

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 281-306

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 04-01-2013

Fecha de aceptación: 19-03-2013

El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Resumen

En el siguiente texto se asume la relevancia de la reflexión sobre el fenómeno del abandono en relación con la calidad de la formación superior. Los referentes adoptados sirven para contextualizar aquél en un marco de comprensión más general del que suele ser habitual: el de la influencia ejercida por los estudios superiores universitarios en el desarrollo de las personas y en el impacto socio-cultural y económico que ejerce la universidad en su entorno. Por otra parte, también se analizan algunos de los datos más relevantes en relación al abandono y a determinadas percepciones o evaluaciones que se hace de los estudios universitarios en nuestro país, así como algunas limitaciones de los estudios sobre el mismo. Profundizar en el conocimiento del abandono y sus

Dropout at the University: variables, its frames and policies of quality.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona, Spain

Abstract

The paper assumes some relevant links connecting both, the reflection on student dropout and quality in Higher Education. The assumed frames locate the reflection on student dropout in a wider context than the most common studies do. That's it; the influence exerted by the tertiary education in the student's personal development and its socio-economic impact on the local contexts where it is such education is developed. Beyond it, the paper analyzes some of the more relevant data related to the dropout phenomena and some of the it most common evaluations on Higher Education in our country, besides considering some key biases detected in studies on dropout. To deepen the knowledge of this phenomenon means the development of high analytic criticism

causas lleva aparejada la necesidad de someter a análisis crítico muchos de los estudios que se hacen sobre el mismo y de sus principales referentes.

A partir de lo anterior, se aportan algunas orientaciones posibles para el abordaje del fenómeno del abandono, distinguiendo aquellas aportaciones que ofrecen unas mejores condiciones conceptuales para una interpretación relevante del mismo y se finaliza sugiriendo diez grandes líneas posibles de acción institucional y académica.

Palabras clave: abandono, formación superior, calidad, desarrollo social y productivo.

on previous studies and the frames they adopted in its analysis.

Beyond the former analysis some feasible guidelines are proposed in order to build up better policies pointing at the dropout reduction in Higher Education. According to such proposal some key concepts are depicted for a more comprehensive approach to the phenomena. As a closing summary, they are illuminated by ten basic guidelines aiming at the institutional intervention.

Key words: dropout, Higher Education, quality, social & productive development.

La importancia de tomar en consideración el abandono

Una amplia recapitulación de la investigación sobre el abandono en los Estados Unidos a lo largo de la década de los años noventa (Chen, 2008) muestra que la inversión en educación superior es beneficiosa para los individuos (cita a Berger, 1992 y Perna, 2003), para la sociedad (Bowen, 1997), para el desarrollo económico, (Bowen, 1997 y Paulsen, 1998), y, además, reduce la desigualdad entre condiciones personales (de acuerdo con Anderson & Hearn, 1992; Bowen, 1997 y Park, 1996). Estos enfoques derivan de la teoría del capital humano, tanto en su primera versión de los años sesenta (Schultz 1961 y Becker 1964), como de su nuevo enfoque a partir de los años noventa, de acuerdo con la reconceptualización de la misma realizada por Sen (2000, 2004).

La figura n.1 muestra los diferenciales de nivel de desempleo entre las personas con distintos niveles de graduación en educación. Si bien en los USA se han doblado para todos desde el inicio de la crisis, tener el nivel de formación de grado universitario siempre mantiene valores menores que el resto. Para España, según el informe de la Fundación BBVA 2012 “tener una diplomatura en lugar de estudios primarios aumenta la probabilidad de estar ocupado en 23 puntos porcentuales, y ser licenciado en 25 puntos”.

De acuerdo con lo anterior, una primera conclusión se hace patente. El abandono es una cuestión que atañe también al marco de la política formativa general, a las estrategias para el desarrollo del capital humano y a la justicia con que se hace, y en consecuencia, deviene un reto para las universidades públicas, en sus líneas de acción.

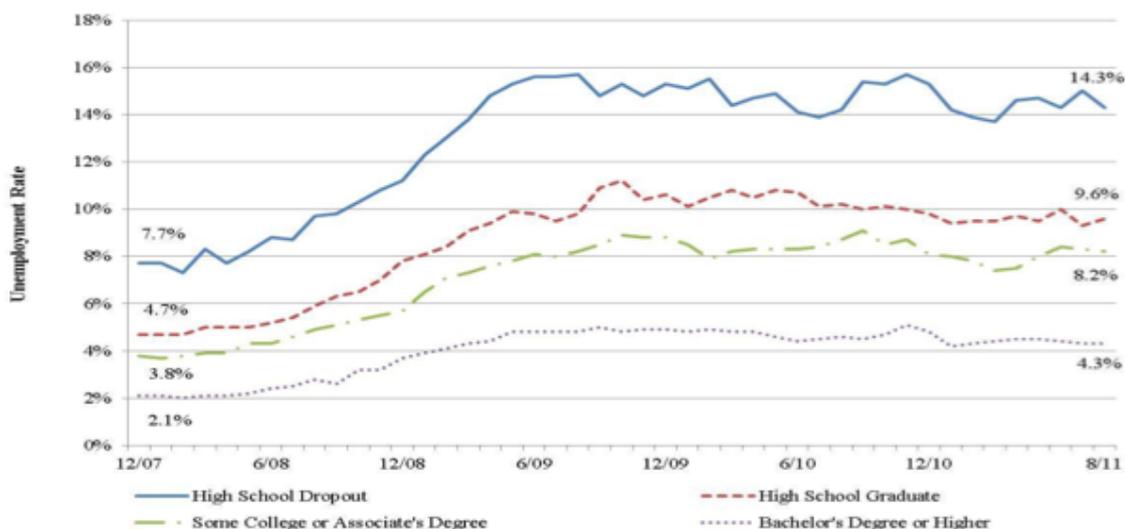


Figura 1. Tasa de desempleo por niveles de Educación. Antes de la crisis (2008) y en 2011. El ejemplo USA

Ahora bien, para asumir convenientemente este reto es necesario superar la perspectiva del abandono como un “hecho”, e ir más allá de las variables que aparentemente lo justifican. Para ello se requiere una triple condición. Por una parte, comprender el abandono como un “fenómeno” complejo y generado tanto por factores exógenos a la formación como endógenos, así como una compleja relación entre ambos en los distintos contextos en los que se registra. En segundo lugar, significa situar y comprender aquellas variables desde nuevos referentes o marcos, de orden diverso, desde los de la justicia en las oportunidades, hasta los organizativos, curriculares, metodológicos, etc., en el contexto de una universidad atendiendo a un porcentaje de jóvenes y de necesidades formativas cada vez mayor y, en consecuencia, con mayor diversidad. Finalmente, situar las diversas variables en el marco de una reconceptualización de la calidad, cada vez más centrada en los aprendizajes de los estudiantes (Biggs, 2003).

El abandono universitario en España y su visibilidad

Cuando se examinan los estudios y los documentos relativos al abandono universitario en nuestro país sobresalen cinco aspectos: la “tasa de abandono” figura como indicador de calidad en numerosos modelos de evaluación de la institución universitaria (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002) y en los rankings de universidades (Cabrera 2006); todo el mundo reconoce que el abandono existe y que en España es más elevado que en los países del entorno; no hay estudios sistemáticos de seguimiento ni series sobre el mismo, ni a nivel local ni general; nadie es capaz de ponerle cifras claras y, por último, prácticamente nadie relaciona el fenómeno del abandono con el desarrollo personal, social y económico o con sus costes, en estos mismos aspectos.

Cabrera (2006) manifiesta que existe baja concordancia estadística entre muchos estudios. Mientras que en 2006 se cifraba en un 26.39%, otros estudios la situaban entre 26 y un 29%. Determinados autores, a su vez, citan fuentes indirectas al asumir una cifra de referencia global (Gairín et al., 2010). Hernández et al. (2008) lo cuantifica en cifras absolutas: 127.396 abandonos en la universidad pública española, en 2006-2007. Triadó et al. (2010), por su parte, comentan que “si bien se dan diferencias significativas de

abandono entre ciertas universidades en 2008 (UPF, 28,3% y UPC 37,2%) son mucho más significativas las diferencias entre determinadas áreas (17,2% en Humanidades y 40% en CC. Sociales) o entre ciertas titulaciones comparadas (entre el 20% y el 60%). En el Informe CRUE 2010 se explicita la “no disponibilidad de la referida información”, mientras que en el informe de la Conferencia de política general universitaria (2010) se asume de modo genérico: “tenemos tasas de abandono elevadas, equiparables a la media de la UE19, aunque superiores a las que obtiene otros países de nuestro entorno”. Finalmente, el ministro Wert (2012) cifra en “30%, el abandono universitario en España, el doble de la media europea, que es del 16%”. “Si eso es dinero, tiramos 3.000 millones de euros, manifestó el ministro”. El ministro parece asumir los datos de la Fundación Alternativas porque son coincidentes con los elaborados por Dolado (2010) quien calcula el coste del supuesto 30% “abandono/ fracaso” en 2.960 millones de euros al año, casi el 0,27% del PIB.

