La universidad realizó una encuesta entre los estudiantes que desertaron, la cual fue respondida por un 30% de ellos, para identificar los principales motivos de deserción. Entre otras, destacaron las siguientes razones:

- Malas notas
- Malos hábitos de estudio.
- Muchas horas dedicadas al estudio.
- Problemas financieros
- Escaso o insuficiente apoyo de la Escuela.
- Deficiente manejo del tiempo
- Frustración en sus expectativas de la carrera

Considerando todas las respuestas, éstas fueron agrupadas en 6 categorías: angustia e incertidumbre, problemas de ajustes, expectativas irrealistas, debilidades en su formación academia previa, incompatibilidad e irrelevancia. Luego se diseñó un curso especial para superar parte de los problemas detectados relacionados con la transición desde el colegio a la universidad, técnicas y hábitos de estudios y debilidades previas, todos los cuales impactaron favorablemente en las tasas de retención.

La experiencia de otras escuelas de ingeniería examinadas en el estudio realizado por la Oficina de Investigación Institucional de la Universidad de Wisconsin fue similar al destacar la importancia de abordar los problemas de ajustes y transición de los estudiantes. Ante la pregunta *¿Cuáles han sido las acciones más efectivas para disminuir la tasa de deserción en la Escuela de Ingeniería?*, las principales respuestas de tres universidades fueron las siguientes.

*** Universidad de Cincinnati**

- Todos los estudiantes se integran a un módulo de aprendizaje cooperativo de cálculo y física. Se forman redes y grupos de estudios por cohorte
- Equipos de tutores con experiencia enseñan técnicas de estudios y manejo del tiempo para responder mejor a las exigencias de la carrera.

*** Universidad de Memphis**

- Todos los estudiantes están obligados a interactuar con un consejero, antes de registrar sus cursos.
- La universidad dispone de tutorías en los principales cursos de primer año.

*** Universidad de Pittsburg**

- Les entregan a los estudiantes la *Guía para sobrevivir y ser exitosos el primer año de Ingeniería*.
- Dos semestres de un curso de orientación y apoyo a los estudiantes de primer año.

4.4. Costos de estudios similares y estrategias de implementación. La experiencia internacional.

La revisión de la literatura internacional sobre causas de la deserción en el primer año universitario y la evaluación de efectividad de las estrategias y programas de retención, aportan antecedentes importantes para abordar el problema en Chile.

Destacamos las siguientes recomendaciones a partir de esta revisión:

En primer lugar, dada la gran cantidad de variables que determinan las causas de deserción de los estudiantes de primer año universitario, conviene utilizar diferentes fuentes de información, sobre la base de encuestas existentes, con el propósito de disminuir costos de recopilación y procesamiento de información. De otro modo, si se pretende lograr resultados robustos y representativos a nivel de grupos de universidades y carreras, el costo puede ser muy alto.

En segundo lugar, en una primera fase conviene investigar las causas de la deserción privilegiando una representatividad a nivel agregado, a través de estudios de predictores de deserción con información existente a nivel del sistema de educación superior, para identificar grupos más vulnerables. En una segunda fase, conviene avanzar en la identificación de efectos de programas de retención con representatividad a nivel de carreras de instituciones, controlando por participantes y no participantes.

En tercer lugar, conviene avanzar gradualmente en estos estudios de retención, ya que la literatura internacional de países que desarrollan estudios similares, en forma sistemática, desde hace más de dos décadas, muestra que la habilidad para predecir desempeño académico y retención universitaria se mantiene aun con limitaciones para obtener resultados concluyentes. Entendemos que este estudio forma parte de las primeras fases de esta estrategia, las cuales serán fortalecidas en los próximos años cuando se implemente el Observatorio de la Educación Terciaria.

4.5. Experiencias chilenas destacadas en diseño y acciones de estrategias de retención.

Varias son las universidades –públicas y privadas- que han implementado estrategias de retención de variada índole, para disminuir las tasas de deserción en primer año universitario. Sin embargo, pese a que se intentó, no fue posible obtener evidencia de estrategias de retención de alumnos basadas en estudios de diagnóstico que relacionen causas con efectos. Nuestras entrevistas en profundidad dan cuenta de acciones (más que estrategias), de direcciones de asuntos estudiantiles o de docencia que contribuyen a disminuir las tasas de deserción. Estas acciones responden a evidencia casual y se basan en análisis más intuitivos o descriptivos, pero no en estudios comparados que incluyan grupos de control, que permitan explicar cuál es el efecto neto de tales acciones en la disminución de las tasas de deserción.

La experiencia de la Universidad de Ohio, analizada en secciones previas, muestra las dificultades metodológicas para explicar las relaciones entre causas de deserción y efectos de estrategias de retención. Estas dificultades metodológicas contribuyen a explicar, probablemente, la escasez de este tipo de estudios en universidades chilenas.

Sin embargo, algunas universidades han realizado estimaciones de tasas de deserción y realizado encuestas que describen sus principales determinantes, sin necesariamente aislar el efecto de sus estrategias. Por esta razón, y con el propósito de mostrar evidencia de diseño e implementación de estrategias de retención, mostramos algunas experiencias destacadas como referencias.

- La experiencia de la Universidad de Chile durante la década de los noventa permitió detectar que había dificultades en el plan de estudios y métodos de enseñanza-aprendizaje, junto a un ambiente hostil de estudios determinado por una alta matrícula. La estrategia de retención corrigió las dificultades detectadas, disminuyó las vacantes, y modificó el plan de estudios, centrando más la atención en el estudiante. Las tasas de deserción disminuyeron pero no disponemos de información respecto de cuánto fue atribuible a las medidas adoptadas como parte de la estrategia de retención.
- La experiencia de la Pontificia Universidad Católica es interesante de destacar porque es a nivel de toda la universidad, se aplica a un segmento de estudiantes de altos puntajes en la PSU y menos vulnerables a la deserción desde la perspectiva socioeconómica. Las acciones de retención enfatizan los aspectos vocacionales, y efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre otras acciones, destacan tutorías individuales y grupales, fortalecimiento de métodos de estudios, y flexibilidad curricular. Nuevamente, las tasas de deserción disminuyeron pero se desconoce el impacto de cada una de las acciones.
- La experiencia de la Universidad del Bío Bío es diferente, por al menos tres razones. Por una parte, corresponde a un diseño de estrategia de retención (y no a implementación) que forma parte del Convenio de Desempeño firmado con el MINEDUC. Por otro lado, focaliza las acciones en el grupo más vulnerable por razones socioeconómicas y de mayores carencias en su formación académica previa. Finalmente, el diseño de la estrategia de retención es interesante ya que es integral, incluyendo retroalimentación desde el mercado laboral hacia los planes de estudios. El objetivo no es destacar resultados, porque está en etapa de diseño, e instalación, pero es interesante como experiencia de diseño replicable.

**Experiencia destacada:
Estrategia de retención de alumnos. Carrera de Ingeniería
Universidad de Chile.**

A nivel nacional, destaca la estrategia de retención de estudiantes de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, la cual tenía altas tasas de deserción en la década de los ochenta, con diferencias menores entre especialidades.

Después de efectuar un seguimiento entre sus estudiantes destinado a identificar las causas de la alta deserción en la carrera la Facultad adoptó tres medidas principales:

- i) Reducción drástica del número de vacantes, lo cual mejoró la relación y contacto profesor alumno.*
- ii) Modificación del Plan de Estudios.*
- iii) Modificación de la modalidad de ejecución de la Memoria de Pregrado en algunas especialidades, sustituyéndola por un Seminario de Tesis.*

Estas medidas, entre otras, determinaron no solamente una menor deserción de sus estudiantes, sino también una más alta tasa de graduación, y una disminución en el plazo de titulación.

Lejos de disminuir la calidad, la carrera de Ingeniería de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas continúa ocupando un lugar destacado a nivel nacional.¹⁹

¹⁹ El Ranking de la Revista *Que Pasa* (noviembre de 2006) ubica a la carrera de ingeniería de la Universidad de Chile en el primer lugar.

<p style="text-align: center;">Experiencia destacada Programas de la Vicerrectoría Académica PUC.</p>
<p><i>Acciones orientadas a disminuir la deserción.</i></p> <p>i) Modificación de las Causales de Eliminación en el Reglamento del Alumno, se sustituyen las causales de primer año por sistema de alerta y tutorías cercanas con el alumno</p> <p>ii) Establece que un alumno de primer año se cambie libremente dentro de ese año de carrera, si así lo estima. Disminuye el estrés, y contribuye a resolver su problema vocacional rápidamente, entre otras ventajas.</p> <p>iii) Política de acompañamiento C.A.R.A. es el nuevo Centro de Apoyo al Rendimiento Académico de los alumnos de la UC. Depende de la Unidad de Apoyo Psicológico de la Dirección General Estudiantil – Salud. Ofrece diferentes servicios psico-educativos, con el propósito de fortalecer y promover el proceso de aprendizaje en diferentes disciplinas académicas, así como fomentar y desarrollar las propias habilidades de estudio:</p> <p>a) Talleres de Habilidades Académicas</p> <ul style="list-style-type: none">· Mejorar Rendimiento Académico· Practicar Técnicas de Estudio· Mejorar Concentración y Memoria· Manejo del tiempo· ¿Cómo hacer presentaciones en público? <p>b) Tutorías individuales: Un tutor especializado en la disciplina de interés del alumno, lo apoya por un período en forma individualizada.</p> <p>c) Tutorías grupales: Un tutor especializado en la disciplina de de interés del alumno, apoyará a un grupo de alumnos por un período.</p> <p>iv) Creación Programa de Licenciaturas Generales. Resuelve una demanda insatisfecha al alumno. Aquel que quiere estudiar una carrera diferente a las tradicionales, o bien aquellos alumnos que egresan del Bachillerato y al no ser aceptados en su carrera de primera opción, pueden continuar al Programa de Licenciaturas Generales.</p>

**Experiencia destacada en diseño de Estrategias de Retención.
Convenio de Desempeño-Universidad del Bío Bío.**

Acciones orientadas a disminuir la deserción.

i) El contexto.

- *Alumnos provenientes de los quintiles I y II (menores ingresos) alcanzaron en forma conjunta un 44,1% en la UBB, mientras que en el resto del país esta proporción llegó al 25,6%.*
- *En la UBB el 93% de los estudiantes provienen de colegios municipalizados y subvencionados (73% de los tres primeros quintiles y 65% primera generación universitaria).*
- *Estos alumnos tienen desventajas en conocimientos, debilidades en competencias a nivel de habilidades, y actitudes necesarias para mejorar su potencial de éxito académico y profesional.*
- *Las tasas de deserción superan el 48% en el tercer año, de los cuales el 60% son de los primeros tres quintiles.*
- *Duración efectiva de las carreras asciende a un promedio efectivo de 6,56 años (carreras de 4 años), 7,11 años (carreras de 5 años) y 8.50 años (carreras de 6 años).*

ii) Objetivo:

Disminuir significativamente la deserción de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, con especial énfasis en los alumnos de grupos social y económicamente vulnerables"

iii) Estrategias:

- **Fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes** que apunta fundamentalmente a: *Diseño de nivelación de conocimientos formulado y validado; implementación de programa de reforzamiento estudiantil para los primeros años; fortalecimiento del aprendizaje; implementación de una oferta programática en formación general e integral*
- **Fortalecimiento de las capacidades docentes**
- **Inducción, adaptación y vinculación a la vida universitaria**, que apunta fundamentalmente a: *facilitar la adaptación del alumno y su integración a la universidad; programa de movilidad y articulación vertical; implementación de un sistema de beneficios estudiantiles.*
- **Diseño e implementación de un sistema de análisis e investigación institucional.** *Implementación de sistemas de información: de los alumnos y su desarrollo universitario; del desarrollo académico; gestión de la integración a la vida universitaria; gestión docente y académica; del proceso de formación de los alumnos.*

5. Experiencias en Análisis Institucional y Sistemas de información de Alumnos

Las Direcciones de Análisis Institucional son unidades de investigación sobre el quehacer institucional, de organismos, facultades y unidades académicas, directamente relacionada con la misión y aspectos estratégicos de las universidades. En esta labor recopilan información, la validan, y la ponen a disposición de la comunidad universitaria interna, así como de organismos externos, tales como Consejo Superior de Educación, MINEDUC, Comisión Nacional de Acreditación, entre otros. Asimismo, desarrollan metodologías apropiadas en sus estudios, y efectúan seguimiento de programas y planes de acción más relevantes. Constituyen, además, un apoyo continuo en el mejoramiento de la calidad y gestión institucional.

A nivel de gestión de alumnos se espera que las Direcciones de Análisis Institucional realicen estudios directamente relacionados con eficiencia interna y eficiencia externa. En particular, cálculos de tasas de deserción, tiempos de titulación, tasas de graduación, seguimiento de egresados en el mercado laboral, entre otros.

La revisión de experiencias en análisis institucional de una muestra de una muestra de 6 universidades reveló que son instancias de reciente creación, aun no consolidadas, y que se ubican en un tercer nivel jerárquico. Asimismo, tienden a desarrollar estudios según urgencias para apoyar la gestión de las vicerrectorías, más que disponer de una agenda de investigación institucional de mediano plazo.

Respecto de estudios de deserción, en algunas universidades la Dirección de Análisis Institucional desarrolla estas investigaciones, aunque en otras es responsabilidad de la Dirección de Docencia o de Pregrado, e incluso de las propias carreras. Sin embargo, dado que la mayoría de las universidades no tiene sistemas de información integrados, la disponibilidad de datos se concentra en la administración central, y es aquí donde predomina el estudio de deserción. Un problema predominante relacionado con la información es la existencia de diversas fuentes internas que manejan diferentes definiciones de datos, generando dificultades para su validación oficial. Esta dificultad distorsiona las conclusiones de algunos estudios de deserción, sea a nivel de carreras o nivel institucional.

Predomina la realización de estudios de deserción más bien descriptivos, antes que explicativos y, por tanto, las recomendaciones de políticas no siempre tienen suficiente respaldo metodológico, para implementar acciones institucionales. Existe una importante brecha respecto de las oficinas de *Institucional Research* de las universidades norteamericanas, respecto de estudios sobre deserción y estrategias de retención de alumnos. Pero es un proceso gradual, en que se observan avances.



Debido a que la profesionalización en gestión universitaria está en una fase incipiente, las Direcciones de Análisis Institucional tienden a apoyar diversas instancias de la administración central, en provisión de datos y estudios preliminares, pero sin la debida profundización que las profile como oficinas de Investigación Institucional. Algunas actividades que restan dedicación a estos estudios son la administración de proyectos MECESUP, Convenios de Desempeño, procesamiento y validación de información oficial, análisis de proyectos académicos y, en general, aquellas actividades que antes formaban parte de una Dirección de Planificación. Esta situación explica que en algunas universidades los directores de Análisis Institucional no estaban informados de las tasas de deserción a nivel de la propia universidad. A nivel de las direcciones de docencia existe mas información, pero no siempre está validada según resultados del test preliminar de la encuesta web; por esta razón se optó por solicitar información respecto de rangos de tasas de deserción, mas que un dato único.

6. Propuestas y recomendaciones finales sobre estrategias de retención.

Sobre la base de nuestro estudio, complementado con otras referencias nacionales, además de la experiencia internacional, las principales recomendaciones son las siguientes.

6.1. Nivel de políticas públicas

En Chile, uno de cada cinco estudiantes que ingresa a las universidades, deserta de su carrera en promedio, durante el primer año, siendo levemente superior en las universidades privadas sin aporte, comparadas con las universidades del CRUCH. Al tercer año la cifra se duplica, de modo que la retención sería de aproximadamente 60%. Estas tasas de deserción informadas recientemente por el Consejo Superior de Educación²⁰, coinciden con el rango estimado en nuestra encuesta web, y con el diferencial observado entre ambos tipos de universidades.

Las entrevistas en profundidad, los focus group y la encuesta web permitieron concluir que los determinantes de la deserción universitaria son múltiples, y varían según la institución, carreras e incluso cohortes. Algunas causas son de orden académico, personal, socio-cultural, y económico, entre otras. Por otra parte, la experiencia internacional muestra que el tránsito de una educación superior de elite hacia un sistema masificado, tiende a incorporar procesos de admisión menos selectivos, y con mayores tasas de deserción en el primer año universitario²¹. En síntesis, el problema se mantendrá, e incluso podría aumentar

²⁰ www.cse.cl

²¹ Conclusiones del Seminario Internacional Rezago y Deserción en la educación superior. Informe final. IESALC, U. de Talca, CINDA.

según la tendencia de los últimos años. De aquí la importancia de efectuar recomendaciones de políticas públicas que contribuyan a disminuir las tasas de deserción.

Algunas conclusiones y recomendaciones en el ámbito de las políticas públicas son las siguientes.

- a) La experiencia internacional muestra que la deserción universitaria es un problema generalizado, que se presenta en universidades públicas y privadas, y que tiene costos sociales, además de privados, que justifican acciones de políticas públicas que tiendan a su disminución²². En Chile el Fondo Competitivo MECESUP destaca la disminución de tasas de deserción como uno de los objetivos de interés nacional deseables de apoyar a través del financiamiento de sus proyectos y convenios de desempeño.²³ Hasta la fecha estos proyectos han favorecido a universidades del CRUCH, a través de fondos competitivos, sin embargo, podrían proyectarse estos beneficios hacia el resto del sistema, a través de incentivos de financiamiento de nuevos proyectos con este propósito, y por medio de la difusión de experiencias exitosas.
- b) A nivel de sistema de educación superior, conviene distinguir entre diferentes tipos de deserción²⁴, ya que las políticas públicas pueden ser determinantes en la provisión de incentivos a la movilidad estudiantil horizontal y vertical, entre las instituciones de educación superior. Algunos estudiantes pueden desertar de una carrera, pero pueden continuar estudios en otra carrera o institución de educación superior, lo cual se facilita en un contexto que contenga mecanismos de revalidación de créditos y asignaturas. Nuevamente, el Programa MECESUP ha incentivado programas de este tipo, especialmente a través del apoyo de proyectos del Consorcio de Universidades Estatales, como experiencia piloto, lo cual debiera fortalecerse y proyectarse al resto del sistema.

²² En un reciente acuerdo de Acreditación, la Comisión Nacional de Acreditación destaca que el problema de deserción universitaria trasciende los esfuerzos que puedan implementar las propias instituciones de educación superior. http://www.cnachile.cl/acreditacion/acuerdos/acuerdo_cseN008ulasamericas.pdf, página 10

²³ A nivel internacional *The Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* también lo destaca como objetivo de políticas públicas. A nivel latinoamericano destaca la experiencia de Colombia, En el plan de desarrollo 2002–2006: “La Revolución Educativa”, se establecieron estrategias para disminuir la deserción a partir de un diseño e implementación de programas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Las tasas de deserción entre los estudiantes de las universidades oficiales fue del 14% para los que tenían apoyo (5%), y del 32% para los que no tenían apoyo (95%). Ver seminario Conclusiones del Seminario Internacional, antes citado.

²⁴ No existe una única definición, aunque la usada más frecuentemente se refiere a aquellos estudiantes de una determinada cohorte y universidad que no continúan sus estudios en la carrera o programa académico al cual ingresaron. Esta es una definición amplia que incluye todos los motivos de abandono, incluyendo cancelación de la matrícula por problemas disciplinarios o académicos (eliminados), aquellos que renuncian y los que abandonan.

Sin embargo, la experiencia internacional indica que la articulación de los sistemas de educación superior y la movilidad estudiantil son objetivos de interés nacional deseables de alcanzar, pero no exento de dificultades. Por esta razón nuestra recomendación es efectuar una evaluación de impacto externa de estos programas, sobre la disminución de tasas de deserción, con el propósito de extraer lecciones para su proyección al resto del sistema.

- c) Sistemas de información. Los sistemas de información centrados en la gestión de alumnos, de acuerdo a la encuesta web, se encontrarían en un buen nivel. Sin embargo, en las entrevistas en profundidad los directivos de asuntos estudiantiles expresaron directamente que hay dificultades en la obtención de información. Las visitas del jefe de este proyecto a los Directores de Análisis Institucional de las universidades consideradas en la muestra, permitieron ratificar lo anterior. La información existe, pero los en la mayoría de las universidades los sistemas no están integrados, sino que se han desarrollado como compartimentos estancos, lo cual dificulta el manejo de los datos.

