

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA
PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN PSICOLOGÍA DE LA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ –FUNLAM- MEDELLÍN, COLOMBIA.

MARÍA ISABEL ARIAS ARIAS
WBEIMAR LOPERA LOPEZ

PRODUCTOS ENTREGADOS

	pág.
1. Proyecto de investigación	2
2. Informe técnico de investigación	48
3. Artículo de resultados	82
4. Artículo teórico María Isabel Arias Arias	106
5. Artículo teórico Wbeimar Alonso Lopera López	125

TUTORA

Mg. Liliana Chaves Castaño

MEDELLÍN

2013

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA
PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN PSICOLOGÍA DE LA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ –FUNLAM- MEDELLÍN, COLOMBIA.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

MARÍA ISABEL ARIAS ARIAS

WBEIMAR LOPERA LOPEZ

TUTORA

Mg. Liliana Chaves Castaño

SABANETA

2013

CONTENIDO

	Página
1. RESUMEN DEL PROYECTO	5
2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	7
2.1 Planteamiento de las preguntas o problema de investigación y su Justificación	7
2.2 Estado del arte y referente teórico sobre la permanencia	12
2.3 Objetivos de la investigación	31
2.3.1 Objetivo General	31
2.3.2 Objetivos Específicos	31
2.4 Metodología Propuesta	32
2.4.1 Tipo de Estudio	32
2.4.2 Diseño de la investigación	33
2.4.3 Población y muestra	33
2.4.4 Variables	33
2.4.5 Instrumento de recolección de datos	34
2.4.6 Procedimiento	37
3. RESULTADOS DE GENERACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO	38
4. RESULTADOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA	39
5. RESULTADOS DIRIGIDOS A LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO	39
6. IMPACTOS ESPERADOS A PARTIR DEL USO DE LOS RESULTADOS	39

7. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	40
8. BIBLIOGRAFÍA	41

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Modelo de enlace entre salones de clase aprendizaje y permanencia	18
Figura 2: Aproximación a un modelo explicativo de la permanencia – deserción universitaria	30

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1: Conducta Motivada en el modelo de Palmero (2005)	22
Tabla 2: Operacionalización de variables del College Persistence Questionnaire CPQ	36
Tabla 3: Generación de nuevo conocimiento	38
Tabla 4: Fortalecimiento de la comunidad científica	39
Tabla 5: Apropiación social del conocimiento	39
Tabla 6: Impactos esperados a partir del uso de los resultados	40
Tabla 7. Cronograma de actividades	40

1. RESUMEN DEL PROYECTO

El proyecto de investigación es presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, otorgado por el convenio Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-. Su principal objetivo es comparar los factores relacionados con la decisión de permanecer en la carrera hasta graduarse por parte de tres cohortes de estudiantes de psicología de la Fundación Universitaria Luís Amigó - FUNLAM. Los factores asociados con la permanencia en la universidad en términos de sus experiencias son: personales y socioeconómicos, integración académica, esfuerzo financiero, integración social, compromiso con la meta de graduarse, estrés, consejería, conciencia académica, compromiso institucional, motivación y eficiencia académica, los cuales se evaluaron con base en el trabajo de Beck y Davidson (2009), Davidson, Beck y Milligan (2009) y Gore (2010). Estudiar la permanencia requirió de apoyo en investigaciones iniciales sobre la deserción –como problema opuesto- y posteriormente sobre la permanencia o retención en la universidad. La retención-permanencia en la universidad comprendió en este estudio las siguientes visiones y abordajes: etnometodológicas (Coulon, 1997); sociológicas (Bordieu & Passeron, 1987); culturales (Thierney & Jun, 2001); económicas (Tinto, 1975), (Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2006), (Donoso, Donoso & Arias, 2010), (Cabrera , Castañeda & Nora, 1992); educativas-académicas (Tinto, 1975), (Cabrera et al., 1992),(Gore, 2010), (Beck & Davidson, 2010), (American College Testing –ACT- Habley & Mc Clanahan, 2004), (Donoso et al. , 2010); psicológicas (Jibaja, 2009), (Palmero, 2005), (Ruiz 2011), (Himmel, 2002), (Canales & de los Ríos, 2007); institucionales (Addelman, 1999), (Bean, 1985),(Pascarella & Terenzini, 1991), (ACT Habley & Mc Clanahan, 2004) y desde el punto de vista de resultados de