El abandono, con las tasas que se consideren entre el 23 y el 30%, no es un fenómeno ajeno al contexto formativo general y a su nivel de eficiencia. Así, el Informe de la Fundación CYD, (2009) muestra que en 2006 la tasa de créditos matriculados / créditos aprobados en la globalidad de las universidades españolas fue del 64% y la tasa de graduación para los estudios de grado en España llegó al 32,4%, seis puntos por debajo de la media OCDE. También se informa que la evolución de los graduados para el período 2001-2007 para España fue del 0,5% y 4,1% del conjunto de la OCDE. A su vez, la Fundación BBVA, (2012) cifra en el 80% la tasa de titulados sobre ingresados.

A tenor de lo anterior, no parece temerario afirmar que, como mínimo, un estudiante de cada cuatro de nuevo ingreso abandonará sus estudios superiores con el coste que ello supone para los presupuestos. En otros términos, cada 10% de abandono-fracaso supone un gasto de unos 950 millones de Euros. Desde este enfoque, el abandono debe ser analizado también desde los impactos económicos indirectos, individuales y locales, ejercidos por la universidad mediante la formación impartida. No obstante, la eficiencia en la formación son aspectos que no se consideran en profundidad en los estudios sobre el abandono en España. Tampoco son consideradas suficientemente las dimensiones del impacto económico y de la justicia en el abandono, es decir los grupos o tipologías de estudiantes más afectados por el mismo. Sin embargo, dicho impacto es plausible, a tenor de análisis diferenciados sobre el abandono y/o sobre la percepción de ayudas en los USA, y refleja una desigual desproporción en el reparto de aquellas, por ejemplo, entre estudiantes de distintas minorías étnicas (Chen, 2008).

Las variables con mayor consenso sobre el abandono

Distintos estudios internacionales y nacionales ponen el acento explicativo del abandono en determinadas variables que no deberían ser descuidadas, aunque por sí mismas no poseen ningún efecto determinante. Pero tenerlas en cuenta puede ser de enorme ayuda en el caso de desear realizar actuaciones pro-activas de evitación del abandono, y también en la captación de nuevos o de más estudiantes o en el desarrollo de políticas o líneas de acción orientadas hacia la calidad en el funcionamiento institucional en la formación superior, como veremos más adelante. Las variables o grupos de ellas más aceptadas, aquellas que en diversas investigaciones se emplean para explicar los argumentos de riesgo o de abandono más significativos, se pueden sintetizar en las siguientes:

Relativas a la condición de los sujetos

Este es uno de los apartados que recoge una gran cantidad de variables propuestas como argumentos explicativos. En este apartado se configuran diversos argumentos que inciden en aspectos específicamente personales, como los emocionales, otros como la información y la preparación previa a la entrada en la universidad y un tercer grupo referidos al origen o a la adscripción de clase social o socioculturales de los estudiantes. En otros términos, dichas variables remiten a modelos explicativos de carácter psicológico, socio-cultural, y socio-económico que asumen aquellas variables como rasgos personales.

Entre las teorías psicológicas, focalizadas en los individuos, Chen (2008), citando a Bean y Eaton, menciona las neoconductistas, fundamentadas en el valor predictivo de las actitudes personales; la capacidad de adaptación de los sujetos a nuevos ambientes; o las de auto-atribución, fundadas en la capacidad de autocontrol del sujeto, entre otras concepciones que han ejercido una notable influencia en los estudios. Un segundo tipo de teorías que argumentan a partir de las condiciones de los sujetos son las de orden sociológico, que de un modo u otro enraízan con las teorías de la reproducción social de Bourdieu (1998), si bien consideradas desde el punto de vista de los sujetos que abandonan.

Los diversos estudios de este apartado focalizan aspectos como las actitudes, la formación previa a la universidad; el acceso a la universidad por vías distintas a las ordinarias, como las pruebas oficiales de acceso a la universidad, las PPAUU en las universidades españolas; la madurez personal, (p.e. los estudiantes con edad superior a la normal y con experiencia profesional son más persistentes); aspectos financieros /financiación estudios; trabajar más de 15h semanales en actividades laborales no vinculadas con el estudio, o bien el contexto sociocultural del estudiante, el bajo nivel de ingresos familiares, y el bajo capital cultural familiar y de las madres. También muestran la incidencia de la clase/ grupo social y el lugar de residencia habitual, distante de la Universidad a la que se acude diariamente. Asimismo se pueden situar en este apartado determinadas variables de género, tanto para el abandono como para la evitación, es decir conductas pro-activas de reducción o evitación de un determinado riesgo de fracaso y que llevan a segmentos de estudiantes a priorizar determinadas opciones formativas y a evitar otras. Este es un fenómeno que merecería mayor atención para explicar las razones de muchas opciones de los estudiantes. Un caso llamativo es el de muchas mujeres con respecto a las ingenierías.

Las variables anteriores consideradas en cada uno de los modelos explicativos aportan evidencias que suelen ser elevadas al nivel de "causa". En efecto, las personas poseen unos rasgos de personalidad determinados, ya sean cognitivos, de empatía, y de sociabilidad junto con unos factores situacionales o contextuales como el tipo de apoyo familiar, su origen socio-económico, las condiciones laborales, económicas, etc., los cuales siempre son susceptibles de configurarse como elementos significativos para explicar el abandono.

Sin embargo, lo cierto es que son variables débiles puesto que explican lo sucedido sólo cuando se da el abandono, pero no anticipan el mismo ni permiten emprender acciones de tipo preventivo específicas con determinados sujetos, lo cual debilita su potencial capacidad argumentativa. Por ejemplo, en algunos estudios (Bethencourt, 2008) se considera la (falta de) persistencia, de resiliencia o de motivación como conductas de orden personal propiciadoras de abandono y no como rasgos resultantes

de un aprendizaje previo, o de la interacción entre el sujeto y su background cultural con un determinado entorno o proceso formativo. Si bien en su conjunto los modelos y variables anteriores poseen un indiscutible interés, algunas argumentaciones son muy discutibles, tal como veremos más adelante, cuando se asumen de modo genérico para “justificar” las decisiones de los sujetos ignorando los funcionamientos institucionales. De ahí que algunos de los estudios sobre abandono sean muy limitados.

Relativas al tiempo de estancia en los centros universitarios

El factor tiempo no posee naturaleza causal ni explicativa pero permite anticipar fenómenos de abandono de distinta intensidad a lo largo de los estudios. Cuando se asume su importancia, facilita la adopción de acciones de prevención y de anticipación de potenciales abandonos. En este sentido, si bien se registran abandonos a lo largo de los diversos cursos de las titulaciones, el primero de ellos se manifiesta como el más crítico en todos los estudios. Esta variable ha sido reiterada por numerosos trabajos, desde que Tinto la expusiera en 1993, tanto en los USA (Barefoot, 2000, Street, 2010), como en Argentina (Giovagnoli, 2005), o en España (Cabrera, 2006, Triadó et al, 2010, Fernández et al. 2011). El problema de adoptar aisladamente esta variable es que si bien prevé el momento de mayor riesgo no permite anticipar qué tipo de sujetos merecen mayor atención.

Relativas a la interacción estudiante-centro-estudios superiores

Este enfoque agrupa un conjunto de modelos y variables de mayor interés, porque sí poseen valor predictivo y permiten el desarrollo de determinadas actuaciones de orden preventivo en diversos sentidos. Las experiencias institucionales vividas por los estudiantes en el centro universitario y sus características son un factor reconocido como significativo por los modelos denominados interaccionistas como el de Tinto (1993), elaborado a partir de Bandura y su teoría de la causación recíproca (1986). Este enfoque permite considerar como relevantes las interacciones entre los factores personales, los ambientales y los institucionales, por ejemplo, las materias cursadas en las instituciones formativas.

Entre los aspectos más citados en este apartado figuran los efectos de la interacción vivida por los estudiantes en el centro y en las aulas, cuyo resultado puede ser una mayor o menor auto-percepción del encaje institucional del individuo en una institución; la importancia de las expectativas generadas/ comunicadas (altas o bajas), o situarse en el primer cuartil de alumnos con notas más bajas. Tejedor y García-Valcárcel encontraron diferencias en la percepción de los efectos institucionales sobre el rendimiento de los estudiantes. Las mujeres parecían acusarlos en mayor grado. En este apartado encontramos uno de los modelos explicativos que ha hecho más fortuna, sin descuidar otros (Bethencourt, 2008), como el modelo de adaptación, fundamentado en la deficiente adaptación del estudiante a las condiciones sociales, institucionales o académicas del centro de estudios (Tinto, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005; Street, 2010).

Este modelo rompe con esquemas más simples que, al sobredimensionar ciertas variables personales y considerar como neutros los efectos institucionales, asignan a aquellas el carácter de “determinantes” (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). También permite comprender mejor las diferencias de niveles de abandono entre centros y titulaciones homónimas. En este apartado, además de los modelos interaccionistas,

encontramos los modelos económicos, desde los que se puede considerar las relaciones entre oferta y demanda o bien entre la naturaleza de ambas, los costes y los flujos económicos o impacto económico que suponen (Chen, 2008, p. 223). Este autor considera relevante tener en cuenta un “enfoque económico” sobre el abandono, un enfoque que “parta de la teoría del capital humano y de las teorías de la oferta y la demanda juntamente con aspectos como las restricciones económicas, la elasticidad de precios, y la aversión a la deuda”. El modelo conceptual propuesto por Chen incluye la variable “resultado” y ocho importantes constructos vinculados a variables independientes, tales como: los antecedentes de los alumnos, sus aspiraciones formativas, la preparación pre-universitaria, factores financieros, su experiencia en la universidad, las características institucionales, los efectos de interacción, y el tiempo en la universidad”.