Por otro lado, las Direcciones o Unidades de Análisis Institucional están recién instalándose, y no se pudo constatar un alto nivel de profesionalismo en la formulación de estudios centrados en el alumno, como los revisados en las experiencias internacionales²⁵. En este sentido, estas direcciones se asemejan más a las antiguas direcciones de planificación o departamentos de estudios, que desarrollaban investigación en forma aislada, al margen de la gestión. Este funcionamiento dificulta la implementación de sus recomendaciones.

Con todo, se pudo apreciar que en algunas universidades se están construyendo y/o fortaleciendo capacidades para efectuar análisis institucional, pero el proceso se percibe lento. Esta situación es preocupante porque en algunas universidades las unidades académicas no desarrollan directamente estudios de deserción, estrategias de retención de alumnos, o de otro tipo que contribuya al mejoramiento de la docencia, evaluación de desempeño académico, e integración de los alumnos. En las primeras fases de la profesionalización de la gestión, la construcción de capacidades tiende a concentrarse en la administración central de las instituciones, pero ésta aun es débil.²⁶

²⁵ Hay también un problema de debilidades metodológicas ya que, salvo excepciones de algunas universidades, los estudios son descriptivos, y con escaso vínculo con masas críticas que permitan perfeccionar las metodologías aplicadas.

²⁶ Cáceres, C. (2007): "Planeación Estratégica en Universidades del Consejo de Rectores". Revista Calidad de la Educación, Consejo Superior de Educación, diciembre.

6.2. Nivel de Instituciones: Estrategias de retención de estudiantes de primer año universitario.

Las entrevistas en profundidad permitieron conocer la preocupación de directivos universitarios por las tasas de deserción en primer año, y su constante interés por implementar medidas tendientes a disminuirlas. Pese a que los directivos tienen la percepción de que las tasas de deserción estarían disminuyendo, tanto en instituciones del CRUCH como universidades privadas, sin aporte fiscal directo, el estudio del Consejo Superior de Educación muestra que las tasas se han mantenido, e incluso aumentado en un año en particular.

La revisión de la experiencia internacional también concluye que existen altas tasas de deserción y que, pese a las estrategias de retención de alumnos que se han implementado, no siempre éstas han dado resultado como lo muestra la persistencia de altas tasas de deserción. ¿Cuáles fueron las razones de esta paradoja?, ¿Por qué no han sido tan exitosos los programas de retención de estudiantes en el primer año universitario?. A continuación analizaremos las conclusiones de los resultados de las entrevistas en profundidad a directivos universitarios, así como de los focus group²⁷

- a) En primer lugar, las universidades tienden, en general, a esperar resultados de corto plazo aplicando estrategias parciales de muy bajo impacto. Esto explica que, pese a identificar el listado de variables que determinan la deserción, y a destinar cuantiosos recursos orientados a financiar medidas aisladas de retención, no logren los resultados deseados. El caso extremo es cuando las universidades tienen altas expectativas de cambiar en el corto plazo el impacto de conductas previas o derivadas del background familiar. La corrección de las debilidades de esta última causa de deserción requiere de una estrategia de retención integral de estudiantes en el primer año, es de alto costo, y cuyos efectos no son observables en el corto plazo. En las entrevistas fueron mencionados algunos casos especiales de medidas aplicadas por las universidades, que intentaban obtener resultados de corto plazo, pero sin estudiar más a fondo la relación causa-efecto de la deserción de primer año universitario.
- b) En segundo lugar, algunas estrategias no toman en cuenta apropiadamente la importancia relativa de las causas de la deserción, ya que tratan de abordar muchos determinantes, sin evaluar la relación costo/efectividad de las medidas, o tienden a seguir estrategias que son válidas para otras universidades con un perfil distinto de estudiantes, o en contextos diferentes, pero no necesariamente en la institución que lo aplica. Las entrevistas en profundidad mostraron que tienden a predominar acciones o

²⁷ Las conclusiones de la experiencia internacional están basadas en Seidman, A.

programas de apoyo al estudiante de carácter general a través de cursos remediales, atención médica y psicológica, préstamos o becas, entre otras, pero no encontramos evidencia de predominio de estrategias integrales de retención. Lo más próximo fueron los cursos de nivelación o remediales que estarían aplicando algunas universidades, financiados con recursos propios o a través del Fondo Competitivo MECESUP.

Más recientemente, a partir del año 2007, se creó un nuevo instrumento de política pública, los convenios de desempeño en su modalidad de programas pilotos, algunos de los cuales financian componentes relacionados con estrategias integrales de retención de alumnos, aunque focalizadas en grupos más vulnerables. Estos son objetivos bastante más ambiciosos que atacan debilidades socio-culturales de los estudiantes, insuficientes niveles académicos alcanzados en la educación media, variables motivacionales y de inclusión social, entre otros.²⁸ El Convenio de Desempeño con metas más exigentes en este ámbito corresponde a la Universidad del Bío Bío, cuyas estrategias de retención incluyen, además de los objetivos anteriores, otros relacionados con impacto en la disminución de tasas de repitencia de los estudiantes, menor tiempo de graduación, y mayor empleabilidad de los egresados en su posterior inserción laboral.

Las lecciones de estos convenios de desempeño, y el impacto de sus estrategias de retención de estudiantes en los grupos más vulnerables a la deserción, serán importantes insumos que debieran retroalimentar otras iniciativas a nivel nacional.

- c) En tercer lugar, muchos programas orientados a disminuir la deserción fallan en su diseño o intensidad. Por ejemplo, un estudiante con debilidades previas en su formación requiere una estrategia de nivelación especialmente diseñada para tener resultados en menos de un año. Esto va mucho más allá de agregar cursos suplementarios con este propósito, sin una metodología e intensidad adecuada. Requiere de cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje, que involucran cambios en los planes de estudios y prácticas docentes.

Estos desafíos son mayores en Chile comparado con la experiencia de Estados Unidos, ya que es probable que los problemas de transición del paso desde el colegio a la universidad, y las debilidades en la formación previa de los estudiantes en relación a las exigencias en el primer año de ingeniería, sean mayores en Chile, debido a las diferencias en el diseño y funcionamiento del

²⁸ Destacan los Convenios de Desempeño de la Universidad del Bío Bío y Universidad de La Frontera, cuyos Planes de Mejoramiento Institucional incluyen como objetivos principales el aumento de la retención de estudiantes más vulnerables. Ver los convenios de desempeño en http://www.mecesup.cl/convenios_desempeno/convenios_ini.html

sistema de educación superior. Ver recuadro de experiencia destacada de la carrera de Ingeniería en la Universidad de Chile.

- d) Implicancia del sistema de crédito universitario en las tasas de deserción.

En Chile existen dos sistemas de financiamiento con participación directa e indirecta del estado. En el primer caso, el Fondo Solidario de Crédito asigna préstamos provenientes de recursos públicos, a tasas subsidiadas, con retorno contingente a estudiantes de universidades del CRUCH. En el segundo caso, el sistema es privado, opera con garantía de la propia institución de educación superior en primera instancia, y del estado como segundo garante. Está abierto a todo el sistema y las tasas de interés son cercanas a las prevalecientes en el mercado.

Un reciente estudio sobre percepciones de instrumentos de políticas de educación superior concluyó que un 42,1% de directivos de universidades del CRUCH y un 23,3% de directivos de universidades privadas sin aporte fiscal, estuvo de “acuerdo” o “muy de acuerdo” en que las instituciones que otorgan garantías propias al crédito, flexibilizarán las exigencias académicas para evitar la deserción de los alumnos”. Más allá de estas percepciones, aquellas universidades de baja calidad, que otorgan garantías al crédito universitario de sus alumnos, tendrían un incentivo para flexibilizar en el presente sus exigencias académicas, con el propósito de que sus alumnos logren titularse, y minimizar así sus probabilidades de no-retorno de los créditos. Sin embargo, esta sería una estrategia de retención miope, que en un contexto de asimetrías de información y de crecimiento del sistema de educación superior, podría generar beneficios de corto plazo, pero no sería sustentable en el largo plazo, con mayores niveles de rendición de cuentas públicas y transparencia de información.

6.3. Elementos para el diseño de estrategias de retención de mayor impacto.

Dado que las entrevistas en profundidad y los *focus group* practicadas en universidades chilenas revelaron que más que estrategias integrales de retención, tienden a predominar acciones a nivel institucional y de carreras, en esta sección enunciaremos algunos elementos para el diseño de estrategias, para mejorar la relación efectividad-costos, a partir de prácticas internacionales.

Las principales recomendaciones son las siguientes.

- o *Dimensionar el problema e identificar el tipo de deserción a tratar.*

Las tasas de deserción siempre existirán en un contexto en que los estudiantes deciden, libremente, el tipo de carrera y universidad en que desean continuar sus estudios, dadas las condiciones de elegibilidad para acceder a éstas. Por esta razón es fundamental dimensionar el problema y el tipo de deserción cuyos costos se desea minimizar. Entre otras, identificamos la deserción de carreras acompañada de movilidad hacia otra carrera de la misma institución, deserción de universidad pero con continuación de la misma carrera en otra institución, deserción transitoria o congelamiento de estudios, etc. En el dimensionamiento del problema, es fundamental el análisis comparado de deserción entre carreras y tipo de universidad. Dimensionamiento del problema e identificación del tipo de deserción definen las bases en el diseño de estrategias de retención, así como los recursos a destinar al financiamiento de las mismas. De lo contrario, una institución puede asignar un alto monto de recursos para financiar programas de retención, cuyos beneficios sean mínimos desde la perspectiva institucional, y personal de los estudiantes.

- o *Aplicar medidas directamente relacionadas con las causas institucionales de deserción detectadas.*

Parte de las causales de deserción tienen su origen en la propia institución: ambientes hostiles de desarrollo estudiantil o escasamente acogedores, planes de estudios rígidos, métodos de enseñanza y aprendizaje incongruentes con perfil de los alumnos aceptados, entre otras. En la medida que se logre identificar estas causas y el efecto que generan en las tasas de deserción, es posible evaluar el impacto de acciones de retención y aumentar su efectividad.

Las causas de deserción vinculadas a aspectos institucionales podrían ser más fáciles de resolver en la medida que las soluciones dependieran de las propias carreras y universidad. Sin embargo, parte de las causas institucionales de deserción constituyen restricciones al cambio organizacional asociadas a la naturaleza de la autonomía académica, descentralización de decisiones en departamentos y gestión docente, entre otras. Con todo, si el origen de causas de deserción radica en la propia institución, es fundamental seguir una estrategia de innovaciones curriculares, metodologías de enseñanza y aprendizaje, y gestión docente centrada en alumnos en aquellas unidades académicas más expuestas a la deserción.

- o *Precisar diagnóstico de causas estudiantiles y avanzar en planes pilotos.*

Es importante destinar más esfuerzos en precisar diagnósticos, y en la etapa de definición de diseño y formulación de estrategias de retención, por al menos dos razones. En primer lugar, varias son las causas determinantes de la deserción por el lado de los estudiantes, las cuales difieren en su origen, e impacto. Es importante distinguir la importancia relativa de éstas para evaluar cuanto contribuyen las medidas a superarlas. En segundo lugar, algunas causas de deserción están correlacionadas, y no es clara la relación causa-efecto entre las variables que la determinan, lo cual dificulta la búsqueda de soluciones adecuadas.

Por otra parte, la modalidad de lograr aprendizaje a través de experiencias pilotos, como las mostradas en las experiencias internacionales, son deseables de aplicar para obtener retroalimentación y perfeccionar las estrategias.

Lo que se observa, a partir de las entrevistas, es que sólo algunas instituciones realizan estudios acuciosos de diagnóstico, antes de implementar acciones de retención. Estas acciones no garantizan atacar las causas determinantes de la deserción si no forman parte de una estrategia más integral, que aborde simultáneamente las causas más gravitantes. Este no es un problema solamente de las universidades chilenas, sino de gran parte de las instituciones de educación superior en América Latina, las cuales tienden a aplicar acciones de retención que descansan en diagnósticos preliminares o percepciones, y a emprender una gestión de alumnos que no siempre tiene suficiente respaldo basado en evidencia²⁹. Esta situación contrasta con las metodologías utilizadas por las Direcciones de Investigación Institucional en universidades de Estados Unidos y sus similares de otros países de la OECD³⁰.

En síntesis, invertir más tiempo en diagnósticos de deserción con metodologías adecuadas de seguimiento de los estudiantes, permite mayor efectividad y minimizar costos de las acciones posteriores. Del mismo modo, la aplicación de estrategias integrales³¹, reconociendo

²⁹ Conclusiones del Seminario Internacional Rezago y Deserción en la Educación Superior. Informe Final. IESALC, U de Talca, CINDA

³⁰ Ver las referencias de Willinford, M. (2005).

³¹ Ver, por ejemplo,



las causas más determinantes de la deserción en las diferentes carreras, contribuyen a una mayor relación efectividad-costos en la gestión de alumnos.

IV. Resultados Encuesta WEB

1. Tasas de Deserción de estudiantes de primer año en pregrado.

- i. La mayoría de los entrevistados declaró conocer la tasa de deserción, aún cuando el porcentaje de conocimiento es mayor en las universidades privadas, sin aporte. En este último caso sólo un 6,2% declara desconocer la tasa de deserción, en cambio en las universidades del CRUCH este porcentaje alcanza a 9,8%.
- ii. Las tasas de deserción de estudiantes de primer año son más altas en universidades privadas sin aporte que en instituciones del Consejo de Rectores (CRUCH).
- iii. El 43,1% de entrevistados de universidades del CRUCH declara que la tasa de deserción es igual o inferior al 15%. En las universidades privadas sin aporte, el porcentaje que declara este rango de tasas de deserción asciende a 25%.
- iv. En las universidades privadas sin aporte, el 56,2% de los entrevistados declara que la tasa de deserción de su institución se ubica en el rango 16% a 25%, en cambio este porcentaje baja a 41,1% en las universidades del CRUCH.
- v. En ambos tipos de universidades la tasa de deserción tiende a mantenerse con respecto a la de años anteriores, ya que un porcentaje mayoritario de directivos así lo manifiesta (43,5% en universidades del CRUCH y 63,3% en universidades privadas sin aportes).
- vi. Del mismo modo, en ambos tipos de universidades, la tasa de deserción estaría disminuyendo en los últimos años en relación a la de años anteriores, aunque en aquellas instituciones del CRUCH se habría producido a una mayor velocidad. En este último caso un 41,3% declara una disminución, comparado con un 23,3% en el caso de las universidades privadas sin aporte.

2. Información y estudios disponibles sobre deserción

- i. Las universidades privadas realizarían –comparativamente con las universidades del CRUCH- más estudios formales sobre causas de deserción a nivel de carreras, es decir análisis sistemáticos con metodologías e instrumentos definidos. En las universidades privadas, un 25% de los encuestados declara que realizan estos estudios en el 100% de sus carreras, en cambio en las universidades del CRUCH esta respuesta alcanza a 17,6%. Considerando un rango de más del 50%, pero no la totalidad, los porcentajes ascienden a 25% y 11,7%, respectivamente.
- ii. En el otro extremo, un 27,4% de directivos de universidades del CRUCH declara que no realizan estudios de causas de deserción como los señalados, mientras que en las universidades privadas este porcentaje es de 18,7%. Asimismo, un 11,7% de universidades del CRUCH declaran no saber si se realizan tales estudios, cifra superior al 6,7% declarada en las universidades privadas.
- iii. Las universidades privadas sin aporte dispondrían de más información oficial sobre las principales causas de deserción de los estudiantes de primer año de pregrado en su institución. Un 70% declara disponer de esta información, en cambio en las universidades del CRUCH, sólo un 66,7% dispondría de ésta.

3. Tipos de deserción más frecuentes

- i. Los directivos de universidades del CRUCH y de universidades privadas sin aporte, tienden a coincidir en sus respuestas sobre los tipos de deserción más frecuentes, utilizando información disponible en su universidad. Ante la pregunta de indicar los 3 tipos de deserción más frecuentes en su institución, los resultados fueron: congelamiento de estudios (24,4% en CRUCH y 25,4% en universidades privadas), cambio de carrera en la misma universidad (22,2% y 23,8% respectivamente), abandono sistema educativo superior (15,6% y 14,3% respectivamente).
- ii. La misma pregunta, pero esta vez referida a percepciones, y sobre información disponible, muestra resultados similares, aunque existen algunas diferencias. En las universidades del CRUCH el tipo de deserción más frecuentemente citado es congelamiento de sus estudios (28,9%), seguida de cambio de carrera en la misma universidad (22,2%), y cambio de carrera en otra universidad (22,2%). En las universidades privadas, los resultados indican: congelamiento de estudios (25,9%), abandono sistema educativo superior (25,9%), y cambio de carrera en la misma universidad (22,2%).d

4. Causas de deserción.

- i. Los directivos de ambos tipos de universidades coinciden en sus percepciones respecto de las causas que predominantemente explican las tasas de deserción de primer año en las carreras de pregrado en sus respectivas universidades. Los más altos porcentajes de acuerdo o muy de acuerdo corresponden a las siguientes afirmaciones: “dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes” (75,6% CRUCH, 66,7% universidades privadas), “problemas económicos del grupo familiar del estudiante” (75,6% CRUCH, 66,7% universidades privadas), “estudiantes no ingresan a la carrera de su preferencia” (68,9% CRUCH y 60% universidades privadas). Estas respuestas son consistentes con aquellas que entregan los directivos cuando se les solicita citar las 3 causas de deserción más frecuentes en sus universidades.
- ii. Los directivos de universidades del CRUCH son más críticos al reconocer “debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje” (42,2% CRUCH, 20% universidades privadas), y “carreras no satisfacen las expectativas de los estudiantes” (44,4% en CRUCH y 20% en universidades privadas).
- iii. Entre las causas de deserción que concitan menor acuerdo en ambos tipos de universidades se encuentran las siguientes: “Problemas de diseño de planes de estudios y mallas curriculares” (13,3% CRUCH y 16,7% universidades privadas), y “Desmotivación por expectativas de bajos ingresos y desempleo en el futuro” (22,2% CRUCH y 3,3% universidades privadas).
- iv. Existen diferencias importantes en los niveles de acuerdo de directivos respecto de dos causas de deserción: “Dificultades de integración, adaptación académica y social de los estudiantes en la universidad” (60% CRUCH y 26,7% universidades privadas), y “Desinformación de los estudiantes al postular a carreras” (62,2% CRUCH y 30% universidades privadas).

5. Estrategias de retención de alumnos.

- i. Las universidades privadas declaran tener, más programas remediales o de nivelación académica para sus estudiantes con debilidades previas, en relación a las universidades del CRUCH. Un 46,6% de directivos de universidades privadas declaró que existían estos programas en el 100% de sus carreras, en cambio en las universidades del CRUCH esta respuesta alcanzó a sólo 11,6%.

- ii. En el otro extremo, un 39,5% de directivos de universidades del CRUCH declaró que los programas remediales o de nivelación académica existían en menos del 20% de las carreras, o no existían. En los directivos de universidades privadas este porcentaje de respuestas fue 20%.
- iii. Respecto del impacto de los programas remediales o de nivelación académica en la disminución de las tasas de deserción, los directivos de universidades privadas declaran un mayor impacto. Un 60,6% de estos directivos están declara que los programas remediales tienen un impacto alto o muy alto, mientras que sólo un 23% de directivos de universidades del CRUCH entrega esta respuesta.
- iv. Respecto del seguimiento de los programas remediales, un 28,2% de directivos del CRUCH declaran que no se ha evaluado el impacto de estos programas, comparado con un 10,7% en el caso de las universidades privadas. Asimismo, un 20,5% de directivos de universidades del CRUCH declara no saber el impacto que han tenido los programas remediales, en tanto que en las universidades privadas este porcentaje es cero.
- v. Los directivos de universidades privadas declaran un mayor impacto en todas las estrategias de retención en la disminución de las tasas de deserción, comparado con lo declarado por sus pares de universidades del CRUCH.
- vi. La estrategia de retención de mayor impacto (alto o muy alto) entre las mencionadas en la encuesta es “ambientes de docencia innovadores y estimulantes que incentiven el aprendizaje” (66,7% en universidades privadas, 58,1% en universidades del CRUCH), seguida de “sistema de monitoreo y retroalimentación temprana con los estudiantes para identificar sus debilidades” (63,3% en universidades privadas y 46,5% en universidades del CRUCH). En tercer lugar destaca “programas especiales para lograr una mayor integración y adaptación de los estudiantes” (53,3% y 46,5% respectivamente).
- vii. El sistema de tutorías y guías para orientarlos en métodos de estudios y avance en el plan curricular, tendría menos importancia que las estrategias anteriores, en ambos tipos de instituciones (50% en universidades privadas y 39,5% en universidades del CRUCH).
- viii. Nuevamente, la retroalimentación desde el mercado laboral (condiciones de empleabilidad e ingresos de los egresados) tendría un bajo impacto en la disminución de las tasas de deserción (16,7% en universidades privadas y 9,3% en universidades del CRUCH).

