



Psychologia. Avances de la disciplina

ISSN: 1900-2386

psychologia@usbog.edu.co

Universidad de San Buenaventura

Colombia

Mateus Rodríguez, María Juliana; Herrera Hernández, Consuelo; Perilla Suárez, Catalina; Parra Quecan, Gilma; Vera Maldonado, Anderssen
Factores presentes en la deserción universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad De San Buenaventura, sede Bogotá en el periodo comprendido entre 1998-2009
Psychologia. Avances de la disciplina, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 121-133
Universidad de San Buenaventura
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224114011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIÓN FORMATIVA

FACTORES PRESENTES EN LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, SEDE BOGOTÁ EN EL PERIODO COMPRENDIDO ENTRE 1998-2009

MARÍA JULIANA MATEUS RODRÍGUEZ*, CONSUELO HERRERA HERNÁNDEZ**, CATALINA PERILLA SUÁREZ***,
GILMA PARRA QUECAN**** & ANDERSEN VERA MALDONADO*****
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, SEDE BOGOTÁ

FECHA RECEPCIÓN: 06/07/10

FECHA ACEPTACIÓN: 02/01/11

Resumen

El objetivo del presente estudio fue describir los factores socio demográficos y las categorías del modelo psicológico de Ethington, presentes en la deserción universitaria, evaluados por medio de una encuesta telefónica diseñada con base en estas categorías y validada por jueces. Los participantes tenían entre 16 y 32 años, solteros, de estratos 3 y 4. Los resultados descriptivos permiten concluir que existen diversas causas para que se presente la deserción en la Facultad de Psicología de la Universidad San Buenaventura, sede Bogotá. Dificultades tales como incompatibilidad del horario de estudio con el horario de trabajo, escasa información respecto al programa elegido al ingresar a la Universidad y dificultades de salud. Es importante destacar que la categoría que presentó el porcentaje más alto fue la de apoyo económico familiar con un 95%.

Palabras clave: Deserción universitaria, factores socio demográficos, modelo de Ethington.

FACTORS RELATED TO THE COLLEGE DROPOUT IN THE FACULTY OF PSYCHOLOGY AT SAN BUENAVENTURA UNIVERSITY BOGOTÁ IN THE PERIOD 1998-2009

Abstract

The purpose of this study was to describe the categories as well as the socio-demographic aspects of Ethington's psychological model, present in the university dropout. In order to do that, those aspects were assessed using a telephone survey validated by judges. Participants were between 16 and 32 years, single, from 3 and 4 social stratum. The results show that there are various reasons for dropout in the Faculty of Psychology at the University of San Buenaventura, such as: incompatibility between study and work schedules, unsuitable or insufficient information when going to University and finally, health difficulties.

Keywords: University dropout, socio-demographic factors, Ethington's psychological model.

* Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de Psicología. Correo electrónico: julietapandereta@gmail.com

** Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de Psicología. Correo electrónico: consueloher@gmail.com

*** Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de Psicología. Correo electrónico: catapis@gmail.com

**** Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de Psicología. Correo electrónico: giparra9@hotmail.com

***** Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de Psicología. Correo electrónico: LVera@usbog.edu.co

Introducción

El interés de este trabajo fue identificar los factores socio demográficos y las categorías propuestas por el modelo psicológico de Ethington, para identificar los factores presentes en la deserción en la educación superior, la población objeto de estudio estuvo constituida por un grupo de jóvenes de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura que por diversos motivos abandonaron su formación profesional.

La deserción universitaria, que por décadas fue considerada como un fenómeno normal e incluso, como una muestra del nivel de exigencia de la carrera y de la universidad, hoy se ve como un signo de ineficiencia y como un gran costo para el país, los estudiantes y las instituciones de educación superior. La deserción universitaria pasó de ser una cifra programada que estaba en los presupuestos de las universidades, a convertirse en un problema que hay que entender para poder combatirlo. Se ha observado a través de investigaciones a nivel nacional que la deserción se presenta principalmente en los primeros cuatro semestres de la carrera (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2008).

Una de las investigaciones adelantadas sobre este tema es la realizada en la ciudad de Barranquilla, Colombia, en el programa de psicología de la Corporación Educativa Mayor del desarrollo de esa ciudad, donde se muestra que entre los subindicadores más significativos están la elección equivocada de programa, el bajo nivel académico, la pérdida total de presupuesto para los estudios, la dificultad de obtención y el cumplimiento con el crédito universitario, lo cual indica finalmente que la problemática de la deserción universitaria estaría centrada en el factor económico, seguido del factor personal (Reyes, 2000).

Uno de los objetivos de la educación superior es la permanencia de los estudiantes en los programas educativos y la culminación satisfactoria de estos, de tal manera el concepto de *retención*, se entiende como la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título. Esta categoría se puede limitar a la situación del estudiante que obtiene su título o grado en el tiempo mínimo establecido por la institución para completarlo, o bien no considerar el tiempo que demore en alcanzarlo, debido a demoras por

repetencia, por suspensión de los estudios durante algunos periodos académicos o porque se comprometió con una carga académica menor que la establecida. Las causas pueden ser atribuibles tanto al propio estudiante, como a las características del programa y su currículo. De hecho, la estimación de las cargas académicas de los estudiantes y el tiempo mínimo de graduación o titulación no se encuentran ajustados a menudo a los tiempos reales que demoran los alumnos en cumplirlas (ICFES, 2002).

Por otra parte, la deserción se refiere al abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. Es necesario distinguir entre dos tipos de deserción: la *voluntaria* y la *involuntaria*. La deserción voluntaria puede adoptar la forma de una renuncia a la carrera por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución de educación superior. La deserción involuntaria se produce como consecuencia de una decisión institucional, fundada en sus reglamentos vigentes, que obliga al alumno a retirarse de los estudios. En este último caso, la deserción puede estar fundamentada en un desempeño académico insuficiente o responder a razones disciplinarias de diversa índole (ICFES, 2002).

La deserción universitaria es una manifestación de conducta que podría ser el resultado de la interacción de una serie de características o variables, pero que revisa una implicación fundamental: refleja la decisión por parte de un individuo, y en este caso específico de un estudiante universitario, por interrumpir sus actividades académicas (Abarca & Sánchez, 2005).