El caso español muestra el interés de este enfoque. Dado que la matrícula en la gran mayoría de las universidades es muy dependiente del entorno socio-productivo más cercano, no puede ser considerado igual un mismo porcentaje de abandono en entornos sociales cuya cohorte de jóvenes en la universidad es del 21% (Islas Baleares, en 2012, debido en gran parte al impacto del sistema productivo en la ocupación juvenil), que en otros entornos o comunidades con porcentajes de la cohorte juvenil cuya matriculación universitaria dobla el porcentaje anterior.

En síntesis, el enfoque interaccionista proporciona un enfoque sobre el abandono de los estudios mucho más amplio e inclusivo que los anteriores, debido a que integra de modo complementario las perspectivas psicológica, social y organizativa de la formación, así como los aspectos de orden económico, en un marco dinámico, el cual permite analizar los impactos causados por la interacción entre los individuos, su entorno y su “ambiente formativo”, constituyendo un modelo más complejo pero también de mayor relevancia para verificar las diversas hipótesis acerca del abandono estudiantil en cada contexto institucional.

Este conjunto de variables y los modelos explicativos en los cuales se inscriben no sólo permiten explicar el abandono, sino también la “evitación” ya mencionada

Limitaciones de los estudios sobre el abandono

Si las causas del abandono, como se ha visto, son muy complejas, los análisis que se hacen de las mismas no ayudan a despejar dicha complejidad, dadas sus limitaciones. Varias razones emergen al contrastar los diversos estudios sobre aquél fenómeno.

Se focaliza el problema en lo visible, “el abandono” y se descuida algo más importante, pero menos visible, “la captación y la retención” de los estudiantes. Uno de los efectos más visibles de los diversos estudios es que se centran en un fenómeno que, siendo muy relevante, el abandono, es sólo una parte significativa de un mapa bastante más complejo. El mapa del análisis, en el contexto de la sociedad del conocimiento, y atendiendo al papel social y de transferencia de conocimiento de las universidades, debería incluir la captación y retención de los estudiantes, es decir, el propósito de alcanzar un alto nivel de eficiencia formadora, en relación a un porcentaje dado de población matriculada en la formación superior. En este contexto, el abandono se consideraría en un orden de importancia superior al que actualmente se le concede, dado que se vería como una pérdida y no como un “coste”, de algún modo “amortizado”.

Algunos estudios confunden las necesidades derivadas de tener registros del

abandono a nivel macro con las del nivel micro puesto que cada opción tiene sus propias necesidades o exigencias de enfoque y metodológicas y no pueden confundirse entre sí. Las cuatro grandes teorías (psicológica, sociológica, organizativa y del capital cultural/oferta y demanda) tienden a explicar el fenómeno en el ámbito de lo macro. Sin embargo, todo abandono se desarrolla en contextos específicos y cuando se analiza a partir de una escala micro son de mucha mayor utilidad los modelos interaccionistas, para definir mejor las causas y predecir o prever mejor el riesgo a escala local.

Los diversos estudios prestan una insuficiente atención a las causas sistémicas y a las funcionales de las instituciones formativas, y cuando lo hacen, es a partir del sujeto que ha abandonado, transformando las posibles causas institucionales en argumentos que tienden a explicar o a justificar el abandono. En otras palabras, la elección del sujeto de investigación condiciona el marco explicativo y el valor que se le asigna al mismo.

Tampoco existen series de estudios sobre el fenómeno, a partir de un mismo cuerpo de referencias y que exploren la interacción entre determinadas variables. Los estudios registrados en los últimos años en España suelen ser discontinuos, a veces episódicos, basados cada uno en distintas muestras, a partir de referentes distintos, manejando diversas hipótesis y variables. Dicha discontinuidad no facilita la toma de conciencia acerca del impacto o de la importancia del fenómeno ni de la elaboración de modelos de investigación suficientemente sólidos al respecto.

En las universidades tampoco se suele disponer de datos actualizados sobre el rendimiento en el sentido de que puedan ser convenientemente explotados para posteriores indagaciones. Fernández (2011, p. 48), con respecto a su propia investigación, afirma: *“la dificultad máxima no ha sido precisamente la elaboración de los modelos, la selección de las variables ..., sino en el acceso a los datos. La Universidad dispone de mucha información, pero de muy poco conocimiento. ... el hecho de tener datos esparcidos en infinidad de bases de datos que no se reconocen entre sí impide a la propia institución tener conocimiento sobre lo que ocurre.”*

Lo más importante de esta serie de limitaciones son las consecuencias que tienden a generar. Resumiendo, cuando se asumen muestras genéricas, a partir de variables descriptivas o de variables clave de modo descontextualizado, sin tener un modelo de acción académico, el riesgo de *cosificar* o *de reificar* el abandono es muy elevado. Con ello, la misma investigación acaba por “velar” el fenómeno, eludiéndose la descripción de los elementos causales y de las tipologías más significativas sobre el mismo. Generan una “creencia” sobre la naturalidad del abandono, algo que ocurre a nivel general y que es de difícil control. Consecuentemente, si se velan sus focos y las tipologías, se elude la posibilidad de cualquier responsabilización sobre el mismo y, por lo tanto, nadie está habilitado para asumir ya sea sus consecuencias o bien su reducción. Finalmente, las acciones emprendidas para corregirlo o limitarlo tenderán a ser causales, lineales, normativas, locales o de “baja intensidad”, por lo general poco eficaces y siempre costosas para la universidad en su conjunto y también para la sociedad.

Más allá de los datos. Un marco para la reflexión sobre el abandono

Para situar la reflexión sobre el abandono se propone considerar los siguientes aspectos, como principales puntos de partida.

Es un fenómeno cuya naturaleza es compleja, multicausal, y de difícil previsión.

Al considerarlo así se quiere expresar que es una realidad generada de naturaleza psicosocial, y no un “hecho”, por lo que no cabe hablar de determinantes. Si bien se puede argumentar una vez producido, en condiciones ordinarias es imposible predeterminar su suceso. Obviamente, hay situaciones o circunstancias que se manifiestan como de riesgo elevado. Pero dado que el abandono es el resultado final de una ecuación compleja, en la que el tiempo, las circunstancias personales de los sujetos y la relación de ambos con los funcionamientos institucionales y las políticas que las alientan o les dan sentido entran en una relación indeterminada, cualquier intento de prefigurarlo es vano, excepto si se considera a los funcionamientos institucionales y su marco político de acción como invariables determinantes. Cuando esto último ocurre, es decir cuando se asumen dichos funcionamientos y políticas como invariantes institucionales y pedagógicas, los dos primeros elementos de la ecuación - el tiempo y las circunstancias personales - adquieren un valor explicativo sobredimensionado por lo que – sólo aparentemente - es más fácil argumentar las situaciones de abandono atendiendo a las circunstancias personales. Pero al tratarse de un hecho producido, todas las variables en interacción en las situaciones de abandono son “independientes” por naturaleza, lo cual hace impredecibles ciertos resultados para determinados sujetos específicos o grupos de ellos, en condiciones “ordinarias”, institucional y personalmente, es decir en ausencia, por ejemplo, de accidentes, de patologías manifiestas o de funcionamientos institucionales muy desviados de las condiciones estándar.

Muchos estudios incurren en un importante error de sesgo explicativo al considerar de modo genérico los porcentajes de abandono atendiendo al concepto “universidades”, olvidando que el concepto universidad es borroso desde el punto de vista de la investigación. Las universidades son instituciones con enormes grados de diversidad entre ellas y también funcionalmente en su interior, entre sus Facultades y titulaciones. Y también éstas son distintas entre sí, en relación con las homónimas en otras universidades y países, lo que resta capacidad analítica a estos datos genéricos. Un pequeño ejemplo puede ilustrar lo anterior. Las notas de corte para entrar en una titulación dependen de la oferta y demanda, fundamentalmente de origen local, lo cual puede dar lugar a diferentes perfiles de entrada, para estudiantes de la misma titulación en distintas universidades. Algo semejante sucede cuando se comparan cifras con otros países, donde el modelo formativo es el 3+2 o dónde el tiempo promedio real para sacarse el grado es de un año o dos inferior al de España. Este tipo de comparaciones dan lugar a datos que sesgan significativamente la comparación entre países o entre universidades. Por otra parte, al hacer balances comparativos en base a datos genéricos “por universidades”, en vez de otras tipologías más relevantes o significativas para la investigación, se producen tres fenómenos: las cifras acaban convergiendo hacia una media que explica muy poco, los funcionamientos institucionales se vuelven invisibles y, de nuevo, se sobredimensionan los factores personales, lo que hace imposible avanzar hacia explicaciones del fenómeno mucho más relevantes.

Ello se observa en distintos estudios recientes consultados sobre universidades españolas, en línea con estudios de otros países. Los estudiantes son descritos en función de diversos parámetros, entre ellos los socioculturales familiares, etc., pero posteriormente no se establecen relaciones intergrupales para ver qué diferencias se dan entre dichas tipologías, en función de sus adscripciones, o para establecer las posibles relaciones de prioridad en el desarrollo de eventuales líneas de apoyo. No puede olvidarse tampoco que el abandono es un indicador del nivel de equidad en el acceso a la Educación Superior y que informa de las políticas activas o por omisión acerca del

mismo. Cuando adquiere niveles elevados, informa de las limitaciones - o de la falta - de políticas basadas en la promoción de la formación superior y de la equidad en el acceso o la permanencia en los estudios.