investigaciones los trabajos de: Castaño et al. (2006), Pascarella & Terenzini (2005), Gore (2010), Beck y Davidson. (2009), Davidson et al. (2009) y Montejo (2009). Como el fenómeno de la permanencia en los estudiantes es multicausal, es decir, tiene un fuerte grado de asociación con diversos factores y puede compararse entre estudiantes que llevan diferentes semestres en sus estudios en la universidad, se utilizó el instrumento de evaluación de la permanencia desarrollado por Davidson et al. (2009) llamado CPQ –College Persistence Questionnaire-, el cual se tradujo al español para administrárselo con fines de comparación a tres cohortes de estudiantes. Con respecto a las cohortes, los diez semestres totales de duración del programa de psicología se dividieron en tres así: la primera cohorte desde el primero hasta el tercer semestre; el segundo semestre desde el cuarto hasta el séptimo semestre y la tercera cohorte desde el octavo hasta el décimo semestre. Sobre la población total de estudiantes, se extrajo una muestra para las tres cohortes.

El programa seleccionado fue de psicología debido a que según la información del Departamento de Admisiones y Registro de FUNLAM, el programa tuvo un nivel promedio de permanencia de estudiantes del 95% para el 2012 lo que puede de alguna forma suministrar información valiosa para luego ser estudiada en programas con niveles similares o inferiores de permanencia.

El concepto de permanencia se establece desde la deserción, la cual es definida para el Ministerio de Educación Nacional por Guzmán et al., (2009) como el abandono del estudiante de las actividades académicas que ha matriculado durante al menos dos semestres consecutivos o un año de actividad académica. Una vez definido este término los autores de este estudio -luego de investigar los diferentes abordajes que explican la permanencia y retención de estudiantes universitarios- propusieron en este trabajo de investigación el concepto de permanencia, el cual

fue: “proceso –no fin- continuo y multicausal, donde el estudiante, con plena asistencia institucional, persiste en su decisión de continuar los estudios universitarios hasta graduarse, adaptándose a las exigencias académicas y sociales imperantes en el sistema universitario, ya sea lidiando con sus limitaciones individuales y económicas o tomando ventaja si carece de estas limitaciones. Todo esto enmarcado por los requerimientos y características culturales, sociales y económicas del cual hace parte” (Arias y Lopera, 2013).

En este estudio, los autores del mismo quisieron contribuir al estudio de la permanencia sugiriendo una perspectiva psicológica positiva centrada en las características provechosas del fenómeno y los beneficios sociales económicos e individuales que provee la educación superior. También pretendieron aportar elementos teóricos, de evaluación y de estrategias que aumenten la permanencia y disminuyan la deserción acogidos a la meta de disminuirla de parte del Ministerio de Educación Nacional al 19% en el 2019, siendo la deserción general alrededor del 45% en 2011 (SPADIES, 2011; Guzmán et al., 2009).

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1 Planteamiento de las preguntas o problema de investigación y su justificación.

En cada momento del ciclo vital llegarán situaciones que demanden que el individuo tome decisiones que afecten su proyecto de vida, por ejemplo cuando el adolescente o el adulto tenga que establecer y reivindicar su identidad frente a las exigencias sociales y económicas de su entorno (Maier, 2000) (Vera, 2006). Para Bandura (1977), el acceso *libre* al mayor número posible de alternativas y la compaginación entre el autoesfuerzo y las oportunidades ofrecidas por el entorno determinan la calidad de la toma de estas decisiones. Krumboltz, Mitchell & Jones

(1979) consideran además que la toma de decisiones son atravesadas por la calidad de las experiencias de aprendizaje, la habilidad del sujeto para detectar y solucionar problemas, el ambiente externo (social y natural), las habilidades especiales de cada individuo y la genética. Las decisiones sobre estudiar una carrera universitaria o no hacerlo y estudiar hasta graduarse o no hacerlo exigen que el estudiante confronte sus expectativas e incertidumbres hasta hallar la prevalencia que orientará su decisión.