Para identificar los factores presentes en la deserción universitaria se hace necesario abordar los distintos modelos presentes en el fenómeno de la deserción. Estos se pueden agrupar en categorías, dependiendo del énfasis que otorgan a las variables explicativas, ya sean individuales, institucionales o del medio familiar. Se pueden reconocer los siguientes enfoques: sociológicos, económicos, organizacionales, de interacciones, y finalmente psicológicos.

En primer lugar los modelos sociológicos enfatizan la influencia de factores externos al individuo en la retención. Uno de ellos, quizás de los más consultados sobre la deserción, es el de Spady (1970; citado por Cabrera & La Nasa, 2002), quien se basa en la teoría

del suicidio de Durkheim (1951; citado por Cabrera & La Nasa, 2002). Plantea que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. La posibilidad de suicidio aumenta cuando existe una baja conciencia moral (congruencia normativa baja) y afiliación social e insuficiente (bajo apoyo de las relaciones sociales). Así mismo, sostiene que estos mismos tipos de integración afectan directamente a la retención de los alumnos en la universidad. Sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior.

Un segundo enfoque es el económico, que adopta un enfoque de costo-beneficio. De esta manera postula que cuando los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios en la educación superior son percibidos como mayores que los derivados de actividades alternas, como por ejemplo, un trabajo, el estudiante opta por permanecer en la universidad. Un componente crítico de esta perspectiva es la percepción del estudiante de su capacidad o incapacidad de solventar los costos asociados a los estudios universitarios (Cabrera, Oviedo, Puentes & Santamaría, 1998).

Por su parte, los modelos organizacionales enfocan la deserción desde las características de la institución de educación superior, en cuanto a los servicios que ésta ofrece a los estudiantes que ingresan a ella. En este enfoque cobra especial relevancia la calidad de la docencia y de las experiencias de los estudiantes en el aula. En otros casos se han incorporado beneficios estudiantiles, como beneficios de salud, actividades complementarias tales como deportes, actividades culturales y apoyos académicos proporcionados por la organización. También se ha agregado a los estudios en esta línea la disponibilidad de recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores como el número de alumnos por profesor. Estas variables se encuentran dentro del ámbito de operación y programación de las universidades y por lo tanto pueden ser intervenidas por éstas (Cabrera, Oviedo, Puentes, & Santamaría, 1998).

Diversos autores han querido explicar el enfoque de la integración y adaptación del estudiante a la institución, uno de ellos es Tinto (1975; citado por Páramo & Correa, 1999), quien expande el modelo de Spady (1970), e incorpora la teoría de intercambio de Nye

(1979), la cual se fundamenta en el principio que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo de algún tipo para ellos, buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. De acuerdo a Tinto (1975), los estudiantes actúan de acuerdo con la teoría del intercambio en la construcción de su integración social y académica. Estas áreas de integración son expresadas en términos de metas y de niveles de compromiso institucional. Si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación) entonces el estudiante permanecerá en la institución. En cambio, si otras actividades son reconocidas como fuentes de mayores recompensas, el alumno tenderá a desertar. (Páramo & Correa, 1999).

Mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte. Páramo y Correa (1999) incorporan al modelo de Tinto (1975) las características del modelo de productividad desarrollado en el contexto de las organizaciones laborales. En su aproximación al estudio de la deserción, reemplaza las variables relacionadas con el ambiente laboral por las que son más adecuadas al entorno de la educación superior. Señala que la deserción universitaria es análoga a la productividad y destaca la importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar) como predictoras de la persistencia. En este contexto, el modelo presupone que las intenciones conductuales son configuradas por un proceso mediante el cual las creencias moldean las actitudes y éstas a su vez influyen sobre las intenciones conductuales. Postula también que las creencias son afectadas por los diferentes componentes de la institución universitaria, esto es la calidad de los cursos y programas, los docentes y los pares. Bean (1985; citado por Páramo & Correa, 1999), también reconoce que los factores externos a la institución pueden desempeñar un papel de importancia, pues afectan tanto a las actitudes como a las decisiones del estudiante durante la permanencia en la institución.

El comportamiento del estudiante contribuye a una modificación de las creencias acerca de las consecuencias de su actuar y también de sus creencias norma-

tivas subjetivas. La deserción es concebida como el resultado de un debilitamiento de las intenciones iniciales, y la persistencia como un fortalecimiento de las mismas (Asmar, Díaz & Reyes, 2002).

En esta investigación se asume el planteamiento teórico fundamentado en el modelo de Ethington (1990), analizado desde el punto de vista psicológico, con base en estos planteamientos se elaboró un instrumento (encuesta) que permite evaluar las categorías propuestas por el autor. El cual plantea que el nivel de aspiraciones tiene un efecto directo sobre los valores. Además, se observa que las expectativas de éxito están explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad. En general, los modelos psicológicos incorporan principalmente variables individuales, es decir, características y atributos de estudiante que pueden dar cuenta de la deserción. El modelo de Ethington (1990; citado por Cabrera & La Nasa, 2002), consta de las siguientes categorías:

La primera categoría se refiere a los Antecedentes familiares, la cual es un registro de las relaciones entre los miembros de una familia junto con sus antecedentes históricos. Los antecedentes familiares pueden mostrar las características de cada uno de los miembros de la familia que marcan sus comportamientos e historia de vida (Kaztman & Filgueira, 2001).

Con relación a este concepto, Espíndola y León (2002), analizaron la importancia de los antecedentes familiares, los resultados permiten identificar historias similares en los padres cuyo nivel sociocultural es bajo, y por consiguiente, las oportunidades para los hijos tanto de educación como sociales son inferiores a los de personas de otros niveles socioeconómicos.

La segunda categoría propuesta por Ethington (1990; citado por Cabrera & La Nasa, 2002), se refiere al Rendimiento académico previo, entendido como la medida de las habilidades del alumno que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo, se mide a través de las calificaciones aprobatorias o desaprobatorias que se presentan en un estudiante ante un determinado curso. Supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. También

se relaciona con las aptitudes del mismo (Kisilevsky, 2000).