Todo sistema formativo está lejos de ser neutro, dado el tipo de oportunidades que ofrece, cómo lo hace y a quien se las ofrece, es decir desde el plano de sus funcionamientos y del de la justicia en la distribución de sus oportunidades. En efecto, se inscribe en una triple coordenada de valores generales y de orden político, que se ejercen de forma práctica en cada uno de los contextos específicos de formación: los valores de justicia, los de equidad y los de crecimiento económico y cultural. Ello lo ejemplifica la reciente propuesta de las autoridades irlandesas *The Ireland's Equity Promotion Strategy* (2008-2013). Entre otros, en dicho plan se proponen objetivos e intervenciones políticas como las que sintetizan a continuación:

1. Se mejorará la recogida de datos y evidencias relevantes y los sistemas para hacerlo. Las instituciones desarrollarán planes y procesos de evaluación.
2. Para el 2020 se espera el ingreso en la Educación Superior (ES) del 72 % de la cohorte de jóvenes.
3. Todos los grupos socio-económicos deberán registrar por lo menos un 54 % de su cohorte, para el 2020; Los estudiantes mayores serán por lo menos el 20 % del total de los matriculados a tiempo completo en 2013, (13 % en 2006);
4. Se incrementarán las plazas de tiempo flexible/ parcial hasta el 17 % en 2013 (7 % en 2006);
5. Se desarrollarán vías de entrada no convencionales en la ES para que constituya la opción del 30 % de todas las matrículas para 2013 (estimadas en el 24 % en 2006);
6. El número de estudiantes con discapacidades sensoriales, físicas y múltiples en ES se doblará en 2013.

Cuando se da un consenso sobre objetivos como los anteriores y un liderazgo para una consecuente aplicación de líneas de acción orientadas a cubrir dicho repertorio, parece obvio señalar que los funcionamientos institucionales cambian con respecto a cuándo dichos objetivos no se consideran, lo que, con toda seguridad, conllevará variaciones en las tasas de abandono y en las tipologías de los sujetos que lo hacen. Objetivos como los anteriores fuerzan a replantear el enfoque individualizado del abandono y obligan a considerar el papel de los funcionamientos institucionales en relación con el mismo.

Si se abre el foco de las causas y se empiezan a clasificar a los individuos que abandonan según categorías socio-culturales, lo que se percibe es que ciertos grupos incurren en mayores posibilidades de verse en situaciones de riesgo que otros. Este argumento va más allá de las diferencias económicas entre distintos grupos sociales, aunque sean estas uno de los principales factores. También afecta a las mujeres en determinadas titulaciones. En 2003, una universidad española con una titulación que acogía el 30% de estudiantes mujeres, cambió su denominación por "Ingeniería X", manteniendo el mismo plan de estudios y contenidos. Al año siguiente, el porcentaje de mujeres matriculadas cayó al 5%. También se asume que las mujeres dominan en las carreras sanitarias, si bien hace cuarenta años eran minoría. Entonces, los índices

de matriculación actuales, ¿tienen que ver con el género o con otras cuestiones? A este respecto, Wolfram, Derboven y Winker (2007) comentan que el análisis de la deserción de la mujer en ingenierías es un tema insuficientemente investigado en Europa y constatan que la mayoría de los estudios de deserción en las universidades no enfocan la deserción desde la óptica del género. El enfoque de género ilustrará más adelante algunas de las causas del abandono desde la perspectiva de la cultura docente o de enseñanza y aprendizaje.

Las personas con alguna discapacidad, motriz o sensorial severa constituyen también otro ejemplo de grupo de riesgo, por razones ajenas a sus potencialidades personales. Hasta que no se hicieron rampas de acceso o se dieron determinados programas de apoyo, dichas personas tenían muy limitado sus progresos en los estudios o incluso el acceso a ellos. Finalmente, se pueden mencionar aquellos estudiantes que entran en la universidad siguiendo itinerarios formativos distintos a los estandarizados para todos. Si estos últimos, a semejanza de las personas con alguna discapacidad, no poseen algún tipo de apoyo complementario, constituyen un grupo de riesgo también.

Cuando el abandono se considera de modo agregado, por titulaciones y por tipologías de estudiantes, en lugar de verlo como un hecho individualizado, se constituye como un valioso indicador de determinados funcionamientos sistémicos, que lo propician o evitan. El ejemplo de las tasas académicas sirve para argumentar lo anterior. Es obvio decir que la formación universitaria tiene costes. Ahora bien, si dichos costes se computan en los presupuestos a cargo de los impuestos generales o bien se transfieren en un 10% o un 25% de los mismos a los estudiantes - como ha sucedido recientemente en nuestro país – ello es una cuestión de política de financiación de la universidad. Lo mismo ocurre con poder disponer de un sistema de becas o de ayudas al estudio suficiente y justo. En cada caso, y sólo en base a este tipo de aspectos económicos, se puede predecir que el número de abandonos será distinto y que los alumnos cuya situación de renta sea más baja tenderán a incrementar el grupo de los abandonos cuando para ellos las tasas sean demasiado elevadas y no se den las ayudas suficientes. Por ejemplo, los sistemas de becas fundados sólo en el “mérito académico” del estudiante pueden constituir un factor de disuasión para determinados colectivos. Y en relación con el tema de la justicia, hay datos (Dowd, 2004; Heller & Marin, 2002; McPherson & Schapiro, 2002, citados por Chen, 2008) que avalan que el factor mérito en las notas, considerado aisladamente, tiende a dar ventajas a aquellos estudiantes con mejores condiciones socio-culturales y económicas.

Atendiendo a lo anterior, la situación económica del estudiante no sería en sí misma un indicador de riesgo. Lo mismo se puede argumentar del ejemplo de una titulación cuya política académica implícita consista en asignar al primer curso o a cierta materia una función selectiva, en relación a otra titulación en la que se desea que este fenómeno no se produzca. Como se ha argumentado más arriba, si el abandono es un fenómeno evaluado en términos genéricos la única fuente explicativa que queda es el individuo que ha abandonado y sus circunstancias. De ahí que el hecho de considerar – erróneamente - los efectos institucionales como neutros, o como variables dependientes, conduce a “trasladar” la carga de la prueba sobre el individuo. Así, en este marco, las instituciones internalizan el éxito y externalizan el fracaso, en una clara manifestación de poder institucional.

Finalmente, el indicador “abandono” puede constituir un referente relevante para evaluar determinados funcionamientos institucionales y formativos individuales o corporativos

de la Universidad. Es poco frecuente indagar acerca de causas sistémicas y funcionales sobre el abandono, dado que los estudios tienden a focalizarse en los individuos y sus rasgos descriptivos. Sin embargo, cuando el foco se deriva hacia argumentos de orden funcional, emergen datos de enorme interés. Para Tinto, autor clave en el desarrollo del modelo interaccionista, uno de los aspectos más relevantes es la experiencia de los estudiantes en el aula y el papel que juegan las múltiples comunidades universitarias, en relación con el estudiante. Así, entre las evidencias aportadas por las investigaciones de este autor, emerge como central la calidad de la formación percibida por el estudiante.

Diversos trabajos recientes sobre universidades españolas muestran cómo determinados tipos de estudiantes, en determinadas titulaciones, desarrollan actitudes de rechazo no tanto hacia la formación en sí, sino en el modo cómo se ven en ella y hacia el modo de aprendizaje y de evaluación del mismo que se les propone. Fernández (2011, p. 69) relata el caso de X, (que abandonó) porque algunos contenidos no tenían ningún tipo de utilidad práctica, y (según él) los mismos profesores lo admitían: *“y además te lo dicen! es un nivel ... bastante elevado, y te dicen: “esto no te servirá para nada, porque ya cogerás ... las herramientas que ya están hechas “; que, vale, tienes que hacerlo, y tienes que saber cómo funciona, pero dices: “¿qué estoy haciendo?”. Y además te desmotiva mucho “*. También en Gairín et al. (2010) se citan razones aportadas por los estudiantes para abandonar y sus respectivos porcentajes de frecuencia. Por ejemplo: les dejaban apuntes de otros años (16%), preferían pasar el tiempo haciendo otras actividades más interesantes (10,9%) o bien el profesorado no explicaba bien y se aburrían (8,6%).

Si bien el concepto de calidad no se explicita, en otros estudios como el de Tejedor y García-Valcárcel (2007) se muestran, por parte de los profesores y del alumnado, diversas constataciones de efectos negativos causadas por aspectos cualitativos de la enseñanza o de la formación impartida. La baja coordinación entre profesores, la saturación de tareas (trabajos y exámenes), el excesivo número de materias, la escasa motivación promovida por los profesores, las formas (subjetivas) de evaluar, entre otros, son algunos de los factores de orden cualitativo mencionados, algo ya anticipado por Chen (2008) y los diversos estudios que menciona. En esta misma línea, Fernández et al. (2011), destacan los siguientes factores académicos, o aspectos cualitativos del funcionamiento institucional, como facilitadores del abandono:

- Alta proporción de profesores asociados en los estudios, fundamentalmente en 1er curso.
- La organización de los estudios (planes de estudios inadecuados, dispersión del horario, carga de trabajo excesiva ...).
- Auto-imagen de la propia universidad (distinción como factor selectivo).
- Ausencia o presencia de recursos académicos institucionales, servicios de apoyo al estudiante).
- La integración académica y social, como encajan los estudiantes a la universidad (la calidad docente, las relaciones de los profesores con los estudiantes, competitividad con otros estudiantes, conflictos con compañeros, diferencia de edad, actividades extraescolares).