El panorama de la deserción universitaria en América Latina y el Caribe tiene según la UNESCO IESALC¹ (González, 2005) una alta incidencia del fenómeno: 55% y estas mismas entidades calculan que para esta región del mundo, el costo de la deserción calculado sobre 15 países de la región fue de \$11,1 billones de dólares al año². De acuerdo con estas entidades, la eficiencia de titulación promedio entre los años 2000 y 2005 está liderada por Cuba con el 75%, Colombia está alrededor del 50% y está por encima de países como Bolivia, República Dominicana, Argentina y Guatemala, cuyas tasas de titulación o eficiencia académica están por debajo del 30%.³

En Colombia, el Ministerio de Educación a través de la herramienta SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior) ofrece información referente a la caracterización de los estudiantes, estadísticas sobre los factores determinantes de la deserción y los apoyos para el aseguramiento de la permanencia estudiantil. Esta herramienta muestra que para los estudiantes universitarios⁴ que llevan un semestre en los estudios su porcentaje de deserción es del 5%, para el segundo semestre se acumula con el porcentaje anterior hasta llegar

¹ Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

² En los Estados Unidos, el 50% de los estudiantes que ingresan al sistema universitario no se gradúan después de siete años de estudios. Para mayor información ver en: <http://measuringup.highereducation.org/>

³ Para los países europeos, tales como España, Francia, Austria y los Estados Unidos las tasas de abandono están entre el 30 y el 50% (Latesa, 1998). Esta misma autora menciona que las tasas de deserción son menores en países como Países Bajos, Finlandia, Suiza y Alemania debido a que éstos últimos tienen sistemas de selección de estudiantes que tienen como consecuencia que aumenten la permanencia de los mismos en el sistema.

⁴ Para mayor información se puede consultar http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html??

al 20%, la tendencia continúa aumentando hasta el décimo semestre donde el porcentaje de abandono asciende al 45% siendo inferior al promedio latinoamericano (González, UNESCO IESALC, 2005). Al continuar utilizando esta herramienta, se encuentra que en las instituciones universitarias el 49,14% de los estudiantes logra graduarse⁵. En el área del conocimiento de Ciencias Sociales y Humanas, la permanencia ha oscilado entre el 70% y el 88% (en los periodos 2010 primer semestre y 2011 en el primer semestre donde los porcentajes de permanencia se han sostenido en 83,39% y 87,35% respectivamente)⁶.

La FUNLAM –con datos del departamento de Admisiones y Registro académico-⁷ lleva estadísticas semestrales de la deserción y retención de estudiantes de psicología⁸ desde el primer semestre de 2007 hasta el primer semestre de 2012 y calcula tanto la deserción como la retención de estudiantes mediante fórmulas expresadas en tasas.

La retención promedio en los semestres arriba citados fue del 95%⁹. Como se puede observar, la FUNLAM ha sido diligente en el cálculo y registro de la permanencia de los estudiantes de psicología, además de tener una división administrativa encargada identificar posibles desertores y reforzar la permanencia. No obstante, se ha sentido una falta de estudio de los factores implicados en la permanencia estudiantil, con el fin de formular e implementar políticas eficientes y eficaces en la materia para el beneficio de la comunidad universitaria. Es

⁵ Para las universidades, los graduados son del orden del 19,08% y para las instituciones tecnológicas sería mucho mayor: el 83,56%. Se asume que estos porcentajes de graduados sugieren permanencia en los estudios, ya que para graduarse se requiere cumplir con todos los requisitos exigidos por la Institución de Educación Superior para otorgar el título a lo largo de la duración de semestres del programa académico cursado por el estudiante.

⁶ Los datos son registrados por SPADIES desde el primer semestre de 1999 hasta el primer semestre de 2011.

⁷ En la FUNLAM, los datos son recolectados por Registro Académico –SUI- para hallar tanto la tasa de deserción intersemestral como de la permanencia (que es llamada por ellos Retención). Al respecto, se presenta la fórmula con la cual se calcula el porcentaje de estudiantes retenidos: $TASA\ DE\ RETENCIÓN = \frac{\text{matriculados semestre actual} - \text{matriculados por primera vez semestre actual}}{\text{matriculados semestre anterior} - \text{graduados semestre anterior}}$

⁸ La FUNLAM lleva actualmente tres pénsumes diferentes de su programa de psicología así: el presencial, el programa 1903 y el programa 1950 adscripción. Las tasas de retención fueron calculadas para el agregado de los tres pénsumes.

⁹ Haciendo una revisión al estado de la investigación de la deserción o permanencia en el programa de pregrado de psicología se nota una ausencia de investigaciones específicas para este programa, sin embargo en la Universidad de Ibagué (Colombia) la tasa de deserción acumulada por cohortes fue desde 1981 a 2000 del 36% y desde 2000 a 2007 del 42,9% siendo estos resultados indicadores de que son las tasas comparadas de deserción más bajas para esta universidad en comparación con el resto de sus programas ofrecidos (Rojas y González, 2008).

decir, no se enfatiza este trabajo en el fenómeno de la deserción, sino en la decisión de permanencia dentro de la carrera hasta graduarse¹⁰. El problema a plantear es si los factores contribuyentes a la permanencia estudiantil universitaria tienen variaciones a lo largo del ciclo de formación.