Este concepto se puede observar claramente en la revisión documental realizada en la Universidad Nacional del Comahue, en Argentina, por Shulman (2006), tomando como caso de estudio la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en donde se estudiaron las condiciones que influyen en la retención y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios desde una perspectiva organizacional. En esta investigación se tuvieron en cuenta variables socio demográficas como fecha de nacimiento, nacionalidad, estado civil, género, cantidad de hijos, lugar de residencia; variables *socioeducativas*: estudios realizados, tipo de gestión y modalidad del colegio donde cursa o cursó sus estudios secundarios. Nivel educativo de la familia: máximo nivel de estudios del padre y de la madre; variables *socioeconómicas*: situación laboral, horarios de trabajo, cantidad de horas trabajadas por semana, categoría ocupacional, si está en la búsqueda de trabajo, manifestación de interés por solicitar becas, beneficiario de obra social; y la *orientación vocacional*: motivo de elección de la UNLu, y los factores que intervienen en la elección de la carrera (Shulman, 2006). Como se puede observar en la revisión anterior, la categoría rendimiento académico previo puede ser vista desde cualquiera de las áreas de la Psicología, en este caso particular se enfocaron en la organizacional.

La tercera categoría propuesta por Ethington (1990), es el estímulo y apoyo familiar, la cual se refiere a los elementos que la familia debe proporcionar a sus miembros y pretende abarcar aspectos como seguridad, protección, socialización y compañía. La familia es una estructura social que forma a sus miembros en valores y los orienta a lo largo de su desarrollo como seres humanos (Rodríguez, 2000).

La cuarta categoría es el autoconcepto académico, entendido como el conjunto integrado de factores o actitudes relativas al individuo en el área académica. Estos son los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos. Reúne los auto esquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la auto información relevante procedente del contexto académico inmediato (Barraza, 2009).

La *Percepción de las dificultades de los estudios* constituye la quinta categoría, la cual hace referencia al procesamiento de información que tiene el estudiante y a la integración de los diversos estímulos percibidos. Al presentársele dificultades, el individuo utiliza el proceso de la percepción como la fuente de toda recepción, almacenamiento, uso de la información y fuente de comunicación e interacción con el mundo externo (Bravo, 1990).

La sexta categoría según el modelo de Ethington (1990), es el Nivel de aspiraciones, el cual hace referencia a la proyección del individuo hacia el futuro, plantea los nuevos logros a alcanzar ya sea mediata o inmediatamente. Es el pronóstico de sus posibles éxitos y fracasos, se basa en la valoración que el individuo hace sobre sus posibilidades para lograr un determinado objetivo. Para que se presente es necesario que el individuo se sienta motivado para el logro de este objetivo. (Nadie se propone obtener algo que no le interese) (Rancel, 1995).

La séptima categoría se refiere a los valores, los cuales se definen como creencias que se integran en la estructura del conocimiento del individuo. Hacen referencia a las características de la acción humana que orientan la vida, marcan la personalidad y se convierten en opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad. También se refieren a proyectos que el individuo aprecia, desea y busca (Kraus, 2004).

La octava categoría del modelo de Ethington (1990), corresponde a las *expectativas* de éxito, las cuales hacen referencia a la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta; se forman a partir de la percepción de la competencia con respecto a la realización de una tarea, en combinación con los factores positivos y negativos anticipados (Reeve, 1994).

La última de las categorías hace referencia a la Persistencia, entendida como la insistencia, firmeza y empeño con que un individuo ejecuta una acción. Así mismo, a la duración y permanencia de una actividad o suceso (Toharia & Albert, 2000).

La descripción y el estudio de las categorías aquí mencionadas, son una contribución importante para la comunidad universitaria, ya que permiten analizar el fenómeno de la deserción en el ámbito educativo. El tema es relevante dado que es un aspecto que ha

cobrado importantes proporciones en Colombia. Hay suficientes evidencias al respecto, pero ningún estudio se ha realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

Objetivo General

Identificar los factores presentes en la deserción de un grupo de jóvenes que pertenecieron al programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, en el periodo comprendido entre 1998 – 2009.

Método

Tipo de estudio

El presente estudio se enmarcó dentro del tipo de estudio descriptivo, con el fin de describir los factores socio demográficos y las categorías presentes en la deserción según el Modelo de Ethington (1990), en un grupo de jóvenes que pertenecieron al programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura, en el periodo comprendido entre 1998 - 2009. Se utilizó como estrategia metodológica el método transversal, dado que se midieron las variables en un momento fijo del tiempo (Hernández, Fernández & Baptista, 1991).

Participantes

Del total de personas pertenecientes a la base de datos de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá se obtuvo una muestra de 238 personas, la cual se redujo finalmente a 20 participantes (correspondientes al 8,4% de la muestra). Este grupo representa una muestra no probabilística de sujetos tipo, ya que como criterio de inclusión se tuvo en cuenta que los participantes hubieran iniciado su formación profesional en el Programa de Psicología, y posteriormente hubieran desertado.

Instrumentos

Para medir las variables se diseñó una encuesta telefónica, la cual permitió recolectar información socio demográfica y abordar las categorías que estudia Ethington (1990) concernientes a la deserción universitaria, las cuales son: antecedentes familiares, rendimiento académico previo, estímulo y apoyo familiar, auto concepto académico, percepción de las dificultades en los estudios,

nivel de aspiraciones, valores, expectativas de éxito, y persistencia.

Los diez primeros ítems evalúan factores socio demográficos, y del ítem 11 al 30 se miden las categorías del modelo de Ethington: *Antecedentes familiares* (Ítems 11 y 12), *Rendimiento académico previo* (Ítems 13 y 14), *Estímulo y apoyo familiar* (Ítems 15 y 16), *Autoconcepto académico* (Ítems 17 y 18), *Percepción de las dificultades de los estudios* (Ítems 19 y 20), *Nivel de aspiraciones* (Ítems 21 y 22), *Valores* (Ítems 23 y 24), *Expectativas de éxito* (Ítems 25 y 26), *Persistencia* (Ítems 27 y 28).

La encuesta posteriormente fue sometida a validación por dos jueces temáticos y dos metodológicos quienes avalaron la pertinencia de la misma, lo cual hace que tenga validez de contenido (Martínez, 1996).

Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo a partir de tres fases principales para el desarrollo del proyecto.