6. Sistemas de información y registros de estudiantes y egresados.

- i. Las universidades privadas realizan continuamente más estudios formales –comparado con las universidades del CRUCH- que permitan conocer la inserción de los egresados de sus carreras en el mercado laboral. Un 56% de los directivos de universidades privadas declaró que estos estudios se realizan en más del 50% de sus carreras, en cambio en las universidades del CRUCH este porcentaje alcanzó a 19,4%.
- ii. Un 22% de directivos de universidades del CRUCH declaró que no existían estudios de seguimiento de la inserción de sus egresados en el mercado laboral, mientras que sólo un 6,7% de las universidades privadas marcó esta alternativa.
- iii. Respecto del uso que se le da, dentro de la universidad, a la información generada a partir de los estudios formales de seguimiento de egresados en el mercado laboral, las universidades privadas analizan la información a nivel de carreras y equipo directivo de la administración central de la universidad, 48%, porcentaje muy distante del 14,3% declarado por los directivos de las universidades del CRUCH.
- iv. Sin embargo, las universidades del CRUCH son quienes transmiten más la información sobre resultados del seguimiento de egresados en el mercado laboral, a los estudiantes de la carrera y a los postulantes, 25%, comparado con las universidades privadas, 8%.
- v. Llama la atención, además, que en ambos tipos de universidades un porcentaje no menor usa la información del seguimiento de egresado en el mercado laboral, sólo con fines estadísticos, sin retroalimentación para el mejoramiento de los planes de estudios (32% en universidades privadas y 28,6% en universidades del CRUCH).
- vi. En ambos tipos de universidades, los entrevistados manifestaron un alto porcentaje de nivel de acuerdo o muy de acuerdo, en que sus sistemas de información de registro de estudiantes son oportunos, confiables y actualizados en toda la institución (65,9% en universidades del CRUCH y 63,3% en universidades privadas). Además, “los sistemas de información sobre registro de estudiantes están muy bien integrados con los sistemas de información de gestión de alumnos, gestión académica y gestión financiera” (48,8% en universidades del CRUCH y 53,3% en universidades privadas). La implicancia es que “los sistemas de información permiten llevar un registro actualizado de tasas de deserción por carreras para diferentes cohortes” (56,1% en universidades del CRUCH y 50% en universidades privadas).

- vii. Los directivos de universidades del CRUCH reconocen que “el financiamiento del Programa MECESUP ha sido determinante en la modernización de los sistemas de información de los estudiantes”, 41,5%.
- viii. Las universidades privadas son las que utilizan más la información en la construcción de un sistema de indicadores para monitorear la situación de los estudiantes vulnerables a la deserción, tales como variables académicas, socioeconómicas, y debilidades de aprendizaje, 46,7%, comparado con los directivos de universidades del CRUCH, 24,4%.
- ix. Un porcentaje bajo de directivos declara que los estudios de deserción se ejecutan a nivel de carreras, 10% en universidades privadas y del CRUCH. Esta parece ser más bien, una preocupación a nivel de la administración central. En las universidades del CRUCH el organismo encargado de realizar los estudios de deserción es, predominantemente, la Dirección de Planeación o de Docencia, seguida de Análisis Institucional (41,4% y 24,4% respectivamente), mientras que en las universidades privadas el organismo que predomina en esta materia es la Dirección de Análisis Institucional, seguida

V. Resultados Entrevistas en Profundidad a directivos y focus group a estudiantes.

1. Entrevistas en profundidad a encargados institucionales

i) Antecedentes de los entrevistados

Se realizaron 36 entrevistas en seis universidades de las regiones Metropolitana y Octava, distribuidas de la siguiente manera:

Tipo universidad	Número universidades	Número entrevistas
Estatales con orientación a postgrado e investigación	2	12
Estatales con orientación a pregrado	1	6
Privadas sin aporte fiscal	1	6
Privada con aporte fiscal	2	12
Total	6	36

Región	Número universidades	Número entrevistas
Metropolitana	4	24
Octava	2	12

En cada institución se seleccionó al encargado a nivel de universidad que contara con mayor información respecto a la deserción estudiantil en primer año. Los cargos variaron dependiendo de la universidad, aún cuando todos se relacionaban a departamentos orientados a los estudiantes: Director Pregrado, Director Área Admisión y Registro Académico, Director Asuntos Estudiantiles. Los entrevistados llevaban un promedio de cuatro años en sus respectivos cargos.

Además, en cada una de las seis universidades se entrevistó a encargados de cinco carreras. Los cargos correspondieron principalmente a Secretario

Académico o de Estudios, y Director de Asuntos Estudiantiles. El tiempo promedio que los entrevistados llevaban en su cargo es de seis años.

El siguiente cuadro presenta el número de entrevistas realizadas a los encargados de universidad, y de las carreras contempladas en la muestra:

Cargo entrevistado	Carrera	Número entrevistas
Encargado Universidad	-	6
Encargado Carrera	Ingeniería civil/ Industrial	6
	Ingeniería comercial/ Economía	6
	Licenciatura (Física, Química, Biología o Matemática)	5
	Pedagogía/ Educación	4
	Derecho	4
	Arquitectura	3
	Psicología	2

ii) Análisis de las entrevistas.

El análisis de las entrevistas se divide en las siguientes secciones: antecedentes de la deserción, referida a datos sobre tasas y variación; aspectos institucionales de la deserción y existencia de programas de apoyo estudiantil en las carreras y universidades contempladas en la muestra; perfil del alumno desertor; y recomendaciones para disminuir la deserción en primer año.

a) Antecedentes de la deserción

A los entrevistados se les solicitó la tasa de deserción para alumnos de primer año del 2006, siendo en promedio de 10.5%. Como se aprecia en los siguientes cuadros, las principales diferencias no se dan por tipo de universidad, sino que por carrera. De tal forma, al comparar las tasas de deserción por institución, se aprecia bastante similitud entre las estatales con orientación a pre y postgrado. Las universidades privadas presentan un leve aumento, superior en las instituciones sin aporte fiscal. En términos regionales, no existen diferencias significativas entre la Metropolitana y la Octava Región.

Tipo universidad	Tasa deserción
Estatales con orientación a postgrado e investigación	9.6%
Estatales con orientación a pregrado	9.8%
Privadas sin aporte fiscal	12.3%
Privada con aporte fiscal	10.8%

Las tasas de deserción según carrera dan cuenta de diferencias significativas, donde las carreras científicas y matemáticas presentan un nivel superior a las orientadas al área humanista y de ciencias sociales. Esto tendría relación, a juicio de los entrevistados, con problemas vocacionales y de rendimiento; lo último, principalmente, asociado a materias de mayor complejidad.

Carrera	Tasa deserción
Ingeniería civil	19.5%
Arquitectura	14%
Licenciatura	10.8%
Ingeniería comercial	7.3%
Pedagogía	7%
Derecho	6.5%
Psicología	4.5%

Lo anterior es confirmado por los directivos responsables a nivel de universidad; consultados por las carreras con mayor y menor deserción en sus instituciones, plantean entre las primeras: Ingeniería civil o industrial, Ingeniería en ejecución, y Licenciaturas en ciencias. Entre las carreras con menor nivel de deserción, se señalan Medicina, Psicología y Pedagogía.

Por ejemplo, respecto a Medicina (carrera no incluida en la muestra) se plantea que ingresan alumnos con un alto nivel de motivación y vocación, conociendo previamente la alta demanda de trabajo que implica la carrera. A esto se suma que los estudiantes presentan una óptima preparación previa, siendo los mejores puntajes de la PSU, lo cual favorece un rendimiento acorde con las exigencias propias de la carrera.

Por otra parte, se solicitó a los entrevistados comparar las tasas de deserción del año 2006, con la tendencia o promedio de los cinco años anteriores. Sobre el 90% plantea que las tasas fueron similares o inferiores el año 2006, sin existir diferencias por tipo de universidad y carrera. En las carreras de Ingeniería civil industrial de las universidades estatales, a pesar de presentar una alta tasa, se plantea que ha disminuido a partir de estrategias

implementadas para ello, tanto a nivel de integración de los alumnos como de reforzamiento académico.

Asimismo, en carreras de Licenciatura, Ingeniería Comercial y Arquitectura (en universidades estatales y privadas), se señalan cambios en la malla curricular para no concentrar tantos ramos “abstractos” o básicos, e incorporar materias “más cercanas a la profesión” en primer año, con el fin de disminuir la desmotivación de los alumnos.

En las universidades de la Octava región, el 20% de los entrevistados señala que la tasa es superior el año 2006, porcentaje que sólo representa el 4% en la Región Metropolitana. Al respecto se indican factores de tipo económico y de adaptación a la universidad (especialmente entre aquellos alumnos que vienen de otras comunas o regiones). Se indica en menor medida, la mayor oferta educacional universitaria y técnica en la región, la que anteriormente no existía.

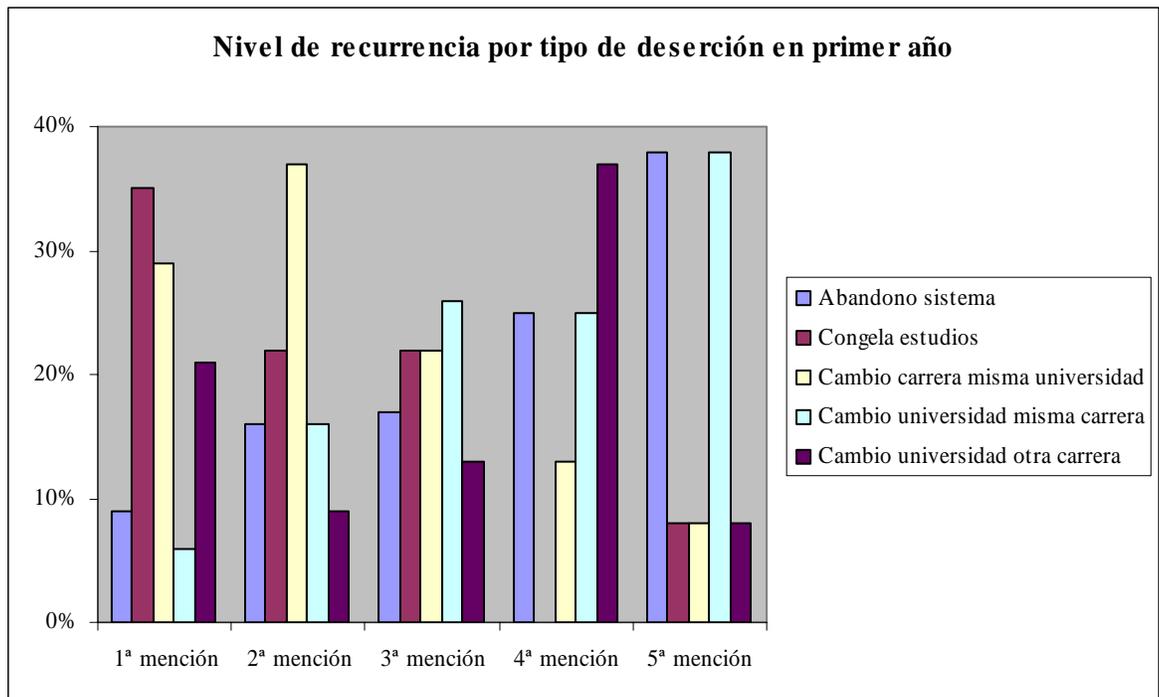
En tanto, se consultó por la comparación entre la tasa de deserción en primer año y en cursos superiores, presentando una mayor diversidad de respuestas. En las universidades estatales con orientación a postgrado, y en las privadas con aporte fiscal, el 60% de los entrevistados plantea que las tasas de deserción en primer año superan a las de segundo año en adelante. Sobre esto, se señala que a partir de segundo año, los alumnos tendrían una mayor madurez, estarían más adaptados a la vida universitaria, y con una *“mejor idea de lo que es la carrera y la profesión”*.

Por el contrario, en las universidades estatales con orientación a pregrado y privadas sin aporte fiscal, cerca del 60% de las opiniones apunta a un nivel de deserción para segundo año en adelante, superior al detectado en primer año. En estos casos, se menciona principalmente, el retiro temporal y, en menor medida, definitivo del alumno de segundo año en adelante, por motivos económicos.

Respecto a las carreras, se advierte que en la mayoría, la tasa de deserción en primer año supera a la de segundo año en adelante. Sobre el 60% plantea esto para las Ingenierías, Psicología y Arquitectura. Mientras que en las carreras de Derecho, Licenciatura y Pedagogía, la tasa sería similar. Por regiones, no se observan diferencias significativas comparando la tasa de deserción en primer año y desde segundo en adelante.

Como último aspecto relativo a antecedentes de la deserción, se consultó a los entrevistados sobre el nivel de recurrencia de distintas situaciones entre los alumnos desertores de primer año: abandono del sistema educativo, congela estudios, cambio de carrera en la misma universidad, cambio de universidad a la misma carrera, cambio de universidad a otra carrera.

Cabe señalar que la mayoría de los entrevistados de las distintas universidades no contaba con datos exactos, indicando su percepción según la información que manejaban. Por tanto es difícil cuantificar efectivamente el nivel de recurrencia de la deserción, presentando sólo la percepción de tendencias que tienen los entrevistados:



Los resultados apuntan, principalmente, a que los estudiantes congelan sus estudios, o se cambian a una carrera distinta en la misma universidad. Si bien el abandono del sistema educativo es mencionado en mayor medida en cuarto o quinto lugar, sólo en las universidades estatales con orientación a postgrado esta alternativa no es planteada como primera mención de recurrencia.

En términos de carreras, las Licenciaturas presentan un alto nivel de cambio a una carrera distinta en la misma u otra universidad, sumando un 80% de las respuestas en primera mención por tipo de deserción. Esto correspondería principalmente, a motivos vocacionales o que el alumno no tenía como primera opción Licenciatura.

En Ingeniería Comercial y Derecho, la primera mención apunta a que los estudiantes congelan la carrera en primer año. En el primer caso, se plantean factores de rendimiento académico y problemas económicos. Estos últimos mencionados también en Derecho, junto a aspectos de salud, como estrés.

b) Aspectos institucionales de la deserción y programas de apoyo estudiantil

Sobre el 85% de los entrevistados, sin distinción por tipo de universidad, región y carrera, considera que existe una relación importante o fundamental entre el involucramiento e interés del alumno en la carrera y universidad, y la tasa de deserción en primer año. Esto se aprecia tanto respecto al interés del alumno en las materias de la carrera, como al grado de integración y adaptación a la vida universitaria, a sus pares y profesores.

Como se plantea en una entrevista: *“el cambio del colegio que están en un ambiente súper protegido al ambiente universitario donde son uno dentro del montón, que no existe esta cosa de curso, de unión, les afecta bastante... los que no se involucran bien, después terminan desmotivados”* (Privada con aporte, Ingeniería comercial).

Para quienes no consideran que exista una relación relevante entre ambos factores, la deserción pasa básicamente por un tema de vocación del alumno, siendo más importante la orientación previa que se le entregue al alumno en la educación secundaria, para que tome una decisión informada sobre la carrera.

Al indagar por la existencia de estrategias o iniciativas para involucrar y atraer al alumno, se presentan ciertas diferencias por tipo de universidad, siendo en las estatales donde se cuenta con más estrategias de tipo formal:

¿Cuenta la universidad o carrera con estrategias para involucrar a los alumnos?			
Tipo universidad	Formales	Informales	No cuenta
Estatales con orientación a postgrado e investigación	75%	17%	8%
Estatales con orientación a pregrado	100%	0%	0%
Privadas sin aporte fiscal	50%	50%	0%
Privada con aporte fiscal	50%	42%	8%

La totalidad de los encargados a nivel de universidad entrevistados, señalan que las instituciones cuentan con estrategias formales e informales de distinto tipo para involucrar a los alumnos. Entre los entrevistados en las carreras, es donde se perciben los diferentes tipos de iniciativas, las que apuntan a

ámbitos académicos, extracurriculares, y de inducción a la carrera y universidad.

Es posible advertir distintas estrategias relacionadas al tipo de carrera, encontrando que las actividades académicas son más frecuentes en las carreras consideradas con mayor exigencia como las Ingenierías (cerca del 70% señala contar con estrategias formales en civil y comercial). En estas, en los distintos tipos de universidad, las estrategias apuntan a cursos de nivelación, sistema de tutorías de estudios y orientación por parte de alumnos de cursos superiores, sesiones de trabajo asistido, y talleres de reforzamiento de materias.

En el área extraprogramática, las distintas universidades y en menor medida las propias carreras (aquellas con mayor número de alumnos), ofrecen a los estudiantes actividades de tipo deportivo, cultural y recreativo. Para los entrevistados, estas instancias tienen un impacto positivo en la integración del alumno a sus pares, en el involucramiento hacia la universidad, y también favorecen que el alumno recién ingresado tenga posibilidades de recreación y *"sienta menos el cambio"* entre la educación secundaria y universitaria.

Una estrategia formal menos masiva, tiene relación con programas de inducción a los alumnos en las primeras semanas de clases, donde en un acto institucional se les da la bienvenida, se les presenta la institución y la carrera: malla curricular, instalaciones, servicios estudiantiles y profesores. Esta iniciativa está formalizada sólo en algunas carreras de las distintas universidades, por lo que se infiere que corresponde a una estrategia que decide implementar cada carrera, y no a una iniciativa formal de la universidad.

En el resto de los casos, si bien también existen instancias de bienvenidas, son de tipo informal, donde los profesores reciben a los alumnos; en universidades privadas, parte de esta tarea la realizan las Federaciones Estudiantiles o Centros de Alumnos, encargados de recibir y orientar a los recién ingresados.

Además de la recepción de alumnos en la primera semana de clases, otras iniciativas informales mencionadas son generar una relación cercana entre los profesores y los alumnos, manteniendo los primeros una preocupación constante y las "puertas abiertas" para recibir a los estudiantes. En carreras con menos alumnos, como algunos casos de Licenciatura, Pedagogía y Psicología, se señala que la principal estrategia es mantener cursos pequeños ya que considerando que no son carreras masivas, favorece un mayor diálogo constante, y no se pierde el trato personalizado y contacto directo entre profesores y alumnos.

Por otra parte, consultados sobre la relación entre los métodos de enseñanza y aprendizaje en la tasa de deserción en primer año, sobre un 70% de los

entrevistados la considera importante o fundamental. Para quienes opinan que no existe relación entre ambos factores, la principal causa de deserción en primer año sería por problemas vocacionales, siendo indiferente en este caso el tipo de metodologías implementadas.

Respecto al tema, las diferencias se presentan por tipo de carrera, siendo similares las apreciaciones por tipo de universidad:

Incidencia métodos de enseñanza en tasa de deserción		
Carrera	Fundamental/ importante	Indiferente/ sin relación
Ingeniería civil	83%	17%
Ingeniería comercial	77%	33%
Pedagogía	75%	25%
Derecho	75%	25%
Psicología	50%	50%
Licenciatura	40%	60%
Arquitectura	33%	77%

No obstante las distintas opiniones, la totalidad de los entrevistados plantea que las carreras y universidades cuentan con ambientes que incentivan el aprendizaje, señalando distintas estrategias de innovación docente, tecnológica y de metodologías de enseñanza. Por ejemplo, en carreras de Ingeniería civil o industrial de universidades estatales y privadas con aporte fiscal, se indica la implementación de proyectos MECESUP, orientados a innovación tecnológica, creación de salas y laboratorios, adaptación curricular, y programas de apoyo metodológico a los profesores. Asimismo, el proyecto se ha dirigido a cursos de nivelación de los alumnos, y a crear "*subdivisiones de secciones grandes, para facilitar metodologías más personalizadas y dinámicas*" (Privada con aporte, Ingeniería industrial).