En síntesis, el abandono no está pre-determinado para nadie y es posible limitarlo significativamente. Ahora bien, para reducirlo es necesario disponer de una perspectiva

marco como referente, tanto general o sistémica como específica de cada universidad o titulación, acerca de la captación y la retención de los estudiantes. Así, el análisis del abandono y de sus causas informa de la calidad universitaria, del sentido de equidad que orienta sus funcionamientos y de las políticas para generar oportunidades favorables a la extensión de un mayor y mejor capital humano. En consecuencia, emprender el análisis del abandono, aún con las enormes dificultades para precisarlo con detalle, ofrece una excelente oportunidad para reflexionar sobre el funcionamiento general del sistema universitario, la calidad del mismo y, más en particular, para ver cómo se refleja lo anterior en el funcionamiento de una universidad determinada. Profundizar en el conocimiento del abandono y sus causas lleva aparejada la necesidad de someter a análisis crítico muchos de los estudios que se hacen sobre el mismo, así como algunos rasgos fundamentales de la vigente cultura docente, en especial cuando se desea desarrollar programas de intervención que incrementen la retención de los estudiantes y limiten el abandono.

El papel de la cultura docente en la retención y el abandono

En la universidad, las relaciones de enseñanza y aprendizaje ofrecen algo más que contenidos a los estudiantes. Sus códigos (Bernstein 1988 y 2001) y pautas culturales de relación, de enseñanza y, muy especialmente, de evaluación (Boud, Kalchinow, 2007, Dochy, et al, 2007:89) tienden a reproducirse mediante una propiedad de naturaleza “enculturalizadora”. Así, determinadas modalidades de “enculturación” propuestas desde el mundo universitario en relación con la enseñanza y el aprendizaje pueden ser percibidas como descontextualizadas, ajenas, o excluyentes por parte de ciertos tipos de estudiantes. Redish et al. (1998) concluyen que los cursos introductorios de física que ellos estudiaron tenían requerimientos ocultos en relación con las estrategias de aprendizaje, unos requerimientos no conscientes, pero establecidos involuntariamente (por los docentes) a través de su forma de enseñar y del trato con los estudiantes.

Wolffram, Derboven y Winker (2007) investigaron en Alemania la cultura del aprendizaje en las politécnicas, en relación con el abandono. Describen cinco tipos de causas del mismo. Cada una de ellas muestra conflictos específicos causados por desajustes entre las características y prácticas sociales de los estudiantes y el entorno de aprendizaje existente en la universidad. En las ingenierías observan cómo estos desajustes provocan deserción, afectando de modo particular a las mujeres. Son los siguientes: 1- no comprender la lógica de las evaluaciones (notas) recibidas; 2- no comprender la lógica de los fenómenos tecnológicos propuestos; 3- no saber cómo estudiar; 4- no comprender para qué sirve lo que se les propone estudiar; 5- no comprender cómo integrar lo que se les ofrece para estudiar. Las mismas autoras citan a Müntz, (2005) quien destaca que las materias con un mayor porcentaje de mujeres estudiantes, tanto en ciencias como en ingeniería, desarrollan de forma significativa una variedad mucho mayor de métodos (de enseñanza) que las materias con porcentajes bajos de mujeres. Su hipótesis es que en la ingeniería hay un aprendizaje limitado y rígido, una cultura del desempeño y de la interacción impersonal que influyen en las razones de la deserción y que son de particular importancia para las mujeres. En un sentido más general, Tom Boyle (2008, 2009) y su grupo, en la London Met U. y London West U. incrementaron significativamente los índices de retención y seguimiento de los estudiantes al desarrollar aplicaciones informáticas (Generative Learning Objects, GLO) que favorecían el estudio

independiente y la revisión virtual de conceptos trabajados en clase.

Siguiendo en la línea de la hipótesis anterior y considerando el papel de la cultura docente y su impacto en un determinado grado de abandono, ¿se puede esperar que una cultura docente definida en sus rasgos generales en los términos que siguen (Rué 2007, 2009) puede ser ajena al abandono de un porcentaje significativo de estudiantes?

- Muchas clases expositivas.
- Enfoque académico de los temas y problemas.
- Enfoque intensivo de los temarios.
- Programas basados en un enfoque lineal, fragmentado y (?) aditivo del conocimiento.
- Papel secundario de los enfoques “estructurantes” para un aprendizaje posterior.
- Los resultados del aprendizaje, considerados más en términos de reconocimiento que de saber hacer.
- Evaluación sumativa final y poco “feed-back” de proceso, (evaluación formativa).
- Peso relativamente grande de la evaluación final y poca relevancia de los procesos del alumno.
- Poca flexibilidad con respecto a situaciones no estándar entre los estudiantes.

El papel de la cultura docente en la retención y el abandono

Hay algunos aspectos clave, conocidos por todos, y propios de la actual cultura docente que no deberían ignorarse. Todo el mundo tiene conocimiento de determinadas micropolíticas académicas, bien de materia, bien departamentales o de titulación, asumidas y no explícitas, incluso competitivas entre sí, favorecedoras de abandono. Del mismo modo que las hay en sentido contrario. En muchas universidades hay titulaciones donde el tamaño de los grupos de estudiantes entre primer curso y segundo desciende en un 50%. También existen materias cuyo índice de aprobados es inferior al 30% de los estudiantes presentados. O materias clave en primer curso que se superan en tercero o cuarto curso. Uno de los argumentos más importantes que sustentan el mantenimiento de este tipo de políticas de selección académica es el de garantizar “el nivel de excelencia” en cada caso. Pero ¿es este un referente objetivo?

Mientras que el concepto de nivel tiende a configurarse como un referente con pretensiones de objetividad en términos generales, no deja de ejercer una funcionalidad ideológica, en absoluto objetiva. La razón se halla en su propia definición. Todo nivel se halla en función del referente de medida (relativo a determinados referentes, comúnmente no explícito y connotado emocionalmente) establecido por el evaluador, al margen de los sujetos. Ahora bien, en una misma oferta formativa diversos docentes pueden sostener sus criterios de excelencia en base a diferentes parámetros, incluidos los de género o de estatus social.

En segundo lugar, el concepto de nivel se configura atendiendo a una serie de valores o de referentes de muy difícil objetivación y ponderación. En algunos casos se trata de “preservar el prestigio” (¿quién?, ¿cómo?) de una institución/materia/titulación. En otros de las notas de corte para entrar, algo que se observa como variable a lo largo

de diversos cursos. En un tercer caso argumentando en base al grado de esfuerzo del estudiante, sin considerar que parte del esfuerzo es relativo al reto percibido así como a “la inteligencia”, algo que desde que Gardner formulara la teoría de las inteligencias múltiples (1983) sólo puede sostenerse desde una oferta docente curricular, metodológica y evaluadora que emplee recursos formativos diversificados.

Pero no hay datos concluyentes ni consenso en los numerosos estudios con respecto a la relación entre abandono y nivel (alto o bajo) de capacidad intelectual. Un caso mediático ha sido el de Steve Jobs. Un segundo ejemplo más cercano lo aporta Fernández, (2011:10): el hecho de estar un estudiante por encima de la media de notas de sus iguales incrementa posibilidades de abandono, en determinadas titulaciones, mientras que las reduce en otras. Véase también las diferencias de abandono comparadas por estudios y su dificultad estimada en la misma universidad (Tabla n.1).

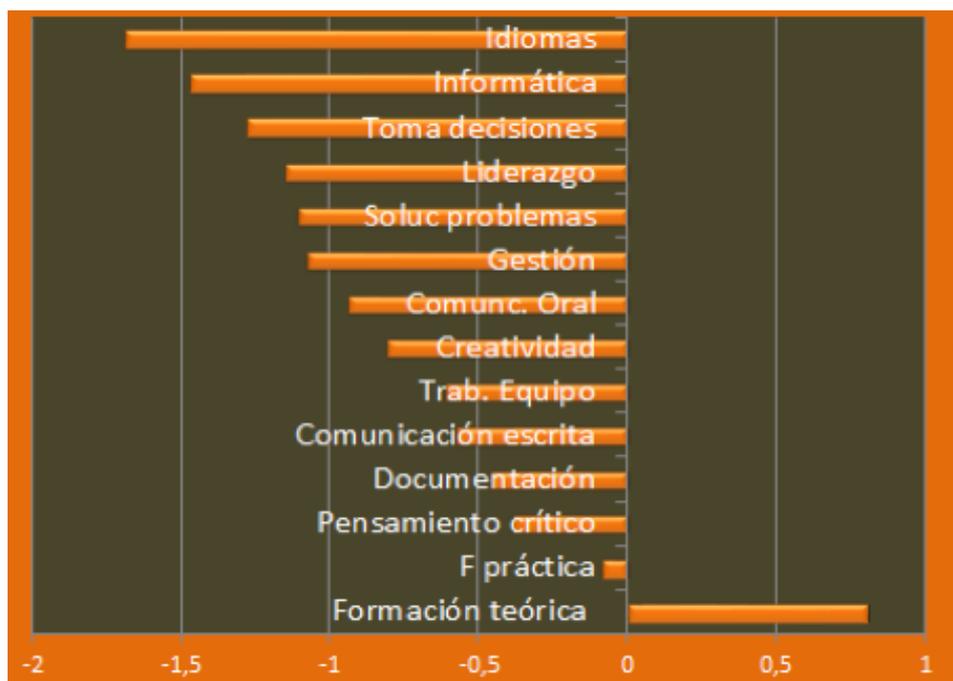
Los referentes mencionados funcionan a modo de “estereotipos culturales” y no gozan de fundamentación ni de consenso científico. Las nociones de nivel, de inteligencia y de mérito, vinculados a la de excelencia, son conceptos borrosos, tal como se emplean habitualmente. Sin embargo, reflejan una ideología meritocrática. La meritocracia es una forma de aristocracia, afirma Ramoneda (2012), porque sólo considera la posición de salida de los sujetos y deja fuera de un análisis evaluador los funcionamientos institucionales. Por otra parte, es un enfoque conservador en la medida que no considera la crisis real de la formación, “la demanda de nuevas habilidades supera con creces nuestra capacidad para enseñarlas y, además, estas habilidades suelen caducar en pocos años y dejan aparcado al trabajador más formado, constata Judt (2010, p. 147).