Fase I. Construcción y validación de instrumento de evaluación. En primer lugar se elaboró una encuesta, esta permitió recolectar información socio demográfica y abordar las categorías del modelo de Ethington (1990). Fue sometida a validación por 2 jueces metodológicos y 2 jueces temáticos. Obtenida la calificación y validación de los 4 jueces, se procedió a efectuar la eliminación de los ítems, y descartar todos aquellos que no se consideraron pertinentes para lograr el objetivo propuesto al inicio del trabajo. En total fueron eliminados 32 ítems, de los 58 incluidos en la primera versión. Dado que algunos ítems no permitían evaluar el objetivo propuesto, se decidió eliminarlos del instrumento final y complementar con algunos más pertinentes.

Posteriormente se solicitó autorización a la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, para utilizar la base de datos correspondiente a los estudiantes que se habían retirado de su formación profesional, los cuales debían cumplir los requisitos mencionados anteriormente.

En la aplicación piloto del instrumento, se seleccionaron tres participantes que pertenecieron al programa de Psicología, uno en el primer semestre del año 1998, y dos en el segundo semestre del año 2005 de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá y que no se inscribieron en el semestre siguiente a la misma.

Esta aplicación se efectuó con el fin de observar el comportamiento del instrumento, tanto desde el punto de vista de la comprensión de las aseveraciones por parte de los estudiantes, como desde los diversos aspectos técnicos del mismo (escala empleada, comprensión de las instrucciones, etc.). La experiencia permitió mejorar y modificar la redacción de diversas aseveraciones e introducir cambios en la escala empleada para la evaluación, haciéndola mucho más comprensible para las personas que lo respondían.

Fase II. Recolección de la información. Modificado el instrumento con las sugerencias del pilotaje, se comenzó a realizar las llamadas telefónicas, como no se logró contactar al grupo en su totalidad por este medio, se optó por utilizar la estrategia de enviar por correo electrónico la encuesta a los participantes que hacían falta. En la aplicación de la encuesta telefónica se explicó la razón de la encuesta, los objetivos de la investigación y la confidencialidad de la información suministrada.

Fase III. Análisis de datos. Una vez recolectada la información, se contrastaron los resultados a la luz de la teoría.

Aspectos éticos

Se tuvieron en cuenta los aspectos éticos correspondientes a toda investigación con seres humanos de acuerdo con los tres principios éticos básicos: respeto por las personas, beneficencia y justicia. A los participantes se les aseguró la confidencialidad de los datos aportados a través de su respuesta anónima a la encuesta administrada. Las investigadoras se aseguraron de que los participantes comprendieran adecuadamente la información y en la encuesta telefónica se utilizó un lenguaje claro y comprensible (OMS, 2002).

Resultados

A continuación se presenta una síntesis general sobre los principales resultados de la investigación desarrollada. En primera instancia se presentan los estadísticos descriptivos de las variables socio demográficas y posteriormente los análisis de cada una de las categorías del modelo de Ethington que explican la deserción.

En la figura 1 se observan los factores socio demográficos. Como se observa en la variable género,

predominó el femenino con un 65%. Con respecto a los participantes que presentaron y aquellos que no presentaron dificultades económicas no se observa una diferencia porcentual significativa. Se encontró que la mayoría de participantes no trabajaban mientras se encontraban inscritos en el programa de Psico-

logía de la Universidad de San Buenaventura, además la deserción estudiantil se presenta en los primeros 5 semestres. No se reportan retiros después del quinto semestre de carrera. Se evidencia una disminución porcentual del número de retiros a medida que aumenta el semestre.

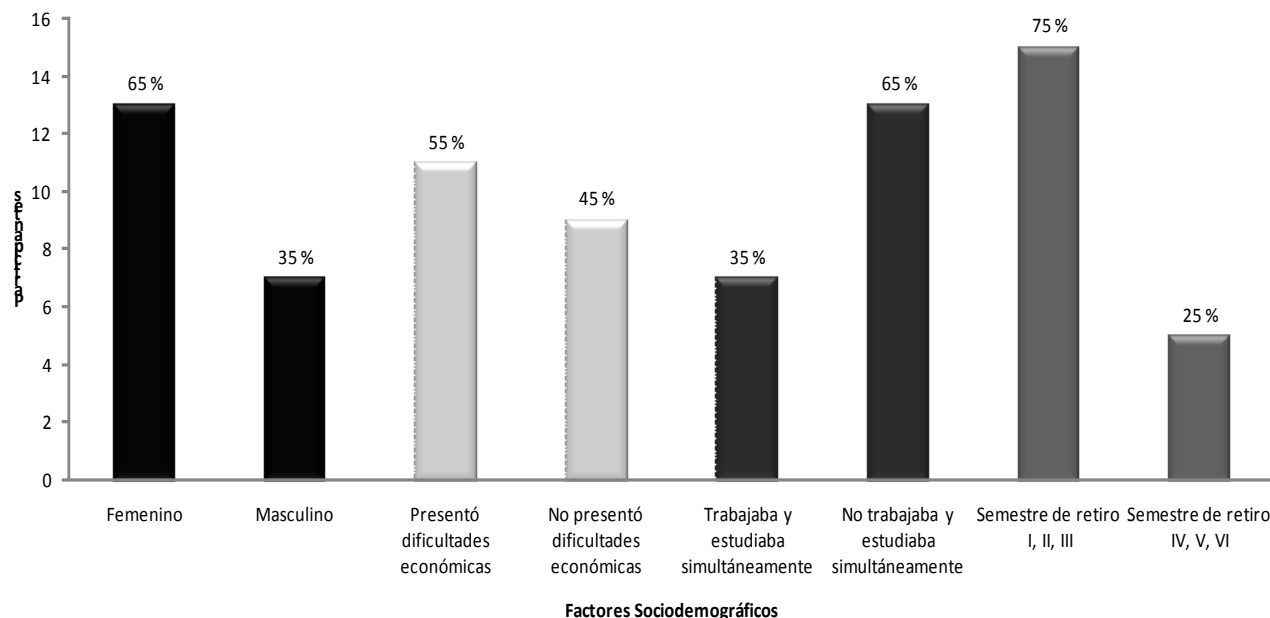


Figura 1. Factores sociodemográficos.

En las figuras 2, 3 y 4 se representan los resultados encontrados en las categorías del modelo de Ethington.