En general, los distintos entrevistados relacionan poco la adecuación de los métodos de enseñanza con la capacidad de los profesores en aspectos pedagógicos. El tipo de metodología implementada sería decisión de cada docente, sin existir políticas institucionales al respecto. Los entrevistados que hacen mención a la relevancia de los profesores para incentivar a los alumnos en clases, señalan que entre los docentes jóvenes existe mayor disposición a realizar clases dinámicas y con nuevas metodologías de enseñanza. Por tanto, se plantea que se privilegia la incorporación de profesores en primer año, con "*mayores capacidades comunicativas y receptivas*", así como también con más tiempo para la atención de alumnos fuera del aula.

Para la mayoría de los entrevistados, priman aspectos de innovación tecnológica y de infraestructura, mencionando en su mayoría contar con tecnología de punta e instalaciones acordes a las demandas de las carreras. Esto se menciona principalmente en las Ingenierías y Licenciaturas; en esta última en una universidad estatal con orientación a postgrado se señala que *"incorporamos una unidad de investigación donde el alumno se va a vivir un semestre entero al laboratorio"*, lo cual ha tenido impacto en el interés de los alumnos por la carrera. En Pedagogía (de una universidad privada con aporte fiscal) se señala una metodología interesante, consistente en aulas de simulación del trabajo docente para los alumnos, con espejos y sistema de grabación.

Otras estrategias en el aula planteadas, se orientan a priorizar el trabajo colaborativo, y combinar el estudio teórico con el práctico. También, iniciativas que tienen relación con la generación de proyectos profesionales donde los estudiantes de primer año pueden acercarse más a los aspectos prácticos de la carrera.

En términos generales, los entrevistados señalan que las estrategias para contar con ambientes que incentiven el aprendizaje serían relevantes para motivar a los alumnos al estudio y aprendizaje, sin embargo, optan por no cuantificar el impacto que éstas tienen en la tasa de deserción de primer año.

Por otra parte, se consultó a los encargados de carreras respecto a información entregada a los alumnos sobre el nivel de expectativas de desempeño esperado, al ingresar a la universidad. Las respuestas apuntaron a estrategias formales e informales; no se perciben orientaciones coincidentes por tipo de universidad o región, sino que esta actividad corresponde a las iniciativas propias de cada carrera.

Las estrategias formales son mencionadas por trece de los entrevistados (correspondientes a distintas universidades y carreras), donde lo más frecuente es la semana de inducción o recepción, mencionada también anteriormente como mecanismo de integración del joven a la carrera. En esta actividad, realizada al inicio de primer año, se le hace saber al alumno en qué consiste la carrera, y se le indica las exigencias y esfuerzos que se espera de ellos. El resto de los entrevistados, plantea que la información sobre las expectativas de desempeño de los alumnos, es entregada por los propios profesores en sus clases. Por tanto, no existe una instancia formal o masiva, sino que la responsabilidad corresponde a cada docente.

Se observa que los entrevistados no realizan a priori una asociación importante entre la entrega de esta información a los alumnos, y la tasa de deserción en primer año. Esto, ya que nuevamente se mencionan otros factores que serían más relevantes en la deserción, como los vocacionales.

Respecto a la existencia de sistemas de retroalimentación temprana a los alumnos para identificar sus debilidades, se aprecia que en limitados casos, las carreras cuentan con estrategias de retroalimentación antes de finalizar el primer semestre académico. Estas corresponden a siete casos de distintas universidades y carreras (Ingenierías, Licenciatura, Pedagogía), y se orientan a pruebas de diagnóstico en las primeras semanas del año, para medir habilidades y deficiencias de los alumnos; en la mayoría de los casos, con el objetivo de coordinar cursos remediales o de nivelación para aquellos alumnos que presentan mayores dificultades.

El resto de los entrevistados señala que la retroalimentación se realiza al finalizar el primer año académico. Al igual que para la información de expectativas, también se plantean estrategias formales e informales, siendo estas últimas las más frecuentes en las distintas universidades y carreras. En estos casos, se indica que son los propios profesores quienes informan a los alumnos de su desempeño, a través de las evaluaciones que realizan. Asimismo, parte de los entrevistados sostiene que se realizan reuniones de departamento, para evaluar a los alumnos y detectar aquellos con problemas en alguna materia.

En relación a la retroalimentación a los alumnos, la mayoría de los entrevistados considera que es un factor que puede incidir en la tasa de deserción estudiantil. En algunas carreras se han tomado medidas para generar estrategias tempranas, como las pruebas de diagnóstico antes señaladas. En Derecho de la universidad privada sin aporte entrevistada, se plantea que actualmente se realiza *"un mayor número de evaluaciones a lo largo del semestre, que pueden dar indicios de mal rendimiento"* de los alumnos.

Si bien la retroalimentación temprana a los alumnos es considerada como un aspecto relevante, se aprecia que faltan estrategias e iniciativas formales en las universidades, para generar sistemas efectivos de información a los alumnos sobre su desempeño durante el primer año. Esto, en general, queda a cargo de los profesores de cada curso, a través de las evaluaciones normales realizadas en las carreras. Existe conciencia, no obstante, entre los entrevistados, sobre la necesidad de mejorar estas instancias para abordar el problema a tiempo y evitar la deserción por causas de mal rendimiento.

Con el fin de profundizar en los aspectos institucionales de la deserción, se consultó por Programas de retención de alumnos en primer año, tanto a nivel de universidad como de carrera. Al respecto, la totalidad de los entrevistados señala que no se cuenta con estrategias específicas para abordar la problemática. Por tanto, esto se abarca, en todas las universidades y regiones contempladas en la muestra, a través de Programas de apoyo académico, social o económico, y personal a los estudiantes.

Para los entrevistados, son estos Programas los que apuntan a disminuir las tasas de deserción, planteando que tienen un alto impacto en los alumnos, correspondiente a los distintos ámbitos que aborda cada uno: el apoyo académico para disminuir la deserción por causas de rendimiento, el apoyo social para aumentar la retención de alumnos con problemas económicos, y el apoyo personal, para ayudar a los alumnos en aspectos principalmente de salud mental, originados por estrés en las carreras. Los distintos Programas se describen a continuación:

Programas de apoyo académico

A nivel de carreras, existe una mayor cantidad de entrevistados de las Ingenierías y Licenciaturas que plantean contar con programas formales de ayuda académica para alumnos de primer año, mientras en el resto no se presentan grandes diferencias.

Sin embargo, es en relación al tipo de universidad donde se aprecian las mayores diferencias, en tanto los entrevistados de las universidades estatales señalan en mayor medida contar con programas formales o informales de apoyo académico en las carreras:

¿Cuenta la carrera con Programas de apoyo académico para alumnos de primer año?				
Tipo universidad	Formales	Informales	A nivel de universidad *	No cuenta
Estatales con orientación a postgrado e investigación	42%	50%	8%	0%
Estatales con orientación a pregrado	67%	33%	0%	0%
Privadas sin aporte fiscal	17%	50%	0%	33%
Privada con aporte fiscal	41%	17%	25%	17%

* La carrera utiliza los programas generales ofrecidos a nivel de universidad, pero no cuenta con programas específicos en la carrera.

Específicamente, en las carreras de Ingeniería Civil o Industrial de universidades estatales y privadas con aporte fiscal, se indica contar con programas formales de apoyo académico. Estos consisten en ayudantías, cursos remediales y de nivelación tanto al inicio de la carrera como para recuperar asignaturas reprobadas. En las universidades estatales, el apoyo es a nivel de carrera, contando además con otras estrategias como tutorías especiales de alumnos de cursos superiores, y charlas sobre métodos de estudio y uso del tiempo.

En la universidad privada con aporte fiscal de la Región Metropolitana, el programa de apoyo para Ingeniería civil o industrial, se centraliza a nivel de universidad, con cursos de reforzamiento y apoyo al rendimiento académico; mientras en la universidad de la Octava Región, la carrera cuenta con cursos especiales de verano para el reforzamiento de materias. Sólo en la universidad privada sin aporte, se plantea que no se cuenta actualmente con estrategias de apoyo académico, aún cuando en años anteriores se realizaban tutorías académicas.

En las carreras de Ingeniería Comercial o Economía, se da una situación similar en dos de las universidades estatales, que también cuentan con programas de apoyo para reforzamiento y nivelación de estudios. Lo mismo sucede con las universidades privadas con aporte fiscal, estando centralizado el apoyo en la Región Metropolitana, y contando con programas específicos de la carrera, para el diagnóstico y nivelación, en la Octava Región.

En la universidad privada sin aporte, se cuenta con tutorías de profesores en horas fuera del aula para la atención de alumnos. Sólo en una universidad estatal con orientación a postgrado, las estrategias en Ingeniería Comercial serían de tipo informal, indicando que *"no hemos implementado adecuadamente trabajos que tienen que ver con remediales, tutorías, que el alumno que tiene deficiencia pueda mejorar sobre la base de más horas"* de estudio.

En tanto, las carreras de Licenciaturas de las universidades estatales presentan estrategias informales, de apoyo de los profesores a los alumnos con problemas académicos. En estos casos, se plantea que al ser los cursos de pocos alumnos, se favorece el contacto directo y el apoyo a los estudiantes. En una de estas universidades, se señala que anteriormente se instaló un programa de tutorías, pero no hubo mayor interés por parte de los alumnos, descontinuando su implementación.

En la universidad privada con aporte de la Región Metropolitana, el apoyo académico en Licenciatura, se centraliza al igual que en el resto de las carreras, en un programa a nivel de universidad, pero además se cuenta con tutores para apoyar a los alumnos con problemas académicos. En la institución privada con aporte de la Octava Región, la carrera cuenta con

clases de ayudantías, cursos remediales y horas extras de los profesores para atención de alumnos.

En las carreras de Pedagogía, sólo las universidades regionales (estatal y con aporte) cuentan con cursos de reforzamiento para mejorar los malos rendimientos. El resto no presenta programas específicos de apoyo académico a los estudiantes. En Derecho, Arquitectura y Psicología, se cuenta sólo con estrategias informales en las distintas universidades, correspondientes a ayudantías en algunos cursos, al contacto con los profesores, y en un caso, a tutorías organizadas por el Centro de Alumnos.

Existe coincidencia entre los entrevistados sobre la relevancia de contar con Programas de apoyo académico para disminuir la tasa de deserción en primer año. Por esto, se aprecia que en la mayoría de los casos, se cuenta con estrategias formales en las carreras que presentan mayores dificultades y exigencias académicas, y una deserción superior por problemas de rendimiento, como son las Ingenierías.

Programas de apoyo social y económico

Como se aprecia en el siguiente cuadro, todos los entrevistados señalan que se cuenta con programas de apoyo social y económico para los alumnos de primer año. En general, estos corresponden a los mismos existentes para alumnos de todos los niveles en la carrera, es decir, no existen instancias específicas para los estudiantes de primer año, sino que las estrategias apuntan a la totalidad de alumnos. Aún cuando parte importante de los entrevistados plantea que las becas o créditos no siempre logran abarcar al total de alumnos vulnerables, se señala que cada vez existen más opciones que permiten dar apoyo económico.

No existen diferencias importantes según las carreras, respecto a la implementación de Programas de apoyo social y económico. Las principales diferencias se dan según el tipo de universidad; a excepción de las universidades estatales orientadas a postgrado, en general los Programas se concentran a nivel de universidad y no de carreras:

¿Cuenta la carrera con Programas de apoyo social para alumnos de primer año?				
Tipo universidad	Formales	Informales	A nivel de universidad *	No cuenta
Estatales con orientación a postgrado e investigación	83%	0%	17%	0%
Estatales con orientación a pregrado	0%	17%	83%	0%
Privadas sin aporte fiscal	0%	0%	100%	0%
Privada con aporte fiscal	12%	12%	76%	0%

* La carrera utiliza los programas generales ofrecidos a nivel de universidad, pero no cuenta con programas específicos en las carreras.

En el alto porcentaje de casos donde los programas son a nivel de universidad, se plantea que el apoyo social y económico a los alumnos corresponde a la Dirección o Servicio de Bienestar Estudiantil. Todas las universidades entrevistadas cuentan con un departamento específicamente dedicado a abordar problemáticas financieras de los alumnos, con asistentes sociales a cargo de los distintos casos.

Es posible advertir que en las universidades estatales y privadas con aporte, existen instancias formales y sistemáticas de apoyo que incluyen los instrumentos estatales, pero también becas de la propia universidad. Por tanto, un encargado a nivel de universidad (estatal con orientación a postgrado), señala que *"hoy día no debe haber ningún estudiante en la universidad que se quede sin estudiar por problemas económicos"*. Respecto a aspectos financieros, también se plantea que *"no hay problemas, porque casi todos nuestros alumnos de los tres primeros quintiles tienen asegurado el tema recursos, tienen becas de todo"* (Universidad estatal con orientación a pregrado).

Asimismo, en las universidades estatales con orientación a postgrado, gran parte de las carreras cuenta con un departamento propio de apoyo estudiantil, con un asistente social encargado de la atención de alumnos con dificultades económicas, y becas específicas para la carrera. Entre estas, se señalan becas de estudio o arancel, de excelencia académica, becas de

alimentación, fotocopias o materiales. De acuerdo a los entrevistados, esto tiene un alto impacto en la retención de alumnos de menores ingresos.

En tanto, en las universidades privadas con aporte fiscal se mantienen estrategias formales y centralizadas de apoyo social a los alumnos. En Pedagogía, además, existen instancias internas de la carrera para el financiamiento estudiantil, entregando becas de movilización o alimentación, mientras en una universidad, *"se contrata a los alumnos que tienen problemas económicos, pero eso no está reglamentado, es algo informal"*.

En la universidad privada sin aporte fiscal, los entrevistados de carreras mantienen un menor nivel de información, señalando que el apoyo en financiamiento estudiantil se encuentra centralizado en la universidad, pero sin entregar mayores antecedentes. A nivel de universidad, el encargado sostiene que se cuenta con el crédito con aval del Estado, y con *"becas que ofrece el Estado de las cuales tenemos acceso solamente a algunas"*. Por tanto, plantea que cerca de un 30% de los alumnos debe dejar los estudios por problemas económicos.

Por lo anterior, es posible advertir que los Programas de apoyo social en las universidades del Consejo de Rectores (estatales y privadas con aporte), cuentan con mayores alternativas de financiamiento desde el Estado. Además, mantienen estrategias de apoyo propias de la universidad o de las distintas carreras que complementan el financiamiento estatal. Así, el apoyo social y económico sería mayor en estas universidades que en las privadas sin aporte fiscal, teniendo un impacto relevante en la retención de alumnos de menores ingresos o con dificultades para financiar sus estudios.

Programas de apoyo personal

Para los Programas de apoyo personal, no se aprecian diferencias significativas según la carrera, ya que en general los Programas se concentran a nivel de universidad:

¿Cuenta la carrera con Programas de apoyo personal para alumnos de primer año?				
Tipo universidad	Formales	Informales	A nivel de universidad *	No cuenta
Estatales con orientación a postgrado e investigación	59%	8%	33%	0%
Estatales con orientación a pregrado	0%	33%	77%	0%
Privadas sin aporte fiscal	0%	17%	66%	17%
Privada con aporte fiscal	17%	25%	58%	0%

* La carrera utiliza los programas generales ofrecidos a nivel de universidad, pero no cuenta con programas específicos en las carreras.

Entre las estrategias formales específicas de las carreras (principalmente presentes en las universidades estatales con orientación a postgrado), se cuenta con un psicólogo para la atención de alumnos. Esto se da en las carreras de Ingenierías y Derecho, y apunta al apoyo psicosocial y al seguimiento de alumnos con estrés o problemas similares. Asimismo, se dan charlas y talleres de desarrollo personal, control de angustia y ansiedad.

Los entrevistados plantean que esta iniciativa tiene un alto impacto en los alumnos, ya que estas carreras presentan un porcentaje importante de estudiantes en situaciones de estrés; el apoyo psicosocial por tanto, es un elemento que puede favorecer la retención. En Derecho de una universidad privada con aporte fiscal, se cuenta también con un psicólogo para tratar temas de estrés y aspectos propios de la carrera como la "*superación del pánico escénico*", iniciativa que ha tenido buenos resultados.

Las estrategias informales consisten en jornadas de diálogo con los alumnos, en la relación directa con los profesores o atención de éstos a alumnos en horas fuera del aula. Se aprecia que las carreras que cuentan con programas formales corresponden a aquellas con un mayor número de alumnos,

mientras que las estrategias informales se encuentran más en carreras como Pedagogías y Licenciaturas, cuyos cursos con menos alumnos permiten una intervención directa de los propios profesores.

Todos los entrevistados, incluidos los de carreras que cuentan con estrategias propias, señalan que además la universidad centraliza los Programas de apoyo personal a los alumnos. En las universidades estatales y privadas con aporte, se mantienen departamentos de bienestar estudiantil cuyo apoyo apunta a dos ámbitos: por una parte, la universidad cuenta con servicios médicos, donde el alumno puede recurrir en caso de problemas de salud física. Por otra parte, también se entrega asesoría a través de psicólogos y orientadores, para temas de salud mental, como estrés o depresión, y asesoría vocacional.

Asimismo, una universidad privada con aporte cuenta con talleres para la creación de hábitos de estudio, desarrollo personal y mejoramiento de autoestima. En la universidad privada sin aporte fiscal, también se cuenta con programas centralizados, pero orientados sólo al apoyo psicológico del estudiante.

En general, se plantea que no siempre se cuenta con los recursos necesarios para abarcar la totalidad de alumnos con los programas de apoyo personal. No obstante, se percibe que estos tienen un alto impacto en los alumnos, especialmente en las universidades que ofrecen apoyo médico y psicológico, lo cual es considerado un beneficio al estudiante, que además incide en que un menor porcentaje abandone por problemas de salud física o mental.

Finalmente, respecto a características institucionales, a los entrevistados se les consultó por la disposición de sistemas de información que permitan monitorear la situación de alumnos vulnerables a la deserción, así como por documentación formal sobre la deserción de alumnos. Es posible advertir que no se maneja información específica sobre la deserción en primer año, sino que en las distintas universidades y carreras, la información se concentra en aspectos académicos.

De tal forma, se llevan registros sobre rendimiento de los alumnos, lo que sólo en algunos casos se utiliza para realizar seguimiento a los estudiantes con problemas académicos. Informalmente, se mantienen conversaciones con profesores y jefes de carrera, y formalmente, con los psicólogos o asistentes sociales, en los casos que el alumno presenta problemas de tipo psicosocial, pero esta información no necesariamente se centraliza por caso. Por tanto, aún cuando se considera relevante, no existen instancias formales para monitorear la situación de alumnos vulnerables a la deserción.

Igualmente, a nivel de carreras no se cuenta con datos sistematizados sobre deserción, planteando los entrevistados conocer información sólo de manera

informal de aquellos alumnos que conversan con los encargados antes de dejar la carrera. Sólo en dos universidades privadas se plantea que se han realizado estudios sobre la deserción de alumnos, pero estos antecedentes no son de carácter público; de hecho, los entrevistados en las carreras no cuentan con información específica al respecto.

c) Perfil del alumno desertor

El perfil del alumno desertor corresponde, de acuerdo a los entrevistados, principalmente a tres características, sin existir diferencias significativas entre universidades y carreras. La primera tiene relación con problemas vocacionales, es decir, alumnos que entran a la carrera sin la correcta orientación o conocimiento previo, y se desmotivan durante el primer año al percibir que no cumple sus expectativas, o que la carrera "*no es lo que pensaba*".