<i>Criterio de referencia</i>	<i>Estudios</i>	<i>Alumnos matriculados</i>	<i>% de abandono</i>
Tamaño de la titulación	Derecho	1397	6,91
	Lingüística	52	61,54
Dificultad estimada de estudios	Biología	296	2,97
	Humanidades	688	12,83
	Periodismo	189	20,11
Dificultad estimada y áreas de conocimiento	Economía	790	10,36
	Empresariales	925	13,75
	ET Informática	217	14,71
	ET Telecomunicaciones	152	20,75

Fuente: elaboración a partir de Fernández 2011. Porcentaje promedio global universidad UPF: 17,16%

Tabla 1. Comparación entre niveles estimados de dificultad de los estudios, alumnos matriculados y tasas de abandono por titulaciones.

Otro aspecto de interés es en base a qué aspectos se mide el nivel. Cuando se les pregunta a los titulados empleados, tres años después de haber terminado su graduación en las universidades catalanas, en qué aspectos se ven “muy formados” y en cuáles consideran que estuvieron “fracuualificados” o bien “muy fracuualificados” (sic), de acuerdo con las valoraciones propuestas por la propia encuesta, se obtienen unos resultados como los siguientes (figura n.2).



Fuente: Universitat i Treball a Catalunya, 2011, AQU, encuesta a 16.600 universitarios, pp.43-46. Elaboración propia.

Figura 2. Auto-valoración de la formación para la excelencia en el puesto de trabajo.

Dichos resultados siguen el mismo patrón, con pequeñas variaciones, en las tres oleadas de la encuesta de la Agencia Catalana de Calidad (AQU, 2005, 2008, 2011), con un total ya de cerca de 55.000 graduados encuestados entre las tres versiones. Sin embargo, cuando dichos resultados se leen comparados con el perfil esperado de un titulado superior, las conclusiones hablan por sí mismas (Tabla n.2)

Adicionalmente, estos datos anteriores pueden sugerir también la hipótesis de que determinado sector de estudiantes puede no ver reflejados sus intereses formativos en el tipo de formación recibida.

Competencias valoradas en el mercado de trabajo para los titulados superiores
Competencias valoradas para los titulados superiores con autovaloración negativa en la formación recibida.

<i>Competencias valoradas en el mercado de trabajo para los titulados superiores</i>	<i>Competencias valoradas para los titulados superiores con autovaloración negativa en la formación recibida</i>
<ul style="list-style-type: none"> • solucionar problemas, • tomar decisiones, • trabajar en equipo, • liderazgo • la informática • capacidad de gestión • idiomas 	<ul style="list-style-type: none"> • idiomas, • la informática, • tomar decisiones, • solucionar problemas • liderazgo.

Fuente: datos AQU, elaboración propia.

Tabla n.2. Comparación entre las competencias requeridas para un titulado superior y la auto-valoración en la formación recibida en las mismas por los titulados catalanes.

La conclusión de esta sección es que si bien no podemos sacar propuestas generalizables para la formación superior en su conjunto, los datos expuestos apuntan la hipótesis de que tanto el éxito como el abandono se da en el marco de un modelo de formación de naturaleza cultural y auto-referenciado, un modelo que configura los estados de opinión, de acción y de valoración docentes y basado, entre otros aspectos, en un “nivel estimado y evaluado de modo individualizado”, cuyos efectos no son neutros en relación a la admisión, la retención, el progreso o el abandono.

A modo de síntesis, la figura n.3 describe los principales factores causantes del abandono, estableciendo una relación local/contextual entre ellos.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Mapa de los factores causantes del abandono

El papel de la cultura docente en la retención y el abandono

Es muy importante considerar que cada punto de incremento en el porcentaje de admisión de estudiantes en una universidad y en sus titulaciones significa una mayor diversidad entre los estudiantes, la cual acentúa la importancia de las dimensiones curricular, académica y metodológica, en relación con los aprendizajes propuestos y su evaluación. Más estudiantes, lo que ello signifique en cifras, no pueden gestionarse del mismo modo o a la manera de un servicio estandarizado, configurado para grupos mucho más homogéneos y reducidos o desde referentes de excelencia prefigurados atendiendo a modelos en extinción. Tinto (1993) insiste en que la calidad de la interacción entre profesor-alumno y la integración del estudiante en la Facultad/ Titulación son factores centrales con respecto a la deserción universitaria y subraya que la retención efectiva radica en el compromiso de la universidad con los estudiantes mediante líneas de acción que evalúen la información sobre el abandono y las formas de abordar el seguimiento de los programas, con el fin de evitarlo y fortalecer la retención.

Por otra parte, si bien va a existir un porcentaje de abandono, dado que siempre acontecen variaciones en las circunstancias personales y contextuales, un porcentaje

muy elevado de las razones que lo explican aquí y ahora, en cada centro universitario, son variables y contextualmente dependientes de las formas de relación académica con los estudiantes, en toda su amplitud. Por lo tanto, son controlables. En este sentido, la dimensión del abandono, para cada centro universitario, está relacionado con el objetivo de calidad o de excelencia institucional que se posea (implícito o explícito) y con el modo cómo este objetivo se atienda. Tinto, (2006) propone centrarse en el modo cómo las acciones formativas pueden mejorar la formación de los estudiantes, desde la hipótesis de que ello daría lugar a una mayor retención.

Dicha hipótesis la han validado Demaris y Kritsonis, (2008), al mostrar la importancia de los efectos del aula en la satisfacción y persistencia de los estudiantes en sus estudios. También Wolfram et al. (2007) sostienen que una intervención adecuada podría ser la de ofrecer cursos diferenciados que tengan en cuenta las diferencias en el conocimiento previo de los estudiantes. En el Carnegie Mellon University (USA) han realizado este tipo de experiencias y aumentaron las tasas de estudiantes del sexo femenino en cerca del 50% (Margolis y Fisher, 2002). Este es un fuerte indicador de que es necesario un cambio esencial en la cultura académica si queremos abrir el campo técnico para las mujeres y los hombres con múltiples intereses y abrir el campo formativo hacia la diversidad. La universidad de Maastricht, conocida internacionalmente por su metodología basada en el Problem Based Learning, PBL, acoge estudiantes de muy diversa procedencia geográfica, cultural y formativa. Antes de empezar el curso académico, dedican quince días de seminarios-taller a preparar a los estudiantes en el seguimiento de la metodología de trabajo que se les va a proponer, lo cual para ellos no supone perder tiempo, sino ganarlo. Este tipo de enfoques se alinea con otro tipo de papel emergente que la nueva sociología prevé para las instituciones formativas, universitarias incluidas: “el papel de las instituciones ya no consiste en imponer reglas, sino en ayudar a la construcción del sujeto humano, a partir de la diversidad de los individuos y de los grupos sociales” Touraine, (2011, p. 160).

De lo anterior se colige que el objetivo de la excelencia no se alcanza desde el principio de selección, sin más. Por el contrario, obliga a considerar y definir las diversas opciones para su expresión, unas opciones que forzosamente se basan en las condiciones académicas locales y sus múltiples concreciones, las cuales inciden en la configuración o especificidad del perfil de excelencia pretendido.

El papel de la cultura docente en la retención y el abandono

Si el abandono puede reducirse se hace necesario visualizar y emprender líneas de acción posibles, de acuerdo con este propósito. Se proponen diez y serán más relevantes en tanto que sean capaces de responder a retos transversales en relación con el alumno y su aprendizaje y situar dichos retos en un marco de acción institucional. Dichas líneas tan sólo se apuntan en sus rasgos más fundamentales.

1- Diagnosticar mejor para atender mejor. A tenor de lo comentado más arriba es fundamental identificar los factores asociados a la decisión de persistencia o de abandono en cada contexto analizado, para poder ajustar las acciones o estrategias de retención en los diversos niveles institucionales. Ello permite ir más allá de aceptar las variables descriptivas y ser capaces de explicar el fenómeno por el cual numerosos estudiantes deciden abandonar sus estudios, “aquí y ahora”. En este sentido, es necesario adoptar

un modelo de análisis multidimensional y distinguir, cuantificar y evaluar los distintos argumentos y causas que justifican el abandono.