Dentro del contexto actual para Colombia y América Latina, la disminución de la deserción y por ende el incremento en la permanencia debe ser consecuencia de aumentar la cobertura, aumentar la eficiencia, la equidad y la calidad en los servicios educativos proporcionados por las instituciones de educación superior (Guzmán, 2007). El acto de persistir hasta graduarse contribuye en términos macro al desarrollo económico mundial y al enriquecimiento del capital humano a través del incremento del capital de trabajo, además de contribuir a la autorrealización personal (Neira, 2000) y a la mayor percepción de bienestar subjetivo (Saenz, 2008). Aunque la gran mayoría de bibliografía consultada se refiere a los beneficios de la educación universitaria en términos exclusivamente económicos, autores como Hout (2012) amplía los beneficios de la inversión en educación universitaria, ya que advierte que beneficia tanto al individuo como a la comunidad y a la nación y retorna positivamente en otros aspectos humanos tales como: la vida familiar, la salud, la participación en la comunidad y la felicidad en general. Advierte también que la educación tiene rentabilidad social la cual beneficia a la comunidad, Estado y las naciones.

Más adelante se abordará a la permanencia desde lo etnometodológico hasta lo institucional ya que no tiene una única perspectiva. Inicialmente se resalta que este fenómeno puede ser visto desde la psicología positiva: permanecer en la carrera es una característica activa

¹⁰ En las familias donde hay un niño enfermo, es común y normal que todos los esfuerzos y cuidados de la familia sean dedicados a ellos. Pero, ¿qué hay de los sanos? Esta analogía se considera pertinente para justificar que lo mismo se aplica a la permanencia en los estudios universitarios. Si numerosos estudios se han enfocado en el problema –innegable por demás– de la deserción, ¿qué hay de los que deciden permanecer hasta graduarse?

del ser humano apelando a emociones, sentimientos, intereses que contribuyen a su proyecto de vida de forma constructiva y optimista (Vera, 2006). Esta misma visión es compartida por la intervención apreciativa la cual se basa en el principio de lograr el avance de las organizaciones con una mirada profunda y positiva en las características buenas que tienen las personas (Verona, 2009). Se deja entonces de lado la deserción por tres razones concretas: la primera, porque de acuerdo con Donoso et al. (2010) el sistema de educación superior necesita detectar qué está haciendo bien en sus procesos y no sólo lo que está haciendo mal en la progresión de sus estudiantes; la segunda, porque abandonar dentro del contexto educativo es una manifestación negativa del comportamiento humano y la tercera, porque ya es un fenómeno ampliamente estudiado ¹¹.

Lo que se quiere resaltar es que la gran mayoría de los estudios (institucionales, públicos o de investigaciones en centros de educación) buscan prevenir la deserción o rebajar sus indicadores y es innegable que esto tiene los beneficios descritos en el párrafo anterior. Sin embargo se siente que falta enfocarse en los estudiantes que deciden permanecer a través de los semestres que han estado cursando en su carrera, los que sí son retenidos por el sistema educativo, los que son parte de la solución y no del problema, cuáles factores contribuyen a su decisión en términos de los beneficios y ventajas que una masa de población educada hasta el nivel universitario le trae al mundo y al país (Neira, 2000)¹².

¹¹ Los estudios sobre la deserción se elaboran desde el discurso del abandono, el fracaso, el suicidio social de Durkheim (Tinto, 1975), (Universidad Nacional de Colombia, 2006). (Moreno & Montoya, 2010) analizan el discurso de la deserción como de connotación negativa, como la deserción se percibe con criterios economicistas y de traición, e incluso de guerra. Castaño et al. (2006) estudian la deserción como fenómeno multicausal y la estudian desde lo técnico al ser producto de las variables que la influncian. Si bien es cierto que este último estudio y el del CEDE-Universidad de los Andes (2007) abordan el riesgo de permanecer en la carrera hasta graduarse, se centran en el fenómeno de la deserción, su clasificación y determinantes.