Los participantes pertenecían al programa de Psicología en el periodo comprendido entre el año 1998 y 2009, de los cuales un 35% ingresó en el año 2005. Se encontraban en el rango de edades de 16 a 32 años al momento de ingresar al Programa de Psicología, mayoría femenina, de estratos 3 y 4, familia compuesta básicamente por padres cuyo nivel académico era tendiente a secundaria. Un 90% de los participantes vivía con sus padres o con otros familiares durante su permanencia en el programa de Psicología de la Universidad. El 90% de los participantes eran solteros; el 55% de los participantes presentaban dificultades económicas durante su permanencia en el programa de Psicología.

Como se observa en la figura 2 en la categoría Antecedentes familiares se encontró que el 85% de los participantes no padeció ninguna enfermedad durante su permanencia en la Universidad; por su parte, el 15% restante presentó enfermedades tales como Trastorno

límite de personalidad, depresión, problemas gástricos y anemia. La educación del 45% de los padres de los participantes es de bachillerato. El 55% de los participantes no recibieron orientación vocacional durante la secundaria.

En los resultados de la categoría de Estímulo y apoyo familiar la mayoría de los participantes reportó haber recibido aspectos como seguridad, protección, socialización y compañía por parte de sus familias, el 75% recibió apoyo de tipo económico, además el total de los participantes reportó que su familia estuvo de acuerdo con su decisión de estudiar Psicología. Respecto a la categoría Autoconcepto académico, se encontró que el 65% de los participantes manifestaron no haberse destacado académicamente en relación con sus pares y el promedio de notas durante la carrera que más frecuencia presentaban era de 3,6 y el 55% de las personas afirmaron no haber recibido reconocimiento académico por parte de sus docentes durante su permanencia en el programa de Psicología.

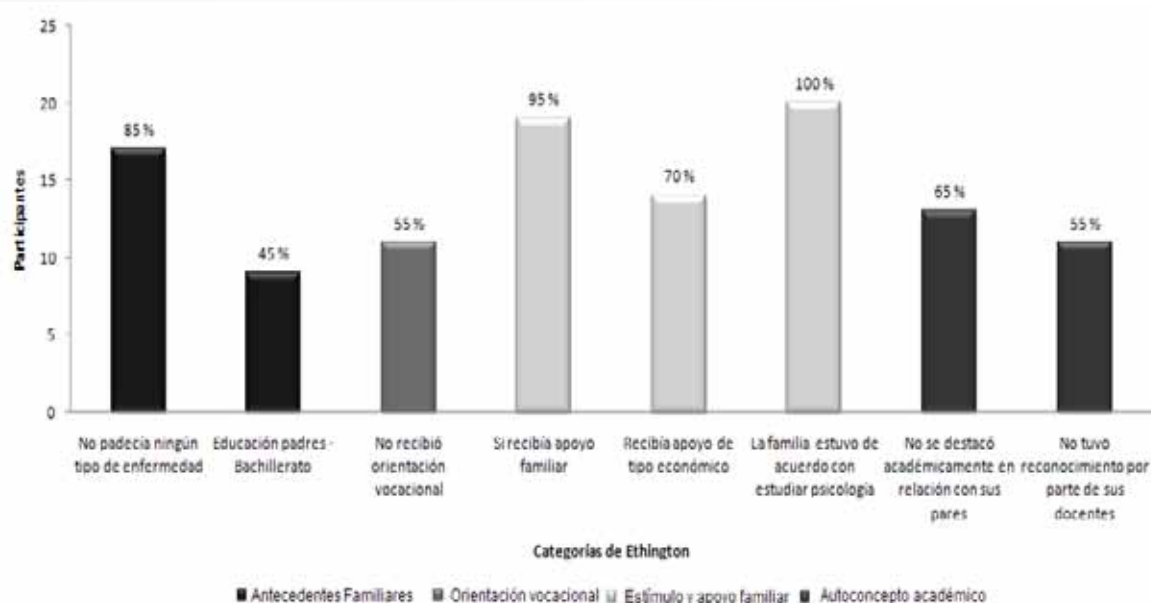


Figura 2. Categorías: Antecedentes familiares, Orientación vocacional, Estímulo y apoyo familiar y Autoconcepto académico.

En la figura 3, se muestra que con relación a la categoría Percepción de las dificultades de los estudios el 50% de las personas manifestaron haber tenido dificultades de tipo personal y el otro 50% de los participantes informó que la carrera tenía un nivel de exigencia medio. Respecto a la categoría Nivel de aspiraciones, el 55% de las personas afirmaron que en algún momento de la carrera pensaron en retirarse del programa, también se observa que las respuestas estu-

vieron orientadas hacia el nivel de aspiraciones alto y medio frente al programa de Psicología, pues el 50% de las personas respondieron haber ingresado con un nivel de aspiraciones alto, y el otro 50% con un nivel de aspiraciones medio. Los datos de la categoría expectativas de éxito permiten observar que el 60% de los participantes afirmaron tener un nivel de expectativas alto y el 65% contestó que el programa de Psicología había cumplido con sus expectativas.