2- *Definir objetivos de acción política institucional que sean posibles, orientados a la retención y prevención del abandono.* Pueden ir orientados al reclutamiento de los estudiantes, manteniendo redes con centros de secundaria, cuidando la información para estudiantes pre-universitarios, o de primero. También para su admisión en un estudio determinado; en relación con la orientación universitaria y profesional; o para alumnos de nuevo ingreso y estudiantes en situaciones de mayor riesgo. Todo ello, sin descartar la posibilidad de revisar y hacer los ajustes necesarios a la normativa académica – cuando sea posible- en relación con una tipología de casos que se sitúen más allá de los estándares ordinarios. Esta línea de acción pone el acento en la capacidad de agencia de cada institución universitaria y de sus distintos niveles de actuación, organizativos, curriculares y metodológicos.

Para ello es fundamental dilucidar el modo de actuación y situarlo entre un eje con dos opciones opuestas, la de dar apoyos o no. También comprender que toda ayuda debe establecerse desde la perspectiva de lo que es una “prótesis”. Complementa alguna situación diferencial, pero no aporta ventajas a quien la recibe, más allá de situarlo en un plano de mayor igualdad con el resto. Por el contrario, no dar apoyo significa, en muchos casos, no derribar o levantar determinadas barreras (Figura n.4). Una barrera – normativa, económica, social, física, familiar, metodológica, etc., no es propia del individuo, aunque le afecta y le impide desarrollar todo su potencial intelectual y personal. Por otra parte, las “prótesis” no son gasto, sino inversión en el potencial desarrollo, mientras que las barreras pueden alcanzar un coste muy significativo cuando se las considera de modo agregado, como se argumentó más arriba. En definitiva, las actuaciones de apoyo en la lógica de “prótesis” (una rampa, una beca, una norma interpretada con flexibilidad y relevancia o una tutoría entre iguales) reequilibran el sentido de justicia institucional, en términos de equidad. La progresiva complejidad de las profesiones y de la formación que llevan aparejada y la entrada de estudiantes en los ciclos universitarios ya no puede continuar siendo regida por el principio simple de igualdad de la vieja universidad, puesto que aquellos son también mucho más heterogéneos.



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Acciones institucionales y abandono

3- *Promover estudios que potencien la mejora del aprendizaje y vida universitaria de los estudiantes.* En este sentido, constituye una mejora muy significativa aglutinar bases de datos y servicios ya existentes en la universidad para hacerlos visibles y proactivos en relación con la retención de los estudiantes. Ello será mucho más efectivo si se cuenta con algún sistema de indicadores relevante, si se realizan informes periódicos, orientados a la toma de decisiones y a elaborar planes de mejora.

4 –*Revisar los diseños curriculares.* Este es un reto muy importante al cual se ha prestado muy poca atención en el diseño de las nuevas titulaciones. Dicho diseño ha tenido, por lo común, dos grandes referentes, la formación que se impartía en el pasado y las constricciones puestas por parte de los organismos y agencias oficiales para el diseño y la acreditación de aquellas. Pero hay un camino a recorrer en este sentido, por ejemplo, dotar a las diversas titulaciones de un perfil formativo específico, conjugar la formación con prácticas de campo o en empresas, o fortalecer los equipos docentes de titulación.

5- *Atender el desarrollo curricular.* Esta línea de reflexión puede abarcar tanto aspectos normativos, como grados de flexibilidad para la matrícula, hasta otros más funcionales, como la mejora de la coordinación entre profesores, el desarrollo de propuestas de trabajo mediante casos, aprendizaje basado en problemas o ABP, integrando teoría, laboratorio, o prácticas o bien atender a la carga de trabajo global de los estudiantes. En cualquier caso, el logro del máximo compromiso y aceptación de los docentes con los objetivos del desarrollo curriculares un elemento fundamental para incrementar el éxito.

6- *Desarrollar la noción del aprendizaje como “acción”.* Esta noción incluye líneas de trabajo como el hecho de implicar y fortalecer el punto de vista del estudiante en el aprendizaje, a partir de otorgar relevancia (social, profesional, académica) a las situaciones de aprendizaje, fortalecer diversas aproximaciones al conocimiento, facilitar el aprendizaje profundo (Biggs 2003), mediante la generación en el estudiante de un sentido de pro-acción, de inter-acción y de retro-acción, en relación a su propio trabajo.

7- *Potenciar el ámbito de lo metodológico.* Más arriba se ha afirmado que a más alumnos sólo se puede responder con más diversidad de aproximaciones al aprendizaje. En este sentido, en el último decenio se han multiplicado tanto en nuestro país como en otros las opciones metodológicas facilitadoras del aprendizaje desarrolladas en los últimos treinta años: desde promover el aprendizaje en cooperación (Johnson y Johnson 1983, Slavin, 1990), a los objetos de aprendizaje (Boyle, 2009), o desde el papel de los portafolios de materia hasta las plataformas digitales, o el desarrollo de herramientas para trabajar con mayor autonomía o bien fórmulas para la regulación/auto-regulación del propio trabajo de los estudiantes.

8- *En el ámbito de lo Tutorial se han emprendido numerosas iniciativas en diversas universidades.* Abarcan desde las mentorías, a las tutorías entre iguales hasta programas de integración social y de apoyo a determinadas minorías o tipologías de alumnado.

9- *Creación de unidades dedicadas al estudiante.* Como centros de información, de orientación psicopedagógica, de servicios psicológicos, programas de acogida, etc.

10- *Incentivar la motivación docente de los profesores.* Para que lo anterior tenga

éxito, es fundamental desarrollar una mayor sensibilización de tutores y profesores en relación a los estudiantes en riesgo de abandono: potenciar la formación pedagógica de los profesores y otorgar visibilidad y reconocimiento pleno a la función docente.

Conclusiones

No parece creíble que las máximas instancias universitarias y políticas, y las propias universidades, no puedan disponer de datos fidedignos al respecto del abandono, aunque tengan la complejidad conocida. La conclusión de este vacío informativo parece evidenciar la falta de un “mapa” más amplio donde situar dicho fenómeno. Un cuadro general en el que se consideren las necesidades de la formación superior y sus nuevas funciones en relación al tipo de economía y de sociedad propios de la sociedad del conocimiento. Así, por ejemplo, un porcentaje del 21% de jóvenes en la educación superior que en otro momento histórico se hubiera considerado un dato muy positivo, hoy se ve como una limitación para un crecimiento socio-productivo sostenible y se percibe como propio de una sociedad con una economía productiva con poco valor añadido.

El panorama del abandono refleja también el bajo perfil de “agencia” de las diversas instancias universitarias con respecto a sus titulaciones. En el proceso de desarrollo del modelo europeo de Educación Superior ha visto cómo se han organizado los nuevos currículos, con arreglo a requisitos formales, propios y externos pero sin una intencionalidad formativa interna explícita y compartida, a partir de una idea de valor añadido propia y elaborada y focalizada en el hecho de generar aprendizajes más eficientes y relevantes. Los currículos siguen siendo conglomerados de materias, condensadas en algunos casos, y en función de intereses departamentales y académicos diversos y no necesariamente coincidentes.

Este contexto no ayuda a avanzar en el abordaje del problema. A pesar de existir un discurso de compromiso para esclarecer un fenómeno que se detecta como preocupante, y en ausencia de líneas políticas que aborden globalmente el panorama de la formación superior y el papel de las instituciones en la misma, la realidad es que las instituciones con mayor capacidad para llevar un registro del abandono muestran cierta incapacidad para diagnosticarlo y, eventualmente, ayudar a limitarlo. Cuando los datos se consideran al margen de un contexto específico o sin propósitos claros devienen poco significativos, aunque se vean como preocupantes, y son valorados como un lamentable efecto “colateral” esperado.

Aunque pueda parecer una paradoja, la voluntad de perseguir el objetivo de comprender el abandono para una mejor intervención se halla alineada con el logro de mayores niveles de calidad en el conjunto de acciones institucionales, en el marco de políticas formativas más ambiciosas y generales. No basta con garantizar los derechos, si no se revisan los funcionamientos, ha explicado Amartya Sen, (2000, 2004). La calidad puede ser considerada desde diversos puntos de vista (Harvey y Green, 1993, Gibbs, 2010). Pero tanto desde la noción de “alcanzar el propósito (formativo) previsto” (ANECA, 2006), como desde la noción superior de transformación y mejora de quien se forma, la idea de calidad requiere la concreción de líneas de acción institucional como las que se han citado más arriba.

Ello supone, en primer lugar, la reconsideración del papel de las instituciones

ante los retos formativos de la sociedad del conocimiento. El reconocimiento de que estamos ante un nuevo paradigma, supone revisar estrategias y prácticas formativas hoy muy asentadas. Así, son necesarias estrategias institucionales explícitas y reconocidas, para la atracción y retención de los estudiantes. Y ello pasa por una diversificación de las opciones formativas, en todas sus posibilidades, curriculares, organizativas y metodológicas, por una revisión de los supuestos que enmarcan la acción docente de los profesores y una apertura hacia el dominio de nuevas y diversas herramientas y recursos docentes. Resumiendo, las líneas de acción apuntadas más arriba son desarrolladas y aplicadas en muchas de las universidades líderes en formación superior en el mundo y no sólo garantizan una mayor permanencia de más estudiantes, sino que redundan en un incremento de la calidad de la formación para todos.