¹² En su trabajo, encontró que en la mayoría de países de América Latina, existe mayor porcentaje del Producto Interno Bruto invertido en educación superior desde 1980 a 1997, es un rasgo que puede evidenciar el creciente interés en invertir en educación superior. En otro de sus trabajos (2007) sugirió una relación positiva entre el capital humano y el Producto Interno Bruto per cápita.

En general, investigar sobre la permanencia estudiantil universitaria posibilita centrar el objeto de estudio del fenómeno en el estudiante, conociendo sus condiciones en torno a ella y no solamente en cuanto a la deserción (Beck & Davidson, 2009) (Guzmán et al., 2009), permite avanzar en el estado del conocimiento sobre el fenómeno de la retención de estudiantes desde una perspectiva positiva, además de comparar los componentes de la decisión de permanecer en los estudiantes retenidos en la universidad a lo largo de los semestres que cursan. La pregunta de investigación que orienta este estudio es la siguiente: Cuáles son las diferencias significativas entre las tres cohortes de estudiantes de psicología de la FUNLAM en relación con las variables de permanencia abordadas en este estudio?

2.2 Estado del arte y referente teórico sobre la permanencia

El fenómeno de la permanencia estudiantil universitaria (llamada también persistencia o retención) son recientes. A continuación, se presentan las visiones de la permanencia a través de los siguientes abordajes al fenómeno: desde lo etnometodológico, cultural, económico, educativo, psicológico e institucional, luego se expondrán los resultados de estudios en centros universitarios específicos, se detallarán los referentes teóricos de las variables y dimensiones del CPQ y por último, se hará una construcción de perspectiva teórica por parte de los autores de este estudio.

Visión de la permanencia desde lo etnometodológico. El trabajo de Coulon (1997) exhorta a que los estudiantes consideren volverse profesionales en estudiar, porque –pese a que es transitorio- ser estudiante es un oficio porque con el tiempo y la experiencia, él o ella se afilia a través del aprendizaje institucional e intelectual.

El ingreso a la universidad y las vivencias a través de ella son tomados como ritos de paso, los cuales deben llevar a un producto final que es la afiliación de individuo al centro de estudios. Dicha afiliación pasa por los siguientes tres tiempos: tiempo de extrañeza (separación de las costumbres anteriores); tiempo de aprendizaje (donde el estudiante compara las antiguas costumbres y reglas con las nuevas) y tiempo de afiliación (donde el estudiante cambia a la nueva costumbre, interpreta o incluso puede trasgredir las nuevas reglas).

La afiliación permite al estudiante construir su propio esquema de referentes del mundo universitario a pesar de la complejidad que implica este proceso. El estudiante alcanza el éxito bajo la satisfacción de los siguientes requerimientos: esfuerzo por adherirse a una identidad estudiantil colectiva, adaptación a los códigos implícitos al quehacer individual, además de la socialización, persistencia y trabajo individual. Clasifica la afiliación bajo las siguientes formas: Afiliación intelectual o cognitiva: cuando puede probar su estatus de estudiante porque comprende las exigencias que le tienen los profesores y afiliación institucional: cuando puede comprender los dispositivos que conforman la estructura universitaria desde lo administrativo.

Visión de la permanencia desde lo sociológico. Bordieu (1987) y los trabajos posteriores de Bourdieu y Passeron (1970/1972) y (1964/2003) explican la dinámica de las relaciones sociales desde la relación entre la educación y la cultura. Las relaciones sociales tienen dos importantes componentes: el *habitus*, entendido como el conjunto de percepciones, pensamientos, acciones y las estructuras de las clases sociales, las cuales están por encima de los agentes individuales (a propósito, este concepto coincide con el componente de la afiliación de Coulon (1997)). Esta estructura es objetiva y superior a la voluntad y conciencia de los agentes (perspectiva constructivista estructuralista).

Para explicar las relaciones sociales que explican la permanencia estudiantil para los contextos culturales, educativos, económicos existen campos que contienen estructuras de poder objetivas. Muchas veces conflictos entre los agentes los cuales llegan a él con diferentes grados de poder, llevado al plano educativo, cada estudiante dentro del campo cultural lleva una estructura de capital social diferente respecto de otros de manera tal que si entra en condiciones de ventaja se aumenta su posibilidad de permanecer exitosamente en el sistema.

Para este autor se puede pensar en persistir hasta graduarse como una posición dentro del campo cultural. Estas posiciones se caracterizan por no ser inherentes a los agentes no permiten que hayan varias al tiempo, por lo que se debe cambiar de posición en el tiempo. Por ejemplo: graduarse de secundaria para ingresar en la educación superior.