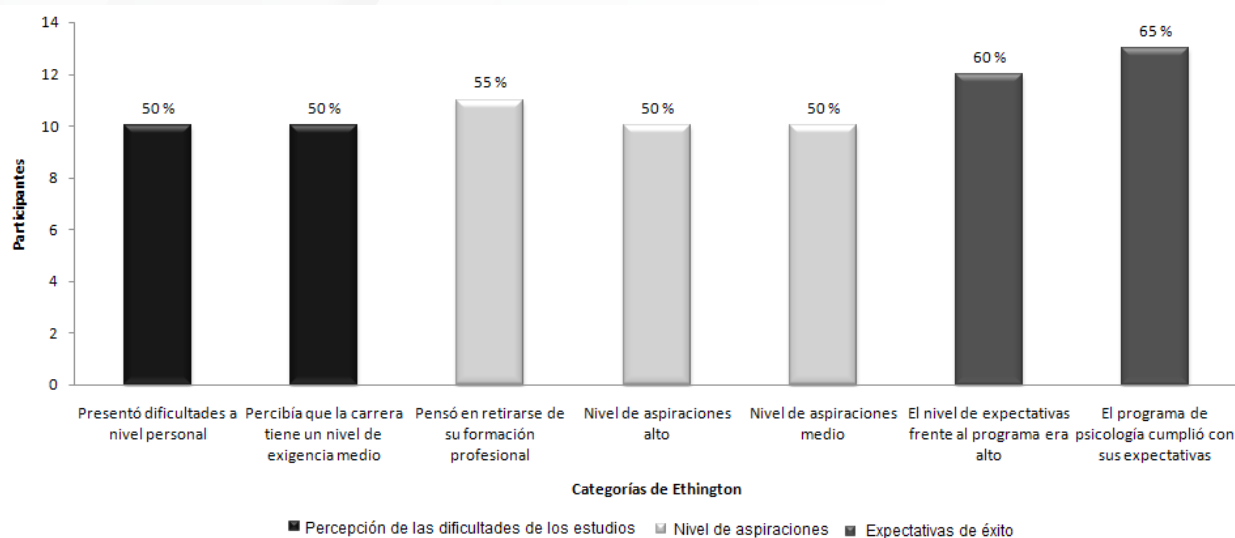


Figura 3. Categorías: Percepción de las dificultades en los estudios, Nivel de aspiraciones y Expectativas de éxito.

En la figura 4 se puede observar que en cuanto a la categoría Persistencia se encontró que el 80% de los participantes manifestó haber buscado un espacio para solucionar un conflicto, como la mejor alternativa. El 35% de los encuestados contestaron que al momento de tener dificultades frente a alguna asignatura decidieron acudir a alguien para que les explicara; y el otro 35% decidieron pedir la asesoría de los docentes. En la

categoría Valores, se encontró que con un 65% el valor de la Amistad fue el que puntuó más alto y el valor de la responsabilidad con un 50% obtuvo un segundo lugar entre las respuestas de los participantes. Se evidencia que la gran mayoría de los participantes no tuvo dificultades para adaptarse a las normas de la Universidad y sólo una persona afirmó haber tenido dificultades para adaptarse.

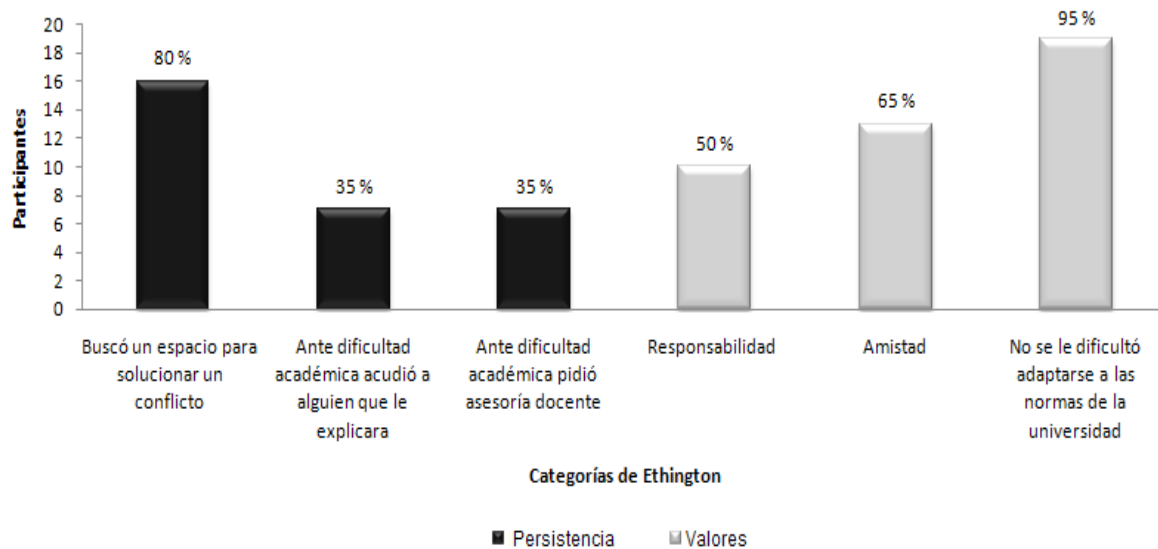


Figura 4. Categorías: Persistencia y Valores.

Con el propósito de complementar la información de las diferentes categorías del modelo de Ethington, dentro del instrumento de medición de las variables se incluyó un ítem donde el participante podía explicar de forma abierta las razones de su motivo de retiro de la universidad, como se evidencia en la figura 5, el 65% de los participantes abandonó su for-

mación profesional por diversas razones tales como: problemas de salud, traslado de país, inconformidad con el pensum, vivir fuera de Bogotá, inseguridad de asumir la carrera, incompatibilidad del horario de estudio con el horario de trabajo, embarazo, etc. El 35% restante abandonó sus estudios por dificultades económicas.

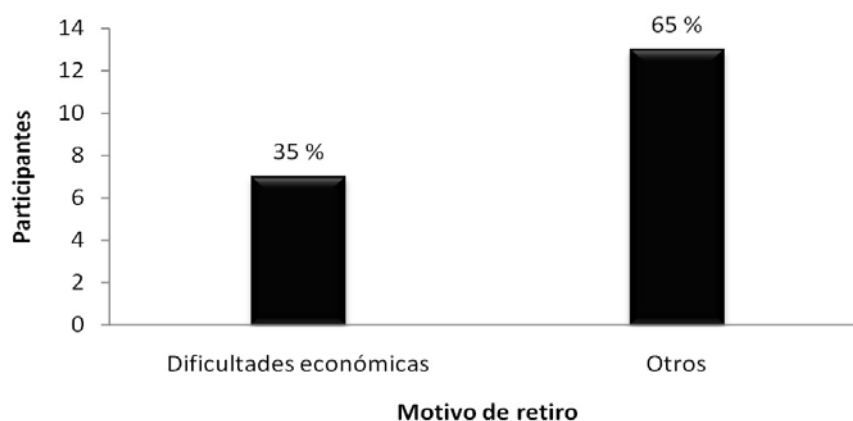


Figura 5. Motivo de retiro.