Referencias bibliográficas

- Agència Catalana per a la Qualitat Universitària, AQU, (2011). *Universitat i Treball a Catalunya*, Publicaciones AQU.
- Anderson, M. S., & Hearn, J. C. (1992). Equity issues in higher education outcomes. In W. E. Becker & D. R. Lewis (Eds.). *The Economics of American Higher Education* (301–334). Boston, MA: Kluwer.
- ANECA, DOCENTIA, (2006). Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. *Modelo de evaluación*, V. 1.0 14/11/2006.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Barefoot, Betsy O., (2000). The First-year Experience, Are We Making Any Better? *ABOUT CAMPUS--JANUARY/FEBRUARY*, 2000. [2 noviembre 2012]
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Berger, M. C. (1992). Private non-monetary returns. In W. E. Becker & D. R. Lewis (Eds.), *The Economics of American Higher Education*. Boston, MA: Kluwer.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal.
- Bernstein, B., (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Vol. 4, Madrid: Morata.
- Bethencourt, J. T., et al. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario, *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (3), 603-622
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckinghamshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1998). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: D.F. Fontamara.
- Boud, David, Falchikow, N., (eds) (2007) *Rethinking Assessment in Higher Education*, Routledge, Milton Park: Abingdon, Oxon, OX.
- Bowen, H. R. (1997). *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Boyle, T. (2008). Generative Learning Objects: a more powerful basis for reuse and repurposing. Paper presented at the AERA (American Educational Research Association) Conference, New York, March 25, 2008.
- Boyle T. (2009). The design and development of learning objects for pedagogical impact. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho and B. Harper (Eds) *The Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: issues, applications and technologies*. Information science reference, Hershey: New York.
- Cabrera, L., et al. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, (2). http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm [Consultado: 31 de octubre de 2012].
- Chen, R. (2008). Financial Aid and Student Dropout in Higher Education: A Heterogeneous Research Approach, en J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research 209*, Springer Science + Business Media B.V.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, (2010). *La universidad española en cifras. Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas*. Año 2008. Indicadores universitarios. <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/UEC2010VOLI.pdf> [Consultado: septiembre de 2012]
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES – CONFERENCIA GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA (2010). Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE). http://www.feteugt.es/data/images/2010/Universidad/Documento%20de%20Financiaci%C3%B3n%2026_04_2010%5B1%5D.pdf [Consultado: septiembre de 2010]
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2002). Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español. Madrid; MEC.
- Demaris, M.C. y Kritsonis, W. A., (2008). The Classroom: Exploring its Effects on Student Persistence and Satisfaction *FOCUS ON COLLEGES, UNIVERSITIES, AND SCHOOLS VOLUME 2, NUMBER 1*, 2008. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Demaris,%20Michalyn%20The%20Classroom.pdf> [Consultado el 13/12/12].
- Dochy, F, Segers, M., Gijbels, D., Struyvels, K. (2007). Assessment engineering: breaking down barriers between teaching, learning and assessment, en Boud, David, Falchikow, N., (eds) (2007) *Rethinking Assessment in Higher Education*, Routledge, Milton Park, Abingdon: Oxon, OX.
- Dolado, J.J. (2010). “Disfunciones en el sistema universitario español: diagnóstico y propuestas de reforma” en Daniel Peña (Editor). *Propuestas para la Reforma de la Universidad Española*. Fundación Alternativas.
- Dowd, A. C. (2004). Income and financial aid effects on persistence and degree attainment in public colleges. *Educational Policy Analysis Archives*, 12(21).
- Fernández, X., et al. (2011). Treball de recerca sobre l'abandonament dels estudis a la UPF, Informe Universitat Pompeu Fabra, abril de 2011. http://www.upf.edu/consellsocial/estudis_projectes/pdf/abandonament_estudis.pdf [Consultado: 2 de noviembre 2012]

- Fundación BBVA, (2012) Universidad, universitarios y productividad en España, Informe, 17 de abril.
- Fundación CYD, (2009). Cifras y Datos '09, La contribución de las universidades al desarrollo en las comunidades autónomas españolas. <http://www.fundacioncyd.org/images/otrasPublicaciones/CifrasYDatos2009.pdf> [Consultado: 2 de noviembre 2012]
- Gardner, .H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books. V. en castellano "Inteligencias múltiples" , Barcelona: Paidós
- Gairín, J. et al. (2010). L'abandonament dels estudiants a les Universitats Catalanes, *Informe AQU*, 2010. Disponible en www.AQU.cat
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality*, The Higher Education Academy, Innovation Way, York Science Park, Heslington, York YO10 5BR, September, Report, 64 págs.
- Giovagnoli, P. (2005). Determinants in university desertion and graduation: an application using duration models, *Económica*, La Plata, Vol. LI, Nro. 1-2, 2005 http://economica.econo.unlp.edu.ar/documentos/20081127035216PM_Economica_543.pdf [Consultado: 2 noviembre 2012]
- Harvey, L. & Green, D. (1993). 'Defining quality'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 181, pp. 9–34.
- Heller, D. E., & Marin, P. (Eds.) (2002). *Who Should We help? The Negative Social Consequences of Merit Scholarships*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University.
- Hernández, J. [dir.] (2008). La universidad española en cifras. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. <http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/30/pdfs/A28877-28880.pdf> [Consultado: 3 julio 2008].
- Higher Education Authority. (2008). National Plan for Equity of Access to Higher Education 2008-2013. Dublin: HEA. http://www.heai.ie/files/files/file/New_pdf/National_Access_Plan_2008-2013_%28English%29.pdf [Consultado: 4 noviembre 2012]
- Johnson, D. y Johnson, R. (1983). *Learning Together and Alone*. New Jersey: Prentice Hall.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Margolis, J., & Fisher, A. (2002). Unlocking the Clubhouse. *Women in Computing*. Cambridge, London: The MIT Press.
- McPherson, M., & Schapiro, M. O. (1998). The blurring line between merit and need in financial aid. *Change*, 34(2), 38–46.
- Münst, A. S. (2005). Lehrstrukturen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern und die Herstellung der Geschlechterhierarchien in Lehrprozessen. In D. Steinbrenner, C. Kajatin & M. Eva-Maria (Eds.), *Naturwissenschaft und Technik – (k)eine Männersache*, 87-102. Rostock: Ingo Koch Verlag.
- Pascarella, E.T., Seifert, T.A. and Blaich, C. (2010) How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change*. January-February 2010, 42(1), pp16–22. Available from: www.changemag.org/index.html [Consultado: 20 Marzo 2010].
- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T., How College Affects Students, Vol 2, A Third Decade of

- Research, Jossey Bass, St Francisco, CA., Park, K. H. (1996). Educational expansion and educational inequality on income distribution. *Economics of Education Review*, 15(1), 51–58.
- Paulsen, M. B. (1998) Recent Research on the economics of attending college: Returns on investment and responsiveness to price. *Research in Higher Education*, 39(4), 471–489.
- Perna, L. W. (2003). The private benefits of higher education: An examination of the earnings premium. *Research in Higher Education*, 44(4), 451–472.
- Ramonedá, J. (2012). *La izquierda necesaria. Contra el autoritarismo posdemocrático*. Barcelona: RBA
- Redish, E. F., Saul, J. M., & Steinberg, R. N. (1998). Student expectations in introductory physics. *Am. J. Phys.*, 66(3), 212-224.
- Rué, J., (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*, Madrid: Narcea
- Rué, J., (2007). *Enseñar en la universidad, el EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid: Narcea
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 1(2), 1–17.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*, Barcelona: Planeta
- Sen, A. K. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Street, H., (2010). Factors Influencing a Learner's Decision to Drop-Out or Persist in Higher Education Distance Learning, *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume XIII, Number IV, Winter 2010, University of West Georgia, Distance Education Center en <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter134/street134.html> [Consultado: 12 de diciembre 2012]
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., (2007) Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, 443-473
- Tinto, V.J. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press. (1ª Ed. 1987)
- Tinto, V.J. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next?, *College Student Retention*, 8(1) 1-19, 2006-2007.
- Touraine, A., (2011). *Después de la crisis*. Barcelona: Paidós
- Triadó-I, X. M. et al., (2010) Estudi de l'abandonament a les universitats públiques catalanes. L'anàlisi de dues cohorts de la base de dades UNEIX. [En línia] *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 16-36. Accessible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE> [Consultado: 20 de octubre 2012]
- Wert, J. I., declaraciones recogidas por diversos medios: *La Vanguardia, Público digital*, etc. En [La Vanguardia.com](http://LaVanguardia.com), Vida, 13/04/2012 - 14:34h

Wolffram, A. et al. (2007). Women dropouts in engineering studies, *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Volume 2, number 1.

Artículo concluido el 2 de enero de 2013

Rué Domingo, J. (2013). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 281-306.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Joan Rué

**Universitat Autònoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada**

Mail: Joan.Rue@uab.cat



Doctor, Catedrático de Escuela Universitaria, Director Dpto. Pedagogía Aplicada UAB 1999-2003. Director IDES (Unidad de Innovación docente en Ed. Superior) UAB 2003-2006, Director de EDUCAR, 1994 -2005, UAB.

Presidente de RED-U, 2008-2012 e ICED Vicepresident junio 2010-2012.

Director del programa de Evaluación del éxito escolar Ayuntamiento de BCN, 2001-2006. Premio Nal. de investigación educativa, CIDE, MEC, 2003: El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. Coordinador de una red universitaria para el Aprendizaje Autónomo de los alumnos. Ha investigado en aprendizaje cooperativo; diseño de proyectos curriculares/ABP; equipos docentes; aprendizaje en autonomía y evaluación de aprendizajes.