La permanencia puede estar determinada por el acervo de capital simbólico (valores morales, culturales, artísticos percibidos a juicio de cada individuo); el capital cultural (hábitos adquiridos en la incorporación del individuo a la sociedad) y el capital social (acceso del individuo a organizaciones sociales). Sin embargo esta relación es altamente compleja y tiende a compensar desequilibrios. Por ejemplo: un estudiante que persiste puede tener un bajo capital económico pero compensado por un alto capital social.

La interacción entre estos tipos de capital se relaciona a su vez con los diferentes *habitus* de los estudiantes, los cuales van moldeando en ellos los juicios de valor. La construcción del *habitus* y el origen social es previa y viene desde la niñez y más vale al individuo que su percepción del *habitus* individual y su origen social coincida con la de sus compañeros para estar en ventaja y ser exitoso. El estudiante que persiste parece saber sortear las diferencias de clase y el origen social, ya que no sólo las diferencias económicas explican las brechas entre las clases sociales, las cuales muchas veces el sistema educativo se encarga de aumentar.

En este orden de ideas, un sistema educativo que no reproduzca jerarquías ni esquemas de dominación social y que ejerza acciones tendientes a democratizar la cultura puede facilitar procesos de retención-permanencia. Esto debe convertirse para ellas en cuestión de voluntad política.

Visión de la permanencia desde lo cultural. Desde el punto de vista educativo, la deserción/permanencia ha sido estudiada y teorizada por Tinto a través de sus trabajos de los años 1975, 1982, 1997 y 2000 (debido a que este autor integra con sus posturas la mayor parte de estas visiones, ellas serán expuestas *en detalle* en párrafos siguientes) pero este autor es criticado por Thierney y Jun (2001) que estudian este fenómeno a partir de sus implicaciones culturales. Estos autores consideran que la explicación de Tinto (1975) falla en el sentido en que no incluye el factor cultural en la integración del estudiante a la institución. De hecho, consideran que el autor tiene un modelo aplicable a estudiantes blancos de tiempo completo y que culminaron la secundaria de forma rápida y exitosa. En decir, su modelo fuerza a la cultura a integrarse a otra “superior”. Thierney y Jun (2001) consideraron que se debe integrar la multiculturalidad en la construcción teórica de la deserción/permanencia.

La decisión de persistir en la universidad se convierte en la comparación permanente que hace el individuo a partir del momento en que inicia sus estudios hasta terminarlos, haciendo un análisis de costo/beneficio, ya que para un individuo hacer un balance entre las circunstancias que hacen desventajoso o ventajoso continuar o desistir de sus estudios en función no solo de las ayudas económicas o becas, sino también de sus circunstancias académicas, psicológicas e individuales. Esta postura es incluida en los análisis de permanencia/retención de Tinto (1975) y también con la importancia de que el Estado y las universidades ofrezcan mecanismos efectivos

para que los estudiantes puedan sostenerse financieramente. Donoso et al. (2010), Castaño et al. (2006). Cabrera et al. (1992) amplían esa explicación dándole importancia a las experiencias académicas en términos de costo y beneficio: si el estudiante puede acceder a créditos para financiar la carrera y además puede integrarse en lo académico y social, su grado de satisfacción se incrementará para así permanecer hasta graduarse.