Asimismo, se menciona el nivel socioeconómico, señalando que los alumnos de menores recursos tendrían una mayor tasa de deserción en primer año. Lo anterior, relacionado básicamente a dos factores:

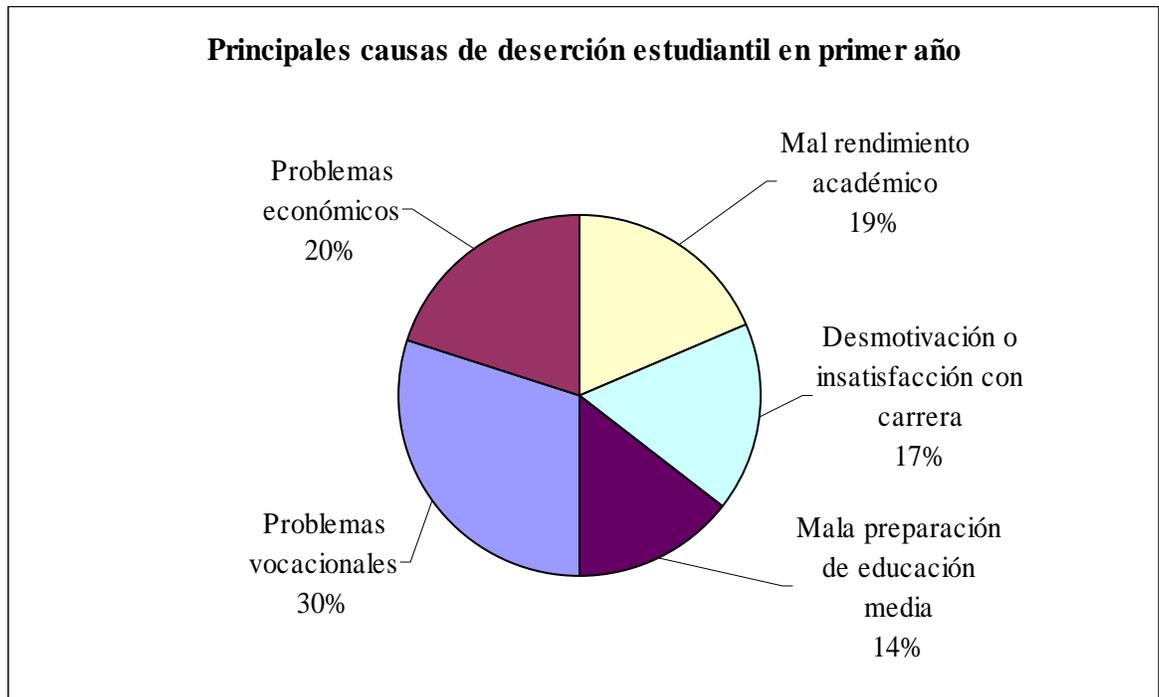
- Formación previa: existe una percepción generalizada en cuanto a que los alumnos provenientes de colegios municipales o subvencionados, no cuentan con una adecuada base académica para enfrentar los requerimientos universitarios. Por tanto, presentan dificultades en el aprendizaje y en la nivelación de asignaturas. Se plantea que los alumnos, además de presentar un déficit en conocimientos, carecen de hábitos de estudio adecuados, lo que genera problemas en su rendimiento.
- Situación económica familiar: si bien en todas las universidades se menciona que los problemas económicos son un factor de deserción en alumnos de nivel socioeconómico medio y bajo, en las universidades estatales y privadas con aporte, la principal dificultad no radica en el pago del arancel (ya que se cuenta con múltiples opciones de becas y crédito), sino en la necesidad del alumno de trabajar y aportar recursos a su hogar. En este sentido, el alumno deja la carrera para entrar al mercado laboral, o se mantiene estudiando y trabajando, pero con menor tiempo disponible para dedicar al estudio, lo que incide en su rendimiento académico. Sólo en la universidad privada sin aporte se señala que la situación económica familiar incide en dificultades para financiar la educación superior (dado el menor acceso a crédito o becas).

Un último aspecto que conforma el perfil es el bajo rendimiento académico, asociado básicamente, a carencias en la formación previa y de hábitos de estudio de los alumnos. Además de las dificultades por rendimiento, este factor sería relevante en la medida en que el alumno se desmotiva, o tiene

problemas de estrés y adaptación. Como señala un entrevistado, *"un problema es el psicológico en nuestros alumnos, que en general fueron los mejores de sus colegios, entonces cuando reciben el primer rojo tienen muchos problemas para afrontar el fracaso"* (Universidad estatal postgrado, Licenciatura).

Por otra parte, en términos de género, los entrevistados señalan que no existiría un perfil claro, correspondiendo la deserción en similar medida, a hombres y mujeres. En tanto, un factor señalado por algunos entrevistados tiene relación con el alumno de provincia, que estudia en una región o ciudad distinta a la de origen. Si bien es mencionado en menor medida, la dificultad de adaptación y la distancia de su familia, podrían incidir en la deserción universitaria.

Relacionado al perfil, se consultó por las principales causas de deserción estudiantil en primer año. La percepción de los entrevistados es similar entre las distintas carreras y tipos de universidad, señalando que priman aspectos vocacionales:



En relación a los problemas vocacionales, y a la desmotivación con la carrera, se mencionan también otros factores asociados como falta de madurez, desorientación o desconocimiento de la carrera antes de ingresar, así como también que *"no era la primera opción del alumno"*. En tanto, el mal

rendimiento académico es asociado fuertemente por los entrevistados, a la calidad de la educación en enseñanza media, señalando que muchas veces los alumnos no vienen con la suficiente preparación académica ni con los hábitos de estudios necesarios. Al respecto, se indican otras causas asociadas, como el alto nivel de exigencia de la carrera, el mal manejo del tiempo de estudio, una baja tolerancia al fracaso y frustración por malos resultados.

Otros aspectos mencionados en menor medida, corresponden a problemas de salud ya sea físicos o mentales (estrés, depresión), y la baja adaptación al sistema universitario en comparación con el secundario, planteando que el primero es un espacio percibido por los alumnos de menor "protección" que el colegio. El problema de adaptación se señala además, en relación a alumnos de provincia que tienen dificultades adicionales por la distancia de sus familias.

d) Recomendaciones y propuestas

De acuerdo a los entrevistados, las causas para la deserción en primer año, corresponden principalmente a motivos personales de los alumnos, y no a factores institucionales de la universidad o carrera. No obstante, al consultar por recomendaciones para disminuir las tasas de deserción, se entregan propuestas que apuntan a ambos aspectos. Entre los encargados a nivel de universidad, se entregan las siguientes recomendaciones:

- Incorporar estrategias a nivel de educación secundaria para orientación vocacional de los alumnos, y reforzar institucionalmente los mecanismos para el apoyo personal al estudiante de primer año: "*indagar exactamente cuáles son los puntos críticos de reforzamiento, financiamiento e incentivos*", para dar apoyo al alumno en el área que requiera (Universidad estatal con orientación a postgrado).
- Aumentar el reforzamiento académico y los planes remediales para alumnos en primer año. También, mejorar los mecanismos de vinculación del alumno a la vida universitaria, con sus profesores y con su carrera (Universidad estatal con orientación a pregrado).
- Contar con mecanismos que fomenten las relaciones interpersonales de los estudiantes, y aumentar las actividades de reforzamiento académico, como cursos remediales y talleres de mejoramiento de métodos de estudios (Universidad privada sin aporte fiscal).
- Tener "*programas de reforzamiento más generales, programas de adaptación del joven universitario, en todo ámbito, social, cultural, estudiantil, ya que es muy fuerte el cambio desde el colegio a la universidad*" (Universidad privada con aporte fiscal).

En tanto, los encargados a nivel de carrera de las distintas universidades, realizan recomendaciones que pueden agruparse en propuestas tendientes a las distintas causas de deserción. Por una parte, se señala la relevancia de generar mecanismos de coordinación con la educación secundaria, que apunten a disminuir los problemas vocacionales. En este sentido, se plantea la necesidad de contar en los colegios con mejores instancias de orientación vocacional, tanto para medir intereses y aptitudes de los alumnos, como para entregar información sobre las distintas carreras y sus exigencias académicas.

En relación a lo anterior, se plantea que a nivel de educación secundaria se deben mejorar e igualar los contenidos entregados en las materias, principalmente, de ciencias y matemáticas, y generar mayores hábitos de estudio entre los alumnos. Asimismo, se recomienda como estrategia, mejorar los sistemas de selección universitaria, incluyendo mayor información de las carreras en los procesos de admisión, y entrevistas personales directas a los postulantes, para medir el perfil vocacional, aptitudes específicas requeridas, y nivel de dedicación del alumno acorde a las exigencias de estudio. Como señala un entrevistado: *"que cada carrera fije un examen que mida aptitudes, con respecto a la profesión, vocación y motivación"* (Universidad estatal postgrado, Ingeniería Comercial).

Por otra parte, los entrevistados también plantean recomendaciones orientadas a los factores de rendimiento académico, y que tienen relación con aspectos institucionales. Al respecto, de las distintas universidades y carreras, se indican las siguientes propuestas: Generar programas de inducción, reforzamiento y nivelación de estudios, así como cursos remediales para alumnos con mayores problemas académicos; Mantener un sistema de tutorías permanente para los alumnos; Realizar talleres para el desarrollo de hábitos de estudio. Otras propuestas entregadas apuntan a tener cursos con un menor número de alumnos, que permitan clases más personalizadas y un contacto directo con los profesores.

En menor medida, se entregan recomendaciones orientadas a mejorar los sistemas de información sobre los alumnos a nivel institucional. Se indica la relevancia de contar con antecedentes que den cuenta de aspectos académicos, sociales y personales, a través de los cuales apoyar al estudiante en las áreas donde presente dificultades, en rendimiento, y de tipo psicológico, de adaptación, o económico. Esto permitiría dar un mayor apoyo al alumno a través de un diagnóstico temprano y seguimiento, a los posibles problemas en los distintos ámbitos que pudieran incidir en la deserción.

Al respecto, se señala que debiera existir *"más apoyo en la parte emocional del alumno, incorporar una especie de diagnóstico, no a fin de año, sino antes, a mediados de año y brindarle apoyo personal... el apoyo académico es según los grados de dificultad de la carrera, pero uno también ve problemas sociales, de motivación, psicológicos, que hay que apoyar"* (Universidad privada con aporte, Derecho).



Finalmente, cabe señalar que a juicio de los entrevistados, no es posible mantener una “tasa de deserción cero”, ya que siempre existirán motivos personales y vocacionales para que el alumno decida abandonar la carrera. Sin embargo, existe coincidencia en que mejorar los sistemas de información previa a las postulaciones, y las distintas estrategias institucionales establecidas, principalmente los programas de apoyo mencionados, son relevantes para aumentar la retención en primer año.

2. Focus group con jóvenes desertores

i. Antecedentes de los participantes

Se realizaron cinco focus group con alumnos que desertaron de seis universidades. En la Región Metropolitana, cada focus se desarrolló con alumnos de distintas universidades, mientras en la Octava Región, el focus agrupó alumnos de dos instituciones. La distribución respecto al número de participantes según la región y el tipo de universidad, fue la siguiente:

Región	Número	
	Universidades	Participantes
Metropolitana	4	30
Octava	2	10
Total	6	40

Tipo Universidad	Número	
	Universidades	Participantes
Estatales son orientación a postgrado e investigación	2	16
Estatales son orientación a pregrado	1	4
Privadas sin aporte fiscal	1	8
Privadas con aporte fiscal	2	12

Los participantes tenían un promedio de 21 años, con un mínimo de 19 y un máximo de 24 años, sin presentarse diferencias significativas por región, universidad o carrera. El género de los participantes correspondió a un 72% masculino, y 28% femenino. Los alumnos convocados abandonaron las siguientes carreras; en un 80% lo hicieron en los años 2005 o 2006:

Carrera	Número	Porcentaje
Ingeniería civil o industrial	13	33%
Licenciatura	7	17%
Ingeniería Comercial	6	15%
Derecho	6	15%
Pedagogía	5	12%
Ingeniería en ejecución	3	8%
Total	40	100%

ii. Análisis de los focus group

El análisis de los focus grupos contempla las siguientes secciones: Causas para la deserción de los participantes; incidencia de aspectos institucionales y personales en la deserción; y recomendaciones para disminuir la deserción en primer año.

a) Causas para la deserción de los participantes

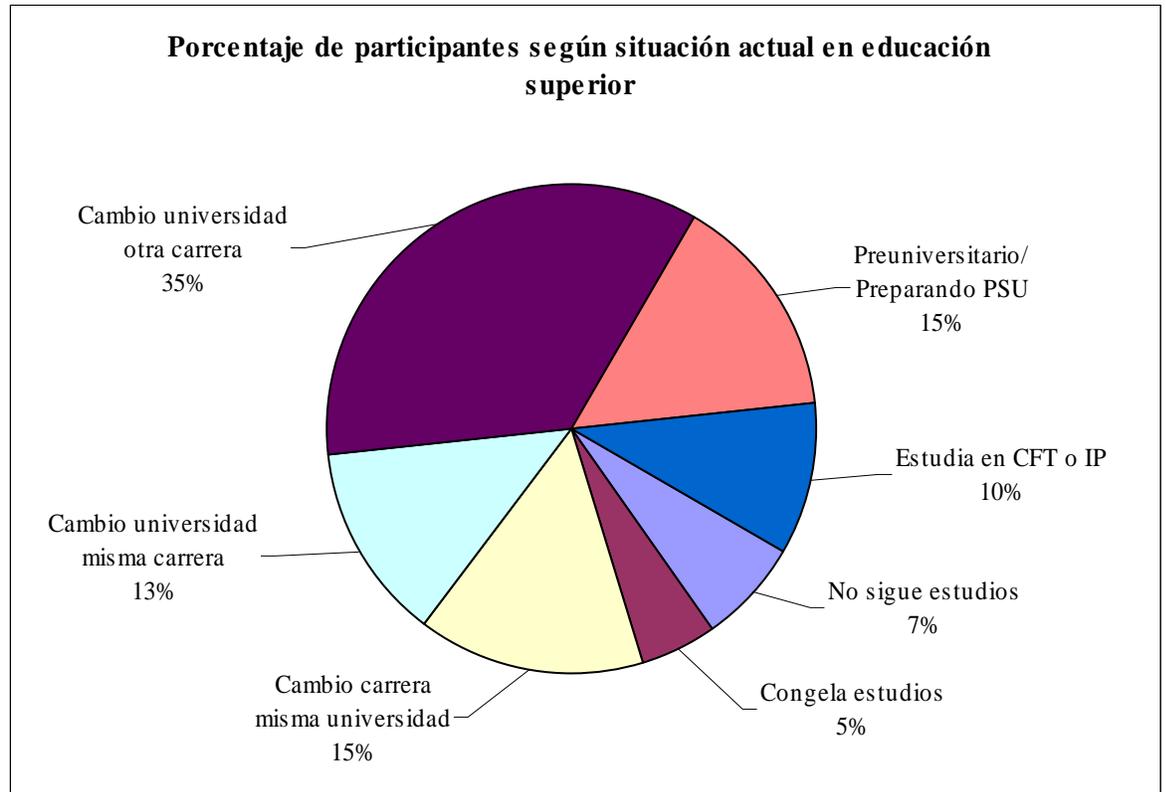
Un primer aspecto consultado a los jóvenes fueron los motivos que los llevaron a desertar en primer año de la carrera y/o universidad. Como se aprecia en el siguiente cuadro, un alto porcentaje de las menciones señaladas por los participantes, tienen relación con causas vocacionales y de elección inadecuada de la carrera. En segundo lugar, se indican factores relativos al rendimiento y exigencia académica, mientras un 10% manifiesta haber abandonado la carrera por motivos económicos. En menor medida, se señalan otras causas, como problemas de salud, alta demanda de tiempo de estudio, y mal ambiente estudiantil o escasa relación con los profesores.

Causas	Nº menciones	Porcentaje
Problemas vocacionales	16	40%
Desmotivación con la carrera	11	28%
Insatisfacción con expectativas laborales	7	18%
Deficiente información previa sobre la carrera	6	15%
Mal rendimiento académico	5	13%
Falta de adecuados hábitos de estudio	5	13%
Exigencia académica	5	13%
Ambiente educacional impersonal	5	13%
Problemas económicos	4	10%

Las causas no muestran variaciones relevantes según género o región de los participantes. Además, es posible advertir que los factores vocacionales están presentes en todas las carreras, mientras que los aspectos de rendimiento, tienden a concentrarse en las Ingenierías. Al comparar las distintas causas mencionadas por tipo de universidad, se obtienen los siguientes resultados (porcentaje de menciones por causa):

Causas	Estatal postgrado	Estatal pregrado	Privada sin aporte	Privada con aporte
Problemas vocacionales/ desmotivación/ insatisfacción	81%	100%	75%	75%
Mal rendimiento/ exigencia académica/ hábitos estudio	31%	25%	25%	50%
Problemas económicos	6%	0%	25%	8%

Por otra parte, consultados por su situación actual respecto a estudios superiores, un 63% de los participantes señalan cambio de carrera, universidad o ambas. Sólo un 7% de los alumnos convocados señalan no continuar con estudios superiores. De este porcentaje, un 66% corresponde a alumnos que dejaron carreras en la universidad privada sin aporte fiscal. Los cambios de carrera en la misma universidad, corresponden a universidades estatales con orientación a postgrado, y privadas con aporte fiscal. Mientras los cambios de universidad tanto a la misma como a otra carrera, son situaciones presentes en las distintas instituciones donde estudiaron los participantes.



Al comparar la situación actual de los participantes según la carrera que desertaron en primer año, el cambio a otra carrera en otra universidad, aparece como la primera mención en Ingeniería Civil y Comercial, Derecho y Pedagogía. En esta última carrera junto a Licenciatura, se concentra mayormente el porcentaje de alumnos que actualmente estudian en CFT o IP. Mientras en Ingeniería en ejecución, los participantes tienden preferentemente a cambiarse a otra carrera en la misma universidad.

Sobre el tema, un estudio realizado por Canales y de los Ríos (2007), indica que los principales factores de la deserción difieren entre si esta es temporal o definitiva, considerando la última el abandono del sistema educativo superior. Respecto a la deserción temporal –congela estudios, cambio carrera o universidad-, las causas coinciden con los antecedentes entregados por los entrevistados, siendo relevante la “falta de claridad vocacional” al momento de ingresar a una carrera, ya sea por carencia de información, indecisión del joven, o bajos puntajes en las pruebas de selección que le impiden postular a su primera opción de estudios. El estudio asocia este factor a la pérdida de motivación durante el primer año.

Adicionalmente, se plantea una correlación entre el bajo rendimiento académico de los alumnos (factor de deserción), con factores socioculturales principalmente de jóvenes con educación secundaria municipal o subvencionada, incidiendo la falta de hábitos de estudio, el nivel de expectativas personales y familiares, y dificultades en el proceso de aprendizaje. En el caso de abandono permanente del sistema, a los factores antes expuestos, se suman problemas económicos y familiares, y una percepción de bajo apoyo institucional, al plantear la problemática económica o personal a la universidad.³²

b) Factores determinantes en la deserción

Para profundizar en las causas de deserción, se analizó con los participantes de los focus groups, distintos factores que inciden –tanto para ellos como para sus compañeros- en la decisión de abandonar la carrera y/o universidad. Se diferenció entre causas académicas, personales, económicas, y de ambiente e integración a la universidad. Complementariamente, se incorporan los comentarios de los participantes, frente a la existencia de programas de apoyo y estrategias presentes en las carreras y universidades, para incentivar la vinculación y motivación de los alumnos.

Causas académicas

Las causas académicas de deserción, surgen particularmente en las carreras de Ingeniería (civil, comercial y ejecución), sin presentarse diferencias entre las universidades contempladas en la muestra. Los participantes de estas carreras coinciden en los factores de tipo académico que inciden en la deserción, y que de cierta forma se encuentran relacionados: mal rendimiento, alta exigencia, y malos hábitos de estudio.

Por una parte, plantean el mal rendimiento como un factor de desmotivación fuerte, con incidencia directa en la deserción. Se aprecia que para estos alumnos, el mal rendimiento genera una sensación de fracaso que afecta la continuidad de estudios. Como señala un participante: *"Uno no está acostumbrado a pasar con cuatro, a sacarse morados, entonces uno se pregunta porque está así, yo antes no era así, eso me afectó psicológicamente y emocionalmente, y fue una presión"* (Universidad privada con aporte, Ingeniería civil).