Discusión

A continuación se analizarán los resultados encontrados, explicándolos a la luz de las ocho categorías del modelo de Ethington. La primera de ellas hace referencia a los antecedentes familiares. Al analizar los hallazgos más significativos de ésta, se encontró que el 45% de los participantes eran hijos de padres que habían cursado hasta educación secundaria. Estos resultados coinciden con los planteados por Espíndola y León (2002), quienes afirman que el bajo nivel de escolaridad de los padres lleva a concluir que los hijos de estos padres seguirán sus pasos, es decir, a no completar una formación educativa superior. Estos autores han realizado investigaciones en América Latina recopilando información sobre el tema de la deserción, y al indagar sobre los antecedentes familiares han identificado historias similares en los padres de los estudiantes desertores, cuyo nivel educativo llegaba sólo hasta el bachillerato, y por consiguiente las oportunidades para los hijos de estos padres tanto de educación como sociales eran inferiores a los de otros padres con otras condiciones. Esto lleva a concluir que este aspecto se puede convertir en un factor de riesgo de deserción, pero invita a que se profundice en investigaciones en donde este elemento sea objeto de análisis y de contrastación en diferentes contextos.

Con relación a la categoría *rendimiento académico previo*, variable que aparece continuamente reportada en la literatura como causal de la deserción, los resultados del presente estudio mostraron que el 55% de los participantes no recibieron orientación vocacional antes de su ingreso a la educación superior, al respecto estos datos concuerdan con los resultados de Puentes (1991), quien afirma que el no recibir una orientación vocacional previa a la toma de decisión de una carrera profesional, se considera un problema ya que el estudiante ve afectado su proceso formativo y su autoconcepto, sin contar que se desorienta vocacional y personalmente, situación que en la mayoría de los casos culmina en deserción. En este sentido los resultados invitan a proponer programas de orientación vocacional al finalizar el proceso de formación básica, que se fundamenten en las diferencias individuales de los aspirantes a la educación superior y no estén basados sólo en la aplicación de pruebas e identificación de los intereses que reporten los estudiantes.

Los resultados de la categoría *estímulo y apoyo familiar*, permiten observar que el 95% de los participantes recibió el apoyo económico necesario por parte de sus familias. Estos datos coinciden con los planteamientos de Abajo y Carrasco (2004), quienes estudiaron diferentes comunidades y la razón por la que sus miembros tenían éxito a nivel académico; estos autores coinciden en que cuando un estudiante obtiene mensajes claros de apoyo, unido a otros factores, tiene mayor probabilidad de que llegue a forjar un proyecto personal de continuidad educativa. Es claro que los individuos valoran el apoyo y el estímulo de sus familias y que, si en ocasiones no reciben un apoyo explícito de ellos, por lo menos se espera que no les pongan obstáculos. Lo encontrado en el presente estudio permite concluir que en su permanencia dentro de la Universidad, el apoyo y estímulo familiar que los estudiantes recibieron fue significativo y de gran importancia para ellos.

En el análisis de la categoría *autoconcepto académico*, los resultados son contrarios a los postulados por Peralta y Sánchez (s/f), quienes afirman que el autoconcepto académico predice el rendimiento académico. En el presente estudio no es posible corroborar lo que estos autores afirman, ya que el 65% de los participantes afirmaron no destacarse pero tampoco reportaron presentar un rendimiento académico bajo con relación a sus pares. Sin embargo su promedio académico durante la carrera fue de 3,6, por tanto se puede concluir en esta muestra en particular que no siempre un autoconcepto académico alto o bajo debe ser un buen predictor del buen o mal rendimiento académico general.

Con referencia a la *percepción de la dificultad de los estudios*, es decir la integración de los diversos estímulos percibidos por el estudiante, López, Vivanco y Mandiola (2006), afirman que esta categoría se relaciona con factores tales como adaptación a la vida universitaria, ambiente afectivo, ambiente físico y cumplimiento de expectativas. En el presente estudio se evidencia que el 50% de los participantes se vio enfrentado a problemas de índole personal durante su proceso formativo, tales como inseguridad de asumir la carrera, dificultades de salud, falta de motivación e inconformidad con la carrera, incompatibilidad del horario de estudio con el horario de trabajo, muerte de familiares y en un caso embarazo.

Con relación al *nivel de aspiraciones*, se encontró que el 55% de los participantes, en algún momento de su formación profesional, pensó en abandonar sus estudios. Citando a Rancel (1995), “Nadie se propone a obtener algo que no le interese”, según esto se evidencia que el grupo de estudiantes pensó en desertar, sin embargo sus expectativas de alcanzar la meta propuesta en el momento de vincularse académicamente, les hizo continuar en su proceso formativo, descartando el nivel de aspiraciones como un factor significativo en el momento de tomar la decisión de interrumpir sus estudios. Es importante citar a Oñate (1990), quien en sus investigaciones confirma que el nivel de aspiraciones, se apoya fundamentalmente en la teorización sobre los factores determinantes en la motivación por alcanzar una meta.

Con respecto a los resultados de la categoría *Valores* o creencias que se integran en la estructura del conocimiento del individuo, los datos coinciden con la postura de Kraus (2004), quien afirma que en el ámbito educativo se debe proporcionar una formación plena en valores que ayude al estudiante a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades para participar en la construcción de la sociedad. En el estudio actual se observa que los participantes dieron gran importancia a la amistad y la responsabilidad, valores que facilitan la convivencia, fomentan la participación y el diálogo.

Para hacer referencia a las *Expectativas de éxito*, es pertinente citar a Simón, Vivaracho, Fernando, González. Martínez y Martínez (2007), quienes encontraron en sus estudios que las expectativas de los estudiantes permanecen estables a través del tiempo, a su vez, los autores argumentan que la razón se da porque éstas probablemente se forman antes de llegar a la universidad. Estos resultados coinciden con el estudio actual, ya que el 65% de los estudiantes encuestados respondieron que el programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura cumplió hasta el final con sus expectativas iniciales, y no fue este un factor responsable para tomar la decisión de interrumpir sus estudios.