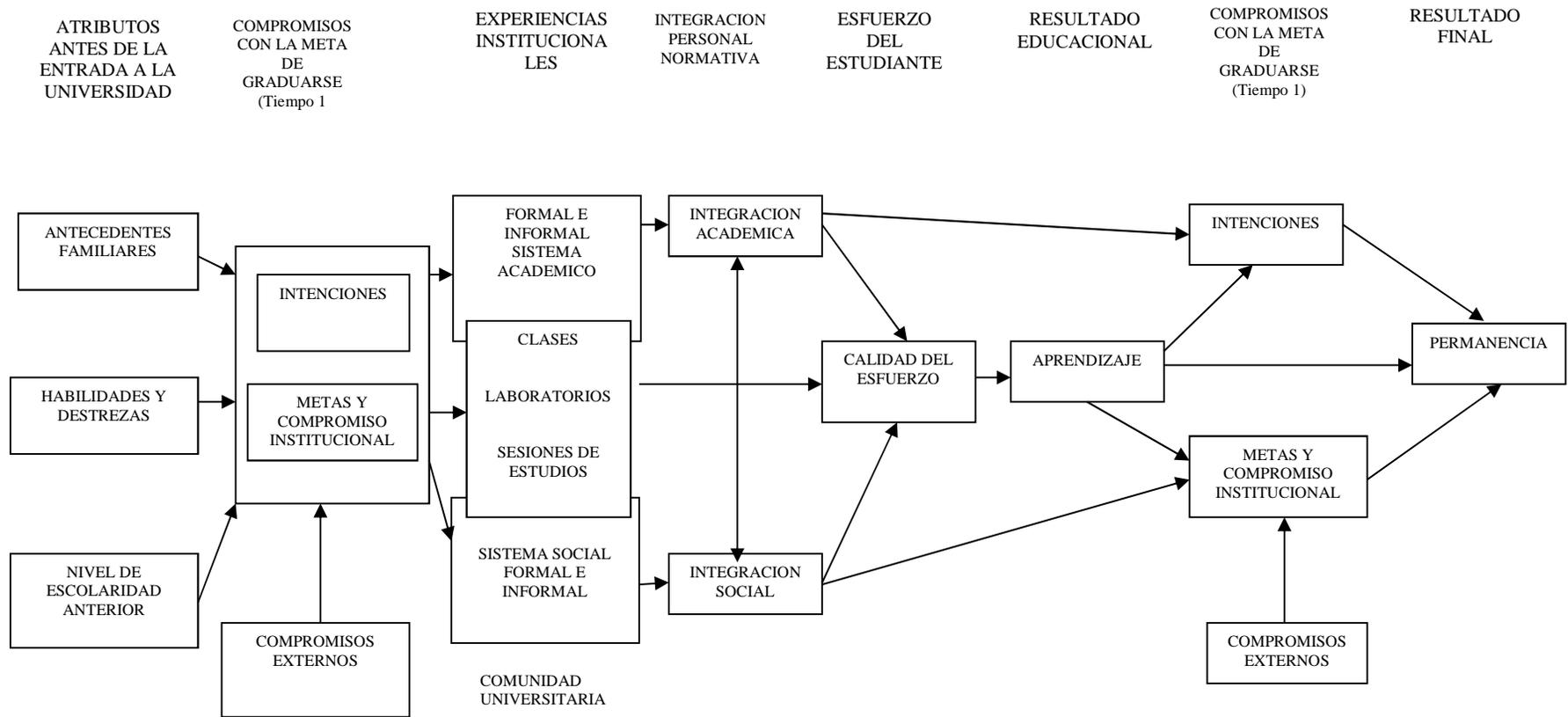
Visión de la permanencia desde lo educativo-académico. Esta visión reviste especial importancia para explicar el fenómeno. Este análisis es el producto del estudio de los factores que contribuyen a la deserción universitaria, los cuales obedecen a características individuales, sociales, económicas, institucionales y académicas. Todos los estudios consultados para esta investigación incluyen el trabajo de Vincent Tinto para explicar tanto la deserción (1975, 1982) como para explicar la permanencia y proponer a las comunidades de aprendizaje para incrementarla (1997, 2000).

Tinto (1975) explicó la deserción a través de su modelo de integración del estudiante, en el cual incorpora factores como los antecedentes familiares, características individuales y el desempeño escolar en la secundaria que componen el compromiso con la meta de graduarse y el compromiso institucional, los cuales son reforzados o no con las experiencias que el sistema académico le brinda a través de las oportunidades de desarrollo intelectual, la interacción con pares y el desempeño académico. Este modelo, ha sido modificado para explicar la retención-permanencia en su trabajo de 1997, donde la integración del estudiante se amplía sugiriendo relaciones entre la estructura del ambiente en términos de participación y calidad del esfuerzo de los estudiantes y el aprendizaje con la persistencia en los estudios.

La estructura del plan de estudios, la interacción en el aula proporciona mecanismos que estimulan la participación del estudiante en términos sociales y académicos para disminuir la deserción y por ende incrementar la permanencia. Si los estudiantes se involucran académica y socialmente, comparten experiencias de aprendizaje que los unan con sus compañeros es mayor la probabilidad de que inviertan tiempo y energía para aprender. La afiliación social entre los estudiantes que pasan por este mismo proceso incrementa el compromiso académico (Endo y Harpel, 1982; Tinto y Froh, 1992).