³² Canales, Andrea y de los Ríos, Danae. *Factores de Deserción Universitaria*. En: Calidad de la Educación N° 26. Santiago, Julio 2007. El estudio contempló una muestra de 67 entrevistados –en sesiones grupales e individuales- con alumnos desertores de nueve universidades públicas y privadas.

En tanto, los participantes de distintas universidades, advierten que el rendimiento depende en gran medida de la formación previa de los alumnos. En el caso de estudiantes provenientes de liceos municipales y de técnico profesionales, la mala base en educación secundaria, incide a su juicio, en malos resultados en primer año universitario. No sólo plantean que es su experiencia, sino algo común en las carreras de Ingeniería: *"hay mucha diferencia entre los contenidos que se pasan en los colegios municipales o subvencionados y los privados, y en la universidad se nota esto"*, teniendo los alumnos de los primeros una menor formación en materias como matemáticas y física (Universidad estatal pregrado, Ingeniería civil).

De acuerdo a alumnos de Ingeniería civil y comercial, tanto en sus casos como en el de otros compañeros, los malos resultados, principalmente en relación a falencias de la formación previa, incidieron directamente en la deserción, ya sea de universidad o carrera. Aún cuando los participantes omiten caracterizar las causas académicas según nivel socioeconómico, los juicios en torno a la calidad de la educación secundaria, apuntan a que alumnos de establecimientos municipales y subvencionados, es decir, de estratos medios o bajos, serían los más afectados por la exigencia académica, obteniendo malas evaluaciones en primer año.

En tanto, los participantes señalan que la falta de adecuados hábitos de estudio, y la alta demanda de tiempo de estudio en las carreras de Ingeniería, tienen una relación directa con los malos resultados. La mayoría de los alumnos que desertan por causas académicas declaran no haber llegado a la universidad con buenos hábitos de estudio, indicando que no fueron desarrollados correctamente durante la educación media, donde *"no se tenía que estudiar tanto para sacar buenas notas"*. Esto, genera mayores dificultades para adaptarse a un ambiente con alto nivel de exigencia como el universitario.

Asimismo, la exigencia académica implicó para los participantes, dedicar una cantidad de tiempo de estudio que, por una parte, no lograban adecuar por la carencia de hábitos de estudio, pero también, que no estaban dispuestos a invertir. En este sentido, parte importante de los alumnos de Ingeniería, así como un caso de Derecho, señalan que la cantidad de horas de estudio, y la falta de tiempo fueron factores influyentes en la decisión de abandonar.

Al respecto se plantea, por ejemplo, que *"no queda tiempo para nada, para pololo, familia o amigos... yo por lo menos no estaba dispuesta a perder otras cosas por dedicarme 100% a estudiar"* (Universidad estatal postgrado, Ingeniería civil). Otro comentario apunta a que *"un gran porcentaje (de alumnos) se retira porque no alcanza a agarrar el ritmo de estudio de la carrera, porque son demasiados ramos y muchas horas de"*

estudio, y no siempre se quiere estudiar tanto" (Universidad privada sin aporte, Ingeniería comercial).

Cabe señalar que las razones académicas también están cruzadas por motivos personales de tipo vocacional y de expectativas de vida. Se aprecia entre los participantes que indican como causa de deserción, malos rendimientos o alta exigencia de estudios, la falta de una motivación por la carrera para el alto nivel de dedicación que exigen, por ejemplo, las Ingenierías. Como señala un participante: *"habían varios aspectos que no era lo que yo esperaba. El sacrificio humano que tiene esa carrera es demasiado alto, y me di cuenta que yo no quería eso para mí"* (Universidad estatal postgrado, Ingeniería en ejecución).

Por otra parte, a los alumnos de todas las carreras se les consultó por la existencia de programas o estrategias de apoyo académico en las universidades. En la totalidad, se señala que contaban con algún tipo de apoyo a los alumnos para mejorar los resultados, siendo las ayudantías lo más generalizado.

Se aprecia en las entrevistas grupales que el tema del apoyo académico cobra mayor relevancia en carreras científicas y matemáticas, como las Ingenierías y Licenciaturas. En estas últimas, se indica que existe un apoyo adecuado a través de las ayudantías, y se destaca que por ser cursos pequeños, es posible tener un contacto más directo con los profesores en caso de dificultad con alguna materia.

En el caso de las Ingenierías, se plantea que las carreras cuentan con iniciativas de apoyo académico, mencionando cursos de verano, programas de nivelación de estudios, y ayudantías. No obstante, los participantes coinciden en la insuficiencia de las estrategias, dada las dificultades y exigencias académicas en las Ingenierías. Al respecto, se indica que los cursos de nivelación, por ejemplo, son demasiado cortos y básicos, no cumpliendo con el objetivo de preparar a los alumnos con deficiencias en su formación previa, para la complejidad de las materias. Lo mismo con las ayudantías, considerando que debieran ofrecerse periódicamente para alumnos *"con nivel más bajo"*.

Por tanto, los jóvenes manifiestan la necesidad de mejorar los programas de apoyo académico en las distintas universidades, especialmente para cursos considerados más complejos, como matemáticas o física.

Causas personales

Cerca de un 70% de los jóvenes participantes –de distintas carreras y universidades- menciona entre las causas para desertar aspectos

personales relativos a problemas vocacionales, desmotivación o insatisfacción con la carrera.

El factor vocacional –entre los participantes- surge como el más relevante al momento de decidir abandonar, tanto en sus propios casos, como al consultar por la experiencia de sus compañeros. Se aprecia que en parte importante, esto responde a la falta de información previa sobre las carreras, en términos de contenidos de los cursos, nivel de exigencia y expectativas laborales.

Para los entrevistados, hay una carencia importante a nivel de educación secundaria en la entrega de información sobre las distintas carreras, lo que incide directamente en la tasa de deserción en primer año por causas vocacionales. Como plantea un participante, tanto él como *“muchos compañeros se van porque no les gusta la carrera, sus expectativas no necesariamente estaban siendo satisfechas, y ven otras opciones de estudio”* (Universidad estatal postgrado, Licenciatura).

De tal forma, se indica la relevancia de contar con sistemas de orientación dedicados a dar a conocer las carreras y apoyar a los alumnos para decidir según las expectativas de estudio y trabajo de cada uno. Los participantes destacan que no basta con conocer la malla curricular –información accesible para ellos- sino que es necesario tener antecedentes sobre las carreras en un nivel más profundo antes de postular, tanto en lo que implica su estudio como las posibilidades de trabajo futuras.

Como plantea una participante: *“muchas veces uno escucha el nombre de una carrera, y yo creo que a muchos les pasó que después constatan que las expectativas que tenían con la carrera no era lo que realmente la carrera está ofreciendo. Entonces yo creo que el hecho de que exista un apoyo dentro del mismo colegio en donde haya una persona y un grupo de trabajo que esté dedicado a eso, a ver las expectativas de trabajar que tienen los alumnos, creo que es un gran beneficio”* (Universidad privada con aporte, Educación).

Otros factores personales mencionados en menor medida, tienen relación con presiones familiares para ingresar a una determinada carrera, como indica un participante: *“yo entré a estudiar porque mi papá me dijo, entonces mi nivel de compromiso era nulo”* (Universidad privada con aporte, Ingeniería civil). Asimismo, el prestigio de la universidad es mencionado para las instituciones “tradicionales” como un motivo para ingresar, aún cuando no sea a la carrera que se tiene como primera opción.

Los problemas de salud son mencionados sólo por dos participantes. En un caso de Ingeniería civil de una universidad estatal, estos se

relacionaron a estrés y depresión producto de las exigencias y mal rendimiento en la carrera, lo que obligó al alumno a congelar sus estudios mientras seguía una terapia psicológica en un centro de salud de la propia universidad.

Los participantes de las distintas universidades señalan que las instituciones, y en algunos casos las propias carreras, cuentan con psicólogos y orientadores para la atención de alumnos. Sin embargo, a excepción del alumno antes mencionado, no cuentan con mayor información sobre programas de apoyo personal o su impacto en la deserción en primer año. Esto, principalmente porque no fue requerido por los participantes y, a su juicio, no es una instancia masivamente informada a los alumnos.

En general, se señala que el propio alumno debe solicitar ayuda en caso de requerirlo, ya que perciben que no existen instancias institucionales para detectar problemas e ir en apoyo de los estudiantes, por lo que es el propio alumno el que *"tiene que ir a buscar respuestas"*. Sólo en una universidad estatal, se indica haber recibido un curso sobre desarrollo personal, impartido por una psicopedagoga, respecto a hábitos de estudio, introspección personal, y orientación vocacional.

Causas económicas

Como fue señalado en la primera sección, sólo cuatro de los participantes mencionaron causas económicas para abandonar la carrera y/o universidad. En todos los casos, se suman además motivos de tipo vocacionales y desmotivación o insatisfacción con la carrera, sin ser los problemas económicos causa exclusiva de deserción para estos alumnos. Además, al ser consultados por la experiencia de otros compañeros en este aspecto, la mayoría de los participantes asegura que en su entorno cercano en la universidad, no percibieron que las causas económicas fueran un factor determinante para el abandono en primer año.

Esto fue señalado principalmente en las universidades estatales, donde se darían casos más bien aislados producto de la necesidad de trabajar del alumno o dificultades para estudiantes de otras ciudades para financiar su alojamiento. Hubo coincidencia en cuanto a la existencia de sistemas de apoyo en las universidades estatales, a través de créditos y becas para alumnos vulnerables. Los participantes de estas universidades sostienen que se ofrecían amplias posibilidades para financiar los estudios, incluyendo becas de arancel, alimentación y fotocopias.

Los alumnos de universidades estatales, señalan que *"muchas de las personas que no acceden a becas es porque no están informadas"*. Asimismo, se plantea que en algunos casos, se dan problemas para

acceder a estos beneficios porque no están adecuadamente elaborados los criterios de selección. Como ejemplo, un alumno relata que no le aprobaron el crédito estatal, porque *"hubo el problema que le habían dado a muchos que no tenían necesidad, y mi situación económica no es de la más alta, pero tampoco es tan baja"*, debiendo optar por un crédito bancario.

Similar situación se percibe entre los participantes de universidades privadas con aporte fiscal, donde también se mencionan programas de apoyo económico, a través de créditos y becas estatales o propias de la universidad. Por tanto, la deserción por problemas financieros no sería una situación mayoritaria entre los alumnos de estas universidades, tanto según la situación propia de los participantes, como por la experiencia de sus compañeros.

Sólo en las universidades privadas sin aporte fiscal se percibe una mayor incidencia del factor económico en la deserción, sin por esto ser el más relevante para los participantes, al momento de omitir opiniones al respecto. De acuerdo a su percepción, las universidades privadas cuentan con menos opciones de becas y créditos que las instituciones estatales. Y si bien se indica que la universidad donde estudiaron contaba con apoyo económico, se opina que *"la universidad da algunas becas pero por puntaje para atraer a los alumnos y no considera la situación económica del alumno"*.

De hecho, sólo entre estos participantes, se encuentra uno que no sigue estudios superiores, tras haber abandonado por causas económicas. Asimismo, otro entrevistado manifiesta que se cambió a una universidad "tradicional", precisamente por las mayores oportunidades de obtener una beca para financiar sus estudios.

Ambiente e integración a universidad

La única estrategia de integración a la universidad conocida por los participantes, tiene relación con la oferta de actividades extraprogramáticas, deportivas y culturales ofrecidas en las distintas instituciones. No obstante, no se considera que esta tenga un impacto en la retención de alumnos.

En tanto, participantes de todas las universidades y, principalmente de carreras con mayor número de alumnos, perciben que el ambiente sería un factor relevante en la deserción. Al respecto, señalan que el cambio del colegio a la universidad es *"muy brusco, llegas a un sistema donde tú no eres nadie ni nada"*, con cursos demasiados grandes, que no permiten una interacción con compañeros y profesores como sucede en la educación media.

Asimismo, se indica que se requiere una adaptación a un ritmo totalmente diferente, ya que *"en la enseñanza media uno tiene horarios rígidos, preestablecidos, entonces es un impacto para el alumno nuevo que llega a la universidad, de decir esta hora la voy a ocupar en esto, y así"* (Universidad estatal pregrado, Ingeniería comercial). También se menciona el tipo de relaciones que se establecen con los pares, apuntando al ambiente competitivo existente en las universidades, contrario a un sistema de mayor apoyo mutuo fomentado en la educación media.

Por tanto, un factor considerado fundamental en la integración, se refiere a la conformación de redes de amistad o apoyo con los propios compañeros. Pero esto, a juicio de los entrevistados, responde más a aspectos personales de cada alumno, que a factores institucionales. Se reconoce que en carreras con mayor número de alumnos, puede ser más difícil *"hacer amigos"*, por lo que *"ayuda si formas un grupo de estudio, para sentirte más apoyado e integrado"* (Universidad estatal postgrado, Ingeniería civil).

Otro aspecto, también relacionado mayormente a carreras con más alumnos, se orienta a la relación con los profesores. En general, se plantea que existe poco contacto o relación directa con ellos. Asimismo, dado el número de alumnos, se hace imposible realizar clases más personalizadas, por lo que es en carreras como Licenciaturas donde se genera mayor interacción con los profesores por ser cursos más pequeños.

Consultados por ambientes que incentivan los aprendizajes, se realizan dos críticas principalmente. La primera en relación a las capacidades pedagógicas de los docentes, para incentivar el aprendizaje de los alumnos; como se plantea: *"hay profesores que son muy espectaculares, tienen muchos títulos, pero carecen de calidad pedagógica"* (Universidad estatal postgrado, Ingeniería civil). En tanto, las materias en las carreras pueden incidir en la motivación o desmotivación de los alumnos. Por ejemplo, para alumnos de Licenciaturas, *"los laboratorios son espacios de aprendizaje muy motivadores"*; mientras que para alumnos de Ingenierías, *"los ramos en primer año son demasiado abstractos y pesados, son poco motivantes"*.

A pesar de los comentarios entregados anteriormente, para los participantes las causas de deserción tienen relación principalmente con factores vocacionales y, en segundo lugar, con problemas de rendimiento. Por tanto, a su juicio, el contar con ambientes que incentiven el aprendizaje y la integración, sería relevante para mejorar la calidad de vida de los alumnos en la educación superior, pero no fundamentales para disminuir las tasas de deserción.

En tanto, a los jóvenes se les consultó por la atención o recepción en las carreras al momento de comunicar su renuncia. Sobre la mitad de los participantes señaló no haber asistido a ninguna instancia a avisar que se abandonaba la carrera. Entre quienes sí informaron, la percepción apunta a que la reacción, en las distintas universidades, depende exclusivamente del interés personal del profesor o jefe de carrera a quien le comunicaron la decisión, y no a una estrategia institucional al respecto.

Por tanto, en algunos casos se señala que sólo se solicitó llenar los formularios requeridos sin mayor preocupación, como por ejemplo señala un participante: en la universidad no hay preocupación por el alumno que se retira, porque *"igual se sabe que el 40% más o menos se va a ir porque no se la puede con la carrera o porque no le gustó... no hay preocupación mientras el alumno pague"* (Universidad privada sin aporte, Ingeniería civil).

Otros los participantes indican que al momento de informar su retiro, se les consultó por los motivos de deserción, y se les ofreció buscar alternativas y soluciones para continuar en la carrera. En estos últimos casos, los entrevistados señalan que, si bien aprecian el interés mostrado, al ser causas vocacionales las que los llevaron a retirarse, no incidió en su decisión de abandonar.

Finalmente, se observa entre los participantes un bajo conocimiento sobre programas de apoyo de las carreras y universidades. En parte, esto responde a una baja cobertura para la cantidad de alumnos, pero mayoritariamente, se aprecia que no se buscan estos apoyos porque las causas principales de deserción son vocacionales. Por tanto, se percibe que el principal factor de retención en estos casos, es una mayor orientación previa al ingreso a la educación superior.

c) Recomendaciones y propuestas

Las recomendaciones y propuestas para disminuir la deserción en primer año, se asocian directamente a los comentarios expuestos por los participantes en las secciones anteriores. De tal forma, se orientan a mejorar procesos de información, y estrategias de apoyo y vinculación por parte de las universidades.

Las recomendaciones fueron bastante similares entre alumnos de distintas carreras y universidades, apuntando principalmente a las situaciones particulares experimentadas por los participantes, más que a iniciativas o propuestas estructuradas:

- Un aspecto mencionado ampliamente tiene relación con el acceso a mayores instancias de información, tanto a nivel de educación

secundaria como superior, sobre las distintas universidades y carreras. Esto implica, dar a conocer a los alumnos antes que ingresan a primer año, información relativa a los tipos de apoyo que entrega la universidad, y principalmente, sobre los contenidos de las materias de cada carrera, las expectativas laborales, las exigencias académicas y de tiempo de estudio. A juicio de los participantes, tener un mayor conocimiento sobre las carreras incidiría directamente en la disminución del número de deserción por motivos vocacionales.

- Mejorar los procesos de adaptación a la universidad, incluyendo estrategias de vinculación formales a la institución, profesores y pares.
- Asociado a lo anterior, se plantea la relevancia de una mayor personalización en la universidad y en las clases, una mayor preocupación por los alumnos en los distintos ámbitos –académicos, personales, económicos- así como más cercanía de los profesores hacia los alumnos de primer año, a través de una relación directa y accesible.

iii. Síntesis de resultados.

Antecedentes de la deserción en primer año

- Aumentar las instancias de apoyo académico, a través de programas efectivos de nivelación de materias complejas, y ayudantías permanentes para alumnos con dificultades académicas.
- Según la información entregada por los entrevistados institucionales, la tasa promedio de deserción es de 10.5% en primer año, sin presentarse diferencias significativas por tipo de universidad y región. Al comparar las tasas por carreras, se encuentra que Ingeniería civil o Industrial, Arquitectura y Licenciatura presentan tasas superiores al 10% (llegando casi a 20% en Ingeniería civil). Las carreras de Ingeniería Comercial, Pedagogía, Derecho y Psicología, en tanto, tendrían entre un 4 y un 8% de deserción estudiantil en primer año.
- De acuerdo al 90% de los entrevistados, las tasas de deserción el año 2006, fueron similares o inferiores a la tendencia o tasa promedio de los cinco años anteriores. En la Octava Región, no obstante, un 20% de los encargados señala que la tasa fue superior el año 2006.
- No se manejan datos exactos, a nivel de carreras y universidades, sobre la recurrencia de los distintos tipos de deserción. Según la

percepción de los entrevistados, los alumnos desertores tienden preferentemente, a congelar sus estudios, o cambiarse a otra carrera en la misma universidad. Ente los alumnos participantes de los focus groups, un 35% declaró cambio de universidad y de carrera.

- La baja coincidencia entre las opiniones entregadas por encargados y alumnos, se puede explicar en parte considerando que la metodología cualitativa no trabaja con muestras representativas. También, puede incidir la carencia de información formal y sistematizada a nivel institucional sobre tipos de deserción estudiantil. Como señalan los entrevistados, los datos que manejan corresponden principalmente, a conversaciones con los alumnos antes de abandonar. Si consideramos que parte importante de los alumnos entrevistados señala no haber informado de su abandono en la carrera, se infiere que los antecedentes con que cuentan los encargados corresponden sólo a un porcentaje de los alumnos que desertan en primer año.

Principales causas de universitaria en primer año

- Existe coincidencia entre los encargados institucionales y los jóvenes entrevistados sobre las principales causas de deserción en primer año, correspondiendo principalmente, a motivos personales asociados con problemas motivacionales. En efecto, este -junto a factores como desmotivación o insatisfacción con la carrera- es mencionado por cerca de un 50 y 70% de los encargados y alumnos, respectivamente, sin diferencias por tipo de universidad o carrera.
- A juicio de los entrevistados, el tema vocacional tendría directa relación con la falta de una correcta orientación previa al ingreso a la universidad. Se indica que a nivel de educación secundaria, no se cuenta con estrategias para informar adecuadamente a los alumnos respecto a las carreras, o asesorar a los jóvenes en su decisión profesional, detectando aptitudes, intereses y motivaciones, para optar por una carrera universitaria específica. De tal forma, parte importante de los alumnos que ingresan a la educación superior, presentan una deficiente información previa sobre la carrera, lo que incide en problemas vocacionales como factor de deserción en primer año.
- Respecto a factores académicos, el mal rendimiento, la falta de adecuados hábitos de estudio y la alta exigencia académica, son motivos de deserción que se mencionan principalmente para las carreras de Ingeniería. Entre los alumnos, a las causas académicas se sumarían también razones vocacionales, lo que incide en que al recibir malos resultados, se genere una mayor desmotivación con estas carreras.