La última de las categorías del modelo de Ethington hace referencia a la *persistencia*, la cual permite citar a Plata, Córdoba y Clavijo (2009), en un estudio realizado en la Universidad Nacional de Colombia, donde se buscaba evaluar si una respuesta forzada y/o libre en una toma de decisión afectaban por igual la persistencia en

los individuos. Se encontró que la persistencia aumentaba a medida que se hacían más respuestas en libertad. Los resultados obtenidos en el actual estudio permiten corroborar dicha información, dado que se encontró que el 35% de los participantes pedía asesoría de un docente en el momento de presentarse alguna dificultad en las asignaturas, mientras que el 35% del grupo acudía a alguien que le explicara la asignatura que no entendía. Esto evidencia que los estudiantes invirtieron empeño y firmeza en sus tareas durante su permanencia en la carrera. Según estos mismos autores, la inversión de tiempo y esfuerzo en una tarea reduce la probabilidad de que el estudiante abandone la acción; en este apartado es necesario relacionar esta categoría con lo propuesto por Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2008), quienes afirman que la deserción universitaria se presenta en los primeros cuatro semestres de la carrera, debido a la poca inversión de tiempo y esfuerzo que se ha hecho hasta el momento. En el presente estudio se puede corroborar lo planteado por estos autores dado que los resultados evidencian que los participantes abandonaron su formación profesional durante los primeros semestres (primero a quinto semestre).

Como se pudo observar, son muchos los factores asociados al fenómeno de la deserción universitaria: existen *Dificultades personales*: inseguridad de asumir la carrera, dificultades de salud, falta de motivación e inconformidad con la carrera, incompatibilidad del horario de estudio con el horario de trabajo, muerte de familiares, embarazo. *Dificultades institucionales*: inconformidad con el método pedagógico (proyecto integrador) y el pensum, inadecuada información al momento de ingresar a la universidad. *Dificultades académicas*: dificultades con un docente, promedio académico bajo. *Dificultades económicas*: traslado de país en busca de empleo, vivir fuera de Bogotá, disminución de los ingresos familiares.

Los resultados de esta investigación permiten plantear algunas Sugerencias y recomendaciones, en primer lugar, La utilización del instrumento *Encuesta sobre factores presentes en la deserción universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura* para futuras investigaciones relacionadas con la deserción estudiantil. Optimización del programa de Asesoría y seguimiento estudiantil existente, por medio de la atención personalizada en el Centro de Atención Psicológica, para detectar

factores de riesgo que lleven al estudiante a retirarse del programa (prevención).

Implementación de talleres de métodos de estudio paralelos al desarrollo del programa curricular con el fin de que el estudiante que se sienta débil en una asignatura pueda fortalecerse académicamente. La experiencia Piloto puede extenderse en su aplicación a otras Facultades de la Universidad de San Buenaventura. Realizar este tipo de investigaciones de manera más frecuente y con una población mayor, con el fin de retroalimentar y adelantar mediciones en los diferentes programas.

Promover las investigaciones por medio de un método longitudinal y establecer diferencias con otras universidades. Realizar investigaciones que utilicen el modelo explicativo de la deserción de Ethington (1990), teniendo en cuenta que éste permite identificar variables individuales, institucionales y familiares del estudiante que pueden dar cuenta de la deserción.

Referencias

- Abajo, J. & Carrasco, S. (2004). El éxito escolar del alumnado gitano: gitanas y gitanos en la encrucijada. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Aranda de Duero, Burgos, España.
- Abarca, A. & Sánchez, M. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado en el mes de marzo de 2009 en http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai/revista67:5n07&oai_iden=noai_revista67
- Asmar, M. Díaz, M. & Reyes, M. (2002). *Elementos de política para la educación superior colombiana: memorias de gestión y prospectiva*. Bogotá: AFRO.
- Barraza, A. (2009). Autoconcepto académico y variables moduladoras. Un primer estudio en alumnos de maestría.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cabrera, A. & La Nasa, S. (2002). Sobre los métodos de enseñanza en la universidad y sus efectos. En: *Nuevas Miradas sobre la Universidad*. Chile: EDUNTREF.
- Cabrera, G. Oviedo, R. Puentes, J. & Santamaría, C. (1998). *Caracterización sociológica del estudiante universitario*. Nariño: Departamento de Sociología de la Universidad de Nariño.
- Castaño, E. Gallón, S. Gómez, K. & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Espíndola, E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- ICFES. (2002). Estudio de la Deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Documento sobre Estado del Arte. Bogotá: Universidad Nacional.
- Kaztman, R. & Filgueira F. (2001). *Panorama de la Infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Instituto de Promoción de la Economía Social (IPES), Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.
- Kisilevsky, M. (2000). Seminario Indicadores Universitarios. Tendencias y experiencias internacionales. Argentina.
- Kraus, G. (2004). La educación en valores como herramienta de cambio en las escuelas argentinas. *Revista Educación en Valores*. Buenos Aires.
- López, I. Vivanco, Z. & Mandiola, E. (2006). Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. *Revista Educación Médica*.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid Síntesis.
- Oñate, M. (1990). *Clase social y aspiraciones académicas y profesionales de los alumnos universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2002). Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos, preparadas por el Consejo de Organizaciones Internacional desde las ciencias médicas (CIOMS). Ginebra: OMS.
- Páramo, G. & Correa, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Electrónica Universidad EAFIT*. Recuperado en el mes de marzo de 2009 en http://bdigital.eafit.edu.co:8080/bdng/bdigital/ARTICULO/HUN0380000114199905/HUN0380000114199_905.xml?tipo=ARTICULO
- Peralta, F. & Sánchez, M. (no registra). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*.
- Plata, T. Córdoba, O. & Clavijo, A. (2009). El efecto de una inversión conductual sobre la persistencia en humanos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Puentes, M. (1991). Medición de enfoques de estudio, estilos de aprendizaje y percepciones de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional. Tesis de pregrado de Psicología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rancel, M. (1995). Autovaloración y nivel de aspiración. *Psicología médica I*. Facultad de ciencias médicas.
- Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. McGraw – Hill: Madrid
- Reyes, L. (2000). La deserción estudiantil en el programa de psicología de la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. *Revista Electrónica Psicogente*. Recuperado en el mes de marzo de 2009 en <http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/doc/185.pdf>
- Rodríguez, J. (2000). Educación y desarrollo sostenible. Monografías de OEI.
- Shulman, D. (2006). *Retención y rendimiento académico de los estudiantes universitarios desde una perspectiva organizacional. El caso de la Universidad Nacional de Luján*. Universidad Nacional del Comahue.
- Simón, M. Vivaracho, C. Fernando, M. González, M. Martínez, B. & Martínez, A. (2007). Análisis de la incidencia de las metodologías docentes activas en los estudiantes. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Toharia, L. & Albert, C. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. Madrid: Universidad de La Rioja.