- Tanto para los encargados institucionales como para los jóvenes, el mal rendimiento se asocia a deficiencias en la formación previa y en los hábitos de estudio, con que ingresan los alumnos a la universidad. Por tanto, aquellos provenientes de establecimientos municipales o subvencionados tendrían, de acuerdo a los entrevistados, más dificultades para nivelar las materias, y mayores posibilidades de desertar por motivos de rendimiento académico.
- Por lo anterior, se plantea la relevancia de generar instancias de coordinación con la educación secundaria, tanto para proveer de información y orientación vocacional a los alumnos sobre las distintas carreras, como para nivelar conocimientos y favorecer hábitos de estudio, acordes a las exigencias universitarias.
- Las causas económicas son mencionadas en mayor medida por los entrevistados institucionales que por los alumnos participantes de los focus groups. En ambos casos, no obstante, corresponden en mayor medida a universidades privadas sin aporte fiscal, debido a que estas cuentan con menores opciones de crédito y becas para los alumnos, comparado con las universidades estatales y con aporte. En estas últimas, se plantea que las causas económicas son factor de deserción, principalmente, porque el alumno debe trabajar para aportar a su familia, señalando que las instituciones ofrecen amplias posibilidades de financiamiento a través de becas y créditos.

Aspectos institucionales de la deserción y programas de apoyo estudiantil

- El ambiente e integración a la universidad es percibido como un factor de mayor relevancia para los encargados universitarios. De acuerdo a los alumnos, si bien este aspecto es relevante, considerando el cambio que representa pasar desde la educación secundaria a la universidad, no sería un motivo fundamental en la decisión de desertar.
- Para la mayoría de los encargados entrevistados, en tanto, existe una relación importante entre el involucramiento del alumno y la deserción en primer año. Por esto, las universidades y carreras cuentan con estrategias para vincular al alumno, presentando las universidades estatales, un mayor número de iniciativas de tipo formal.
- Asimismo, los encargados consideran importante la relación entre los métodos de enseñanza en la tasa de deserción, planteando la existencia de ambientes que incentivan el aprendizaje, como innovación tecnológica y adecuación de mallas curriculares. Para los alumnos, los métodos de enseñanza son relevantes en la motivación

para estudiar las materias, pero no serían un factor decisivo en la deserción.

- Por otra parte, se aprecian deficiencias en las distintas carreras, en torno a la retroalimentación temprana a los alumnos sobre su desempeño, aún cuando se considera que podría ser un factor relevante para disminuir la deserción por causas académicas.
- Asimismo, la mayoría de los encargados institucionales plantea que las carreras y universidades no cuentan con sistemas de información que permitan monitorear a los alumnos en riesgo de deserción, ni con datos sistemáticos sobre las causas de deserción en primer año. No obstante, existe coincidencia en la importancia de mejorar estos sistemas con el objeto de detectar tempranamente a los alumnos vulnerables, y ofrecer soluciones a nivel de los distintos problemas que presenten: académico, económico o personal.
- Al respecto, gran parte de los alumnos entrevistados señala no haber informado a ninguna autoridad al retirarse de la carrera. Entre quienes informaron, se aprecia que el tipo de recepción depende del interés particular del docente o jefe de carrera, más que a una estrategia formal de atención al alumno que abandona.
- Las carreras y universidades consideradas en la muestra no cuentan con Programas de retención específicos para primer año. No obstante, la totalidad mantiene programas de apoyo estudiantil que tienen por objetivo disminuir la deserción por causas académicas, económicas o personales. En las universidades estatales, es donde se concentra un mayor número de programas formales específicos de las carreras.
- Programas de apoyo académico: Tanto para encargados como para alumnos, estos programas son fundamentales para disminuir la tasa de deserción en primer año por motivos académicos. Por una parte, los entrevistados institucionales señalan contar con estrategias como nivelación de estudios, cursos remediales y ayudantías, para apoyar a los alumnos con problemas de rendimiento. No obstante, los alumnos indican que las estrategias son insuficientes, especialmente en carreras de mayor exigencia, como las Ingenierías. Por tanto, se señala la necesidad de ampliar y mejorar las instancias de apoyo académico, a través de cursos remediales y de nivelación efectivos, especialmente orientados a alumnos con deficiencias en las materias de la carrera.
- Programas de apoyo social y económico: En general, estas instancias se encuentran centralizadas a nivel de universidad, planteando sólo en las universidades estatales con orientación a postgrado, un mayor número de iniciativas específicas de las carreras. Las universidades

estatales y privadas con aporte serían las que ofrecen un mayor apoyo económico a través de los instrumentos estatales, y de becas propias de la institución. Si bien los alumnos coinciden en la apreciación sobre el apoyo entregado por tipo de universidad, el factor económico no aparece como el más relevante para la deserción en primer año.

- Programas de apoyo personal: Estas instancias también se encuentran principalmente centralizadas a nivel de universidad. En las universidades estatales y con aporte, corresponden a servicios de salud física y mental para la atención de estudiantes. Lo anterior es un factor de apoyo importante para alumnos con problemas de salud como depresión o estrés. Pero considerando que el principal motivo personal de deserción es el vocacional, faltan instancias de orientación orientadas a esta materia.
- Finalmente, se aprecia un bajo nivel de conocimiento general entre los alumnos sobre los programas de apoyo entregados por las carreras y universidades. Por una parte, se señala no haber sido necesario acudir a estos. No obstante, también se percibe una falta de información respecto de los programas, y una baja cobertura para la cantidad de alumnos, específicamente, en el caso de los programas de apoyo académico.

VI. Resultados Entrevistas a Directores de Análisis Institucional

1. Antecedentes.

Se efectuaron 6 entrevistas a Directores de Análisis Institucional o al directivo superior más relacionado, de universidades públicas y privadas de acuerdo a lo descrito en la sección sobre metodologías aplicadas.

2. Organización

- i) Predominan Unidades de Análisis Institucional, dependiendo directamente de una Dirección de Planificación, o de una Vicerrectoría de Desarrollo. La excepción es una universidad en que depende directamente de la Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional. En este último caso, la concepción de la Vicerrectoría es su orientación hacia la gestión institucional, más que a cumplir la labor tradicional de administración y finanzas.
- ii) En consecuencia, Análisis Institucional se encuentra en un tercer nivel jerárquico, después de Vicerrectorías y Direcciones relacionadas, de las cuales depende.
- iii) Sin embargo, se observa una cercanía de los responsables de Análisis Institucional con el rector y los vicerrectores, a través de la realización de estudios que analizan problemas específicos.
- iv) Los responsables de Análisis Institucional disponen de personal de apoyo, el cual tiene un perfil de analista, sin mucha experiencia en gestión universitaria, aunque es personal relativamente joven y orientado a la ejecución de estudios y proyectos.

3. Estado actual de sistemas de Información

- i) En general los sistemas de información no están integrados en sus componentes de gestión académica, gestión de alumnos, y financiero-recursos humanos y contables. Predomina el desarrollo de sistemas para atender requerimientos específicos de información de algunas unidades o departamentos, lo cual no favorece el trabajo en equipo, sea a nivel de la administración central o de las unidades académicas. Una implicancia

de esta situación es que fortalece la visión de trabajo individual, dispersa y autónoma de algunos departamentos, ya que cada uno tiende a desarrollar sus propios sistemas de información ad hoc, perdiendo la perspectiva institucional de procesos en la gestión de alumnos.

- ii) En particular existen sistemas de información centrados en alumnos, para atender requerimientos específicos relacionados con el proceso de admisión, matrícula, registro curricular, registro de notas, situación académica del alumno, y beneficios socioeconómicos. Sin embargo, no siempre están integrados, y se encuentran disponibles en diferentes departamentos: admisión, docencia, asuntos estudiantiles, finanzas (tesorería), administración del Fondo Solidario de Crédito (en caso de universidades del CRUCH), entre otras.
- iii) Dada la dispersión de información, y su administración sobre la base de unidades independientes, se tiende a generar confusión en los datos relacionados con la situación de los alumnos respecto a número de matrículas y deserción, entre otras. La existencia de las unidades de Análisis Institucional ha generado un impacto positivo en algunas instituciones que ha contribuido a aminorar los problemas indicados, ya que se les reconoce la atribución de validación y entrega de cifras oficiales. Este es un avance en la provisión de información oficial a organismos como el Consejo Superior de Educación, o instancias reconocidas en el uso de información para construir ranking entre instituciones.
- iv) Sin embargo, las dificultades mayores se presentan en algunos sistemas de información que proporcionan datos disponibles sólo para la administración central, pero no a nivel de las facultades, departamentos, escuelas o carreras. Estas restricciones limitan la ejecución de estudios de deserción y monitoreo de alumnos, por parte de las unidades académicas, por una parte, y no contribuyen a una transparencia de la gestión de alumnos, por otra.
- v) Dos implicancias adicionales se derivan del problema de sistemas de información no integrados. En primer lugar, existen dificultades para compatibilizar datos generados para diversos propósitos y, por tanto, las autoridades centrales de la universidad tienden a autolimitar su capacidad para emitir algunos juicios evaluativos sobre el desempeño de las unidades académicas, ya que no siempre están seguros de la validez de las cifras (tres instituciones de seis, hicieron este planteamiento). En segundo lugar, retrasa la construcción de capacidades de gestión institucional, particularmente centradas en alumnos, en algunas universidades.

- vi) Con todo, el hecho que los sistemas de información no estén integrados, no debiera ser obstáculo para que las unidades de Análisis Institucional cumplan sus funciones y tengan gravitación en las decisiones de las autoridades. Su desempeño está relacionado con otras variables como veremos a continuación.

4. Misión y estudios realizados frecuentemente

- i) La misión de las unidades de Análisis Institucional es proveer estudios analíticos sobre los diferentes procesos académicos y de gestión institucional. Apoya la formulación de los planes estratégicos, monitoreo de planes de acción, procesos de mejoramiento de la calidad, y evaluación de proyectos.
- ii) Sin embargo, en la práctica, las unidades de Análisis Institucional no realizan estudios sistemáticos que profundicen sobre los tópicos de su ámbito de acción, sino más bien responden a las urgencias que se presenten. Por la misma razón, en general, sus directivos no tienen publicaciones en revistas de carácter académico.
- iii) Si bien las autoridades reconocen la labor que cumplen las unidades de Análisis Institucional al encargarles estudios sobre problemas que requieren soluciones urgentes, en estudios y gestión, existe el riesgo de que se conviertan en unidades coordinadoras de proyectos, especialmente, aquellos del Fondo Competitivo MECESUP, o de acreditación.
- iv) Los estudios tienden a ser más descriptivos que explicativos y, por tanto, las recomendaciones de políticas no siempre tienen suficiente respaldo metodológico, como para implementar acciones institucionales. Existe una importante brecha respecto de las oficinas de *Institutional Research* de las universidades norteamericanas, respecto de los estudios sobre deserción y estrategias de retención de alumnos.
- v) Los problemas de acceso a información descritos en puntos anteriores, también existen a nivel de sistema, lo cual limita emprender estudios comparados con el propósito de obtener lecciones sobre mejores prácticas. Tampoco facilita el análisis de *benchmarking* entre unidades académicas e instituciones, con la rigurosidad que corresponde. Actualmente existen estudios comparados realizados a partir de los datos de INDICE, del Consejo Superior de Educación, pero nada garantiza que los datos sean comparables. Es importante hacer un esfuerzo por mejorar metodologías, y estandarizar información con el propósito de incentivar estudios comparados.

5. Impacto de la labor de Análisis Institucional.

- i) En general, las autoridades de las universidades destacan la importancia y rol de las unidades de Análisis Institucional, sin embargo, en la práctica su labor se asemeja a un departamento de estudios de una organización, que entrega recomendaciones, pero que dista de tener la influencia de los departamentos o divisiones que están en la línea jerárquica de mando. Cuando existe liderazgo del rector y compromiso con el desarrollo del área de Análisis Institucional, existe un mayor impacto de sus recomendaciones.
- ii) Parte importante del tiempo de algunas unidades de Análisis Institucional se destina a apoyar la formulación del plan estratégico. Algunas universidades muestran la contribución de estas unidades en la construcción de indicadores de desempeño, o indicadores líderes en procesos claves para la gestión institucional, incluso aportan evidencia de la formulación de planes estratégicos acompañados de metodologías e indicadores propios de *Balanced Score Card*. Sin embargo, en general, no existen acciones que apoyen las relaciones causa-efecto de estos indicadores. La sofisticación que muestra el diseño o formulación de algunos planes estratégicos, no guarda relación con las debilidades en estrategias de implementación de planes de acción³³. En particular, algunas universidades tienen metas de disminución de tasas de deserción, pero estas son nominales y/o referenciales, ya que no existen planes de acción que vinculen medidas o estrategias específicas, con el efecto esperado en las tasas de deserción.
- iii) Algunas universidades (tres entre 6) muestran, sin embargo, una labor fundamental de las unidades de Análisis Institucional, especialmente en los siguientes ámbitos.
 - o Análisis del proceso de admisión de cada universidad.
 - o Análisis de fijación de aranceles.
 - o Análisis de proyectos de creación de nuevas carreras y programas académicos.
 - o Seguimiento de egresados de algunas carreras.
 - o Análisis de brechas de competencias (entre deseadas y existentes) de los alumnos que ingresan a la universidad.
 - o Convenios de desempeño, mejoramiento de la calidad, cuando corresponde.

³³ Cáceres, C. (2007): "Planeación Estratégica en Universidades del Consejo de Rectores". Revista Calidad de la Educación, Consejo Superior de Educación, diciembre.

- iv) Se observa, además, una creciente preocupación de los directivos de Análisis Institucional por conocer mejores prácticas en diferentes universidades. Al comienzo el interés se centró en conocer la experiencia de universidades españolas, visitando a sus pares, a través de incentivos del Fondo Competitivo MECESUP. Más recientemente, el Fondo Competitivo MECESUP apoyó un proyecto en red de fortalecimiento de las unidades de Análisis Institucional, cuyos directivos han visitado países con experiencias más exitosas, de más alta profesionalización y de mayor impacto institucional.

6. Recomendaciones.

- i) Otorgar más incentivos a la profesionalización de unidades de Análisis Institucional. Se requiere mejorar la masa crítica a través de la incorporación de académicos, o de incentivar perfeccionamiento de los RRHH actuales en metodologías más robustas en Análisis Institucional.
- ii) Una práctica conveniente de continuar fomentando, es la visita de directivos a universidades de prestigio internacional que lo estén haciendo bien en sus prácticas de Análisis Institucional, particularmente en procesos de evaluación de gestión de alumnos. Por ejemplo, la oficina de *Institutional Research* de *Ohio University* para conocer su trabajo de propuestas y evaluación de estrategias en retención de alumnos. Del mismo modo, es importante traer otros expertos internacionales, pero un mayor impacto probablemente se lograría a través de la formación en metodologías y conocimiento de nuevas prácticas a través de programas de gestión universitaria, más formales.
- iii) Es importante fortalecer la investigación en tópicos de educación superior con el propósito de incentivar publicaciones sobre temas relacionados con la gestión de alumnos, incluyendo deserción, seguimiento de egresados, etc. Algunos pasos se están dando en esta dirección pero es necesario reforzar esta línea de incentivos.
- iv) Los convenios de desempeño constituyen instancias adecuadas para incentivar la creación de unidades de Análisis Institucional, pero también requiere fortalecer las masas críticas en la División de Educación Superior, con el propósito de mantener una retroalimentación continua que fortalezca el área de Análisis Institucional.

VII. Bibliografía

Astin, A (1984): *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*. *Journal of College Student Personnel*, 25:297-308.

Cáceres, C. (2007): "Planeación Estratégica en Universidades del Consejo de Rectores". *Revista Calidad de la Educación*, Consejo Superior de Educación, diciembre.

Canales, Andrea y de los Ríos, Danae. *Factores de Deserción Universitaria*. En: *Calidad de la Educación* N° 26. Santiago, Julio 2007.

CINDA (2005): *Rezago y Deserción en la Educación Superior*. www.cinda.cl/pdf

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (2006): *Estudio de Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores*. *Comité Técnico*.

Comisión Nacional de Acreditación. Acuerdos de acreditación.
http://www.cnachile.cl/acreditacion/acuerdos/acuerdo_cseN008ulasamericas.pdf

Consejo Superior de Educación (2008): *Retención*. Algunos datos descriptivos. Secretaría Técnica

Demre (2008). *Compendio estadísticas* www.demre.cl

Encuesta CASEN (2004): www.mideplan.cl/casen/

MECESUP (2008): "Convenios de Desempeño."
http://www.mecesup.cl/convenios_desempeno/convenios_ini.html

Gonzalez, L.E. (2006): *Repitencia y Deserción en América Latina*, www.iesalc.unesco.org.ve/

Higher Education Research Institute (2004): *How "Good" is your Retention Rate?*. *Graduate School of Education and Information Studies*, UCLA. www.gseis.ucla.edu/heri.html.

Kremerman, M. (2007): "El desalojo de la Universidad Pública"
http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf

Lang, M. & Ford, C. (1992): *Strategies for retaining minority students in Higher Education*. Springfield: Charles Thomas Publisher.

Newby, H. (2003): *"The management of change in higher education"*. Chief Executive of the Higher Education Funding Council for England http://www.tu-berlin.de/presse/ql/ql02_rede_newby.pdf).

Office of Institutional Research (2005): *First-Year Student Attrition at Ohio University 2003-03 to 2004-2005: A Comprehensive Análisis of Reasons for First-Year (Freshman) Student Withdrawal at Ohio University. Survey of Leavears, Freshmen Involvement Study, and National Survey of Student Engagement". Ohio University.*

Office of Institutional Research: *N Student Retention at Northern Virginia Community College and strategies for improvement.* www.nvcc.edu/oir/reports/sturentent.htm

Q&A: Trends in Community College Retention "20 años What are some innovative approaches to these challenges?" <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=104&sid=e3400d60-6fc2-4eef-9f64-159354b035e7%40sessionmgr109>

Salinitri, G. (2005): *The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low achieving students. Canadian Journal of Education 28, 4 (2005): 853-873.*

Seguel, M. (2005): *Deserción Estudiantil del Pregrado*. PUC. Seminario Internacional sobre Deserción, IESALC/UNESCO, Universidad de Talca

Seidman, A. (1996): *Retention revisited*. *College and University*, 71(4), 18-20. Center for the Study of College Student Retention. www.cscsr.org/article_retention_revisited.htm

Seidman, A. *Recruitment begins with retention. Retention begins with recruitment*. *Colleague State University of New York*, 40-45

Tinto, V. (1975): *Dropout from Higher Education. A Theoretical Syntesis of Recent Research, Review of Educational Research, vol 45, pp 89-125.*

Tinto, V. (1987): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition, (2nd ed)*. Chicago, The University of Chicago Press.



Tinto, V. (1999): *Taking retention seriously: Rethinking the first year of college*. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9.

Tinto, V. (2002): *Student Retention: Research and Practice*.

University of Wisconsin-Milwaukee (2005): *A Study of Retention of Freshmen Students in the College of Engineering and Applied Science*, www.uwm.edu/

Williford, M, et al. (2001): *The University Experience Course: A longitudinal Study of Student Performance, Retention, and Graduation*. *Journal of College Student Retention*, 2(4), 327-340.

Williford, M. et al (2005): *All Retention all the Time: How institutional Research Can Synthesize Information and Influence Retention Practices*. Paper presented at the 45th Annual Forum of the Association for Institutional Research, San Diego, may 29-June, 2005.

Módulo II. Información acerca de la deserción estudiantil (primer año en carreras de Pregrado)

1. ¿Conoce la **tasa de deserción promedio** al término del primer año de los estudiantes que ingresaron a su institución el **2006**?
 1. Sí, es igual o inferior al 15%
 2. Sí, está entre un 16 y 25%
 3. Sí, está entre un 26 y 35%
 4. Sí, está entre un 36 y 45%
 5. Sí, es superior al 45%
 6. No, no la conoce.

2. ¿Cómo se comportó la **tasa de deserción promedio, al término del primer año, de los estudiantes ingresados el año 2006** en comparación con la de los **años anteriores**?
 1. Aumentó
 2. Se mantuvo igual.
 3. Fue inferior.
 4. No sabe

3. La universidad en que usted se desempeña, ¿realiza estudios formales sobre causas de deserción **a nivel de carrera**, es decir, análisis sistemáticos con metodologías e instrumentos definidos?
 1. Sí, en el 100% de las carreras.
 2. Sí, en más del 50% de las carreras, pero no en la totalidad.
 3. Sí, en más de un 20% y menos de un 50% de las carreras.
 4. Sí, en menos del 20% de las carreras.
 5. No, no se realizan.
 6. No sabe si se realizan.

Módulo III. Causas de deserción estudiantil (primer año en carreras de Pregrado)

4. ¿Cuenta con **información oficial** de las **principales causas** de deserción entre los estudiantes de primer año de Pregrado de su universidad?
 1. Sí
 2. No

5. **De acuerdo a la información de su universidad, ¿Cuáles son los tipos de deserción más frecuentes en primer año de las carreras de pregrado?** Marque con un "1", aquella que sea la **más frecuente**, con un "2" la que tenga la segunda prioridad y con un "3" la que ocupe el tercer lugar.

a) Abandono sistema educativo superior	
b) Congela estudios	
c) Cambio carrera, misma universidad	
d) Cambio universidad, misma carrera	
e) Cambio universidad, otra carrera	
f) Otro. Especifique_____	

6. **En base a su percepción ¿Cuáles son los tipos de deserción más frecuentes en primer año de las carreras de pregrado?** Marque con un "1", aquella que sea la **más frecuente**, con un "2" la que tenga la segunda prioridad y con un "3" la que ocupe el tercer lugar.

a) Abandono sistema educativo superior	
b) Congela estudios	
c) Cambio carrera, misma universidad	
d) Cambio universidad, misma carrera	
e) Cambio universidad, otra carrera	
f) Otro Especifique_____	

7. ¿Cuál es su **nivel de acuerdo** con las siguientes afirmaciones relacionadas a las **causas** que predominantemente explican **las tasas de deserción de primer año en las carreras de pregrado** de su universidad?.

Donde 1= Completamente en desacuerdo; 2= desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= completamente de acuerdo; 6= No cuenta con suficiente información.

a_Problemas de diseño de planes de estudios y mallas curriculares							
b_Debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje							
c_Las carreras no satisfacen las expectativas de los estudiantes							
d_Dificultades de integración, adaptación académica y social de los estudiantes en la universidad.							
e_Dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes							
f_Problemas económicos del grupo familiar del estudiante							
g_Desmotivación por expectativas de bajos ingresos y desempleo en el futuro							
h_Estudiantes no ingresan a la carrera de su preferencia							
i_Desinformación de los estudiantes al postular a carreras.							

8. ¿Cuáles son, en **orden de importancia**, las **principales causas de deserción en primer año** en las carreras de Pregrado de su universidad?. Marque con un "1", aquella que sea la **más importante**, con un "2" la que tenga la segunda prioridad y con un "3" la que ocupe el tercer lugar.

a_Problemas de diseño de planes de estudios y mallas curriculares							
b_Debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje							
c_Las carreras no satisfacen las expectativas de los estudiantes							
d_Dificultades de integración, adaptación académica y social de los estudiantes en la universidad.							
e_Dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes							
f_Problemas económicos del grupo familiar del estudiante							
g_Desmotivación por expectativas de bajos ingresos y desempleo en el futuro							
h_Estudiantes no ingresan a la carrera de su preferencia							
i_Desinformación de los estudiantes al postular a carreras.							

Módulo IV: Nivelación Académica y estrategias de retención de alumnos

9. En la universidad en que usted se desempeña, ¿existen programas remediales o de nivelación académica para estudiantes con debilidades previas que los hacen más vulnerables a la deserción?

1. Sí, en el 100% de las carreras.
2. Sí, en más del 50% de las carreras, pero no en la totalidad.
3. Sí, en más de un 20% y menos de un 50% de las carreras.
4. Sí, en menos del 20% de las carreras.
5. No, no existen.
6. No sabe si existen.

10. A su parecer, ¿cuál ha sido el **nivel de impacto** de los programas remediales o de nivelación académica en la disminución de las tasas de deserción?

1. Muy Alto
2. Alto
3. Bajo
4. Muy Bajo
5. No se ha evaluado el impacto de los programas remediales.
6. No sabe

11. ¿Cuál es el **nivel de impacto** de las siguientes estrategias de retención en la disminución de las tasas de deserción?

Donde 1= Muy alto; 2= alto; 3=intermedio ; 4=bajo ; 5=muy bajo ; 6= No sabe

A_Programas especiales para lograr una mayor integración y adaptación de los estudiantes.							
B_Ambientes de docencia innovadores y estimulantes que incentiven el aprendizaje							
C_Existe un sistema de monitoreo y retroalimentación temprana con los estudiantes para identificar sus debilidades.							
D_Existe un sistema de tutorías, guías para orientarlos en métodos de estudios y avance en plan curricular.							
E_Se les hace saber a los postulantes las oportunidades en el mercado , respecto de condiciones de empleabilidad e ingresos de los egresados.							

Módulo V: Registros de estudiantes y egresados

12. En la universidad en que usted se desempeña, ¿se realizan **continuamente estudios formales** que permitan **conocer la inserción de los egresados** de sus carreras en el mercado laboral?
1. Sí, en el 100% de las carreras.
 2. Sí, en más del 50% de las carreras, pero no en la totalidad.
 3. Sí, en más de un 20% y menos de un 50% de las carreras.
 4. Sí, en menos del 20% de las carreras.
 5. No, no existen tales estudios.
 6. No sabe si existen.
13. ¿Cuál es el uso que se le da, dentro de la universidad, a la información generada a partir de los estudios formales de seguimiento de egresados en el mercado laboral?.

(Marque todas las opciones que correspondan).

1. Se analiza solamente a nivel de los directivos y profesores de las carreras.
2. Se analiza a nivel de carreras y equipo directivo de la administración central de la universidad.
3. Se transmite la información a los estudiantes de la carrera y a los postulantes.
4. Se usa sólo con fines estadísticos, pero no existe retroalimentación para la mejora de los planes de estudios.
5. No sabe.

14. ¿Cuál es su **nivel de acuerdo** con las siguientes afirmaciones relacionadas con los **sistemas de información de los estudiantes que mantiene su universidad?**

Marque 1= Completamente en desacuerdo; 2= desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= completamente de acuerdo; 6= No cuenta con suficiente información.

A_Los sistemas de información de registro de estudiantes son oportunos, confiables y actualizados a nivel de toda la universidad							
B_Los sistemas de información de registro de estudiantes son oportunos, confiables y actualizados sólo en algunas carreras.							
C_Los sistemas de información sobre registro de estudiantes están muy bien integrados con los sistemas de información de gestión de alumnos, gestión académica y gestión financiera.							
D_La universidad dispone de un sistema de indicadores de monitoreo de la situación de los estudiantes vulnerables a la deserción, tales como variables académicas, socioeconómicas y debilidades de aprendizaje.							
E_Los sistemas de información permiten llevar un registro actualizado de tasas de deserción por carreras para diferentes cohortes.							
F_El financiamiento del Programa MECESUP ha sido determinante en la modernización de los sistemas de información de los estudiantes.							

15. ¿Cuál es el organismo encargado de ejecutar los estudios de deserción en su universidad?

1. La Dirección/Departamento de Aseguramiento de la Calidad.
2. La Dirección/Departamento de Análisis Institucional.
3. La Dirección de Planeación o de Docencia.
4. Las carreras son las que ejecutan los estudios de deserción.
5. Otros organismos, diferentes de los anteriores.
6. No sabe

Módulo VI: Costo Económico de la Deserción Escolar

16. ¿Se ha estimado el costo económico de la deserción de los estudiantes de primer año en su universidad?
1. Sí
 2. No
 3. No sabe.
17. ¿Cuál es, aproximadamente, el costo económico anual de la deserción de los estudiantes de pregrado de primer año?.

ANEXO 2. Datos de las encuestas web

Antecedentes personales y profesionales: Los siguientes cuadros se refieren a observaciones de personas, no de instituciones.

Cuadro 1
Distribución de autoridades por género

genero	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Femenino	30 47.62	14 36.84	44 43.56
Masculino	33 52.38	24 63.16	57 56.44
Total	63 100	38 100	101 100

Cuadro 2
Departamento en la Universidad de la persona que responde

	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Dirección de Docencia de Pregrado.	13 20.63	9 23.68	22 21.78
Dirección de Asuntos Estudiantiles.	12 19.05	6 15.79	18 17.82
Dirección de Registro Estudiantil.	7 11.11	6 15.79	13 12.87
Unidad Admisión y Matrícula.	12 19.05	2 5.26	14 13.86
Director de Análisis Institucional, Planificación o Calidad.	10 15.87	5 13.16	15 14.85
Otro	9 14.29	10 26.32	19 18.81
Total	63 100	38 100	101 100

Cuadro 3
Cargo de la persona que responde

cargo	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Autoridad responsable de la Dirección o Departamento	49 77.78	29 78.38	78 78
Profesional de la Dirección, Unidad o Departamento	14 22.22	8 21.62	22 22
Total	63 100	37 100	100 100

Módulo II. Información acerca de la deserción estudiantil (primer año en carreras de Pregrado)

Cuadro 4
¿Conoce la tasa de deserción promedio al término del primer año de los estudiantes que ingresaron a su institución el 2006?

	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Sí, es igual o inferior al 15%	22 43.14	8 25	30 36.14
Sí, está entre un 16 y 25%	21 41.18	18 56.25	39 46.99
Sí, está entre un 26 y 35%	3 5.88	4 12.5	7 8.43
No, no la conoce.	5 9.8	2 6.25	7 8.43
Total	51 100	32 100	83 100

Cuadro 5
¿Cómo se comportó la tasa de deserción promedio, al término del primer año, de los estudiantes ingresados el año 2006 en comparación con la de los años anteriores?

m2p2	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Aumentó	3 6.52	2 6.67	5 6.58
Se mantuvo igual.	20 43.48	19 63.33	39 51.32
Fue inferior.	19 41.3	7 23.33	26 34.21
No sabe	4 8.7	2 6.67	6 7.89
Total	46 100	30 100	76 100

Cuadro 6
La universidad en que usted se desempeña, ¿realiza estudios formales sobre causas de deserción a nivel de carrera, es decir, análisis sistemáticos con metodologías e instrumentos definidos?

m2p3	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Sí, en el 100% de las carreras.	9 17.65	8 25	17 20.48
Sí, en más del 50% de las carreras, pero no en la totalidad.	6 11.76	8 25	14 16.87
Sí, en más de un 20% y menos de un 50% de las carreras.	6 11.76	4 12.5	10 12.05
Sí, en menos del 20% de las carreras.	10 19.61	4 12.5	14 16.87
No, no se realizan.	14 27.45	6 18.75	20 24.1
No sabe si se realizan	6 11.76	2 6.25	8 9.64
Total	51 100	32 100	83 100

Módulo III. Causas de deserción estudiantil (primer año en carreras de Pregrado)

Cuadro 7
¿Cuenta con información oficial de las principales causas de deserción entre los estudiantes de primer año de Pregrado de su universidad?

m2p4	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Sí	15 33.33	21 70	36 48
No	30 66.67	9 30	39 52
Total	45 100	30 100	75 100

Cuadro 8
De acuerdo a la información de su universidad, ¿Cuáles son los tipos de deserción más frecuentes en primer año de las carreras de pregrado?. Marque con un "1", aquella que sea la más frecuente, con un "2" la que tenga la segunda prioridad y con un "3" la que ocupe el tercer lugar. (Información mencionada en cualquier prioridad)

	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas
Abandono sistema educativo superior	15.6	14.3
Congela estudios	24.4	25.4
Cambio carrera, misma universidad	22.2	23.8
Cambio universidad, misma carrera	11.1	11.1
Cambio universidad, otra carrera	15.6	12.7
Otro	11.1	12.7
Total	100	100

Cuadro 9

En base a su percepción ¿Cuáles son los tipos de deserción más frecuentes en primer año de las carreras de pregrado? Marque con un "1", aquella que sea la más frecuente, con un "2" la que tenga la segunda prioridad y con un "3" la que ocupe el tercer lugar.

(Información mencionada en cualquier prioridad)

	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas
Abandono sistema educativo superior	16.7	25.9
Congela estudios	28.9	25.9
Cambio carrera, misma universidad	22.2	22.2
Cambio universidad, misma carrera	5.6	7.4
Cambio universidad, otra carrera	22.2	3.7
Otro	4.4	14.8
Total	100	100

Cuadro 10

¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas a las causas que predominantemente explican las tasas de deserción de primer año en las carreras de pregrado de su universidad?

(Proporción de entrevistados que está de acuerdo o muy de acuerdo con cada afirmación)

	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas
a_Problemas de diseño de planes de estudios y mallas curriculares	13.3	16.7
b_Debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje	42.2	20
c_Las carreras no satisfacen las expectativas de los estudiantes	44.4	20
d_Dificultades de integración, adaptación académica y social de los estudiantes en la universidad.	60	26.7
e_Dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes	75.6	66.7
f_Problemas económicos del grupo familiar del estudiante	75.6	66.7
g_Desmotivación por expectativas de bajos ingresos y desempleo en el futuro	22.2	3.3
h_Estudiantes no ingresan a la carrera de su preferencia	68.9	60
i_Desinformación de los estudiantes al postular a carreras.	62.2	30
j_Otro	48.9	30

Cuadro 11

¿Cuáles son, en orden de importancia, las principales causas de deserción en primer año en las carreras de Pregrado de su universidad?. Marque con un "1", aquella que sea la más importante, con un "2" la que tenga la segunda prioridad y con un "3" la que ocupe el tercer lugar. (Afirmaciones mencionados en cualquier prioridad)

	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas
a_Problemas de diseño de planes de estudios y mallas curriculares	4.4	0
b_Debilidades en metodologías de enseñanza y aprendizaje	5.2	3.3
c_Las carreras no satisfacen las expectativas de los estudiantes	7.4	6.7
d_Dificultades de integración, adaptación académica y social de los estudiantes en la universidad.	10.4	7.8
e_Dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes	21.5	24.4
f_Problemas económicos del grupo familiar del estudiante	17	27.8
g_Desmotivación por expectativas de bajos ingresos y desempleo en el futuro	0	1.1
h_Estudiantes no ingresan a la carrera de su preferencia	11.9	18.9
i_Desinformación de los estudiantes al postular a carreras.	17	5.6
j_Otro	5.2	4.4
Total	100	100

Módulo IV: Nivelación Académica y estrategias de retención de alumnos

Cuadro 12

En la universidad en que usted se desempeña, ¿existen programas remediales o de nivelación académica para estudiantes con debilidades previas que los hacen más vulnerables a la deserción?

	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Sí, en el 100% de las carreras.	5	14	19
Sí, en más del 50% de las carreras, pero no en la totalidad.	11.63	46.67	26.03
Sí, en más de un 20% y menos de un 50% de las carreras.	9	4	13
Sí, en menos del 20% de las carreras.	14	5	19
No, no existen.	3	1	4
No sabe si existen.	1	1	2
Total	43	30	73
	100	100	100

Cuadro 13

A su parecer, ¿cuál ha sido el nivel de impacto de los programas remediales o de nivelación académica en la disminución de las tasas de deserción?

m2p10	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Muy Alto	1 2.56	1 3.57	2 2.99
Alto	8 20.51	16 57.14	24 35.82
Bajo	10 25.64	8 28.57	18 26.87
Muy Bajo	1 2.56	0 0	1 1.49
No se ha evaluado el impacto de los programas remediales.	11 28.21	3 10.71	14 20.9
No sabe	8 20.51	0 0	8 11.94
Total	39 100	28 100	67 100

Cuadro 14

¿Cuál es el nivel de impacto de las siguientes estrategias de retención en la disminución de las tasas de deserción?

(Proporción de entrevistados que considera nivel de impacto alto y muy alto)

	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas
A_Programas especiales para lograr una mayor integración y adaptación de los estudiantes.	46.5	53.3
B_Ambientes de docencia innovadores y estimulantes que incentiven el aprendizaje	58.1	66.7
C_Existen un sistema de monitoreo y retroalimentación temprana con los estudiantes para identificar sus debilidades.	46.5	63.3
D_Existen un sistema de tutorías, guías para orientarlos en métodos de estudios y avance en plan curricular.	39.5	50
E_Se les hace saber a los postulantes las oportunidades en el mercado, respecto de condiciones de empleabilidad e ingresos de los egresados.	9.3	16.7

Módulo V: Registros de estudiantes y egresados

Cuadro 15
En la universidad en que usted se desempeña, ¿se realizan continuamente estudios formales que permitan conocer la inserción de los egresados de sus carreras en el mercado laboral?

m3p12	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Sí, en el 100% de las carreras.	1 2.44	10 33.33	11 15.49
Sí, en más del 50% de las carreras, pero no en la totalidad.	7 17.07	7 23.33	14 19.72
Sí, en más de un 20% y menos de un 50% de las carreras.	10 24.39	5 16.67	15 21.13
Sí, en menos del 20% de las carreras.	10 24.39	3 10	13 18.31
No, no existen tales estudios.	9 21.95	2 6.67	11 15.49
No sabe si existen.	4 9.76	3 10	7 9.86
Total	41 100	30 100	71 100

Cuadro 16
¿Cuál es el uso que se le da, dentro de la universidad, a la información generada a partir de los estudios formales de seguimiento de egresados en el mercado laboral?

m3p13_opc	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
Se analiza solamente a nivel de los directivos y profesores de las carreras.	4 14.29	3 12	7 13.21
Se analiza a nivel de carreras y equipo directivo de la administración central de la universidad.	4 14.29	12 48	16 30.19
Se transmite la información a los estudiantes de la carrera y a los postulantes.	7 25	2 8	9 16.98
Se usa sólo con fines estadísticos, pero no existe retroalimentación para la mejora de los planes de	8 28.57	8 32	16 30.19
No sabe	5 17.86	0 0	5 9.43
Total	28 100	25 100	53 100

Cuadro 17
¿Cuál es su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con los sistemas de información de los estudiantes que mantiene su universidad?
(Proporción de entrevistados que está de acuerdo o muy de acuerdo con cada afirmación)

	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas
A_Los sistemas de información de registro de estudiantes son oportunos, confiables y actualizados a nivel de toda la universidad	65.9	63.3
B_Los sistemas de información de registro de estudiantes son oportunos, confiables y actualizados sólo en algunas carreras.	36.6	20
C_Los sistemas de información sobre registro de estudiantes están muy bien integrados con los sistemas de información de gestión de alumnos, gestión académica y gestión financiera.	48.8	53.3
D_La universidad dispone de un sistema de indicadores de monitoreo de la situación de los estudiantes vulnerables a la deserción, tales como variables académicas, socioeconómicas y debilidades de aprendizaje.	24.4	46.7
E_Los sistemas de información permiten llevar un registro actualizado de tasas de deserción por carreras para diferentes cohortes.	56.1	50
F_El financiamiento del Programa MECESUP ha sido determinante en la modernización de los sistemas de información de los estudiantes.	41.5	6.7

Cuadro 18
¿Cuál es el organismo encargado de ejecutar los estudios de deserción en su universidad?

m3p15	Tipo de universidad		Total
	Universidad Consejo de Rectores	Universidades Privadas	
La Dirección/Departamento de Aseguramiento de la Calidad.	1 2.44	4 13.33	5 7.04
La Dirección/Departamento de Análisis Institucional.	10 24.39	10 33.33	20 28.17
La Dirección de Planeación o de Docencia.	17 41.46	7 23.33	24 33.8
Las carreras son las que ejecutan los estudios de deserción.	4 9.76	3 10	7 9.86
Otros organismos, diferentes de los anteriores.	5 12.2	6 20	11 15.49
No sabe	4 9.76	0 0	4 5.63
Total	41 100	30 100	71 100