Para estimular la permanencia, Tinto propone la creación en la universidad de las comunidades de aprendizaje. La inclusión de este concepto se adiciona a su modelo original (ver siguiente figura):

Figura 1: Modelo de enlace entre salones de clase aprendizaje y permanencia



Tomada de: Tinto (1997), Colleges as Communities: exploring the educational of the student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, p. 615

Para Tinto (1997), la permanencia parece influenciada por la condición de afiliación e interacción con pares, a través de las comunidades de aprendizaje a nivel formal e informal. Aunque el estudiante tenga cualquier tipo de atributo (familiar o de destreza o desempeño académico previo), la comunidad de aprendizaje a la que pertenezca, puede hacer que su resultado final sea el de permanecer hasta graduarse al incrementarse su esfuerzo, su aprendizaje y la correcta revisión de sus intenciones para graduarse en la institución. Sin embargo, Tinto (1997) advierte que este modelo acepta la restricción de que cada estudiante tiene sus propios niveles de integración social y académica.

Estas aseveraciones concuerdan con los trabajos de Pascarella y Terenzini (1991) y Neumann y Neumann (1989) donde la permanencia es influenciada por la calidad de las experiencias de los estudiantes en el aula, la calidad pedagógica docente y los contenidos curriculares. Esto se acentúa en los estudiantes de mayor edad, los cuales se enfocan más en los aspectos académicos que en los sociales.

El concepto de permanencia o más bien la forma de lograrla por parte de las instituciones ha sido revisado y ampliado por Tinto (1998) con la sugerencia que plantea en cuanto a la revisión seria de este fenómeno. Exhorta a las instituciones a integrar y monitorear no sólo las variables institucionales de la deserción sino también a las individuales. Aduce que existen cinco condiciones para que enfrenten exitosamente el desafío de retener estudiantes: expectativas, asesoramiento, apoyo, participación y aprendizaje.

Tinto (2000) amplía su explicación sobre los beneficios del montaje de comunidades de aprendizaje para estimular la permanencia. Las comunidades de aprendizaje consisten en que varios grupos de estudiantes ven materias enlazadas por intereses, uno o varios estudiantes lideran el grupo y asesoran a los que están en semestres inferiores. Tiene como ventaja que los

estudiantes asumen mejor los contenidos curriculares de los cursos y todos son responsables del aprendizaje. Este autor investigó el impacto de estas comunidades en el comportamiento académico y social y la persistencia encontrando que los estudiantes que están en comunidades de aprendizaje pasan más tiempo juntos por fuera de clase que los que comparten clase bajo el esquema tradicional; algunos estudiantes la consideraron vital en su aprendizaje; se incrementó la percepción de aprendizaje y se incrementaron el grado de compromiso meta de graduarse a la par que la responsabilidad individual y colectiva por los resultados académicos de la comunidad.

La concepción de la permanencia como un fenómeno educativo con múltiples causas es compartido por Cabrera et al. (1992) que explican la permanencia en las tres siguientes fases: primera, las condiciones previas que trae el estudiante en lo académico y social y la capacidad percibida por él para asumir responsabilidades académicas; segunda, el análisis de costo beneficio (expuesto anteriormente en la visión económica de la permanencia) y tercera, el balance de las experiencias académicas y sociales con las expectativas iniciales del estudiante.

Donoso et al. (2010) encontraron que en los Estados Unidos el discurso de la deserción pasó al de la retención-persistencia, ya que Tinto y otros investigadores trasladan la deserción hacia la permanencia en sus estudios aplicados en varias universidades estadounidenses. A nivel institucional el trabajo de Habley y McClanahan (2004) sugieren los siguientes elementos para impulsar la retención de estudiantes: construcción de proyecto de vida personal, programas especiales de orientación para estudiantes desde el primer semestre, establecimiento de sistemas tempranos de alarma para detectar desertores, tutorías, experiencias que involucren a los estudiantes con el campus y currículos innovadores. Estas orientaciones son sugeridas también en los trabajos de Gore (2010) y Beck y Davidson (2010).

Desde el punto de vista educativo, la retención de estudiantes en la universidad es atravesada por el quehacer institucional. Sin embargo, no se deja nunca de lado la cuota psicológica que cada estudiante trae consigo al sistema universitario y que tiene influencia en el fenómeno a través de las variables que vienen a continuación.

Visión de la permanencia desde lo psicológico. En esta visión intervienen las expectativas, la motivación, los estilos de decisión y la capacidad de posponer recompensas. Himmel (2002) asume que la persistencia en la universidad es influenciada por el autoconcepto, los sistemas de metas y valores, la expectativa de éxito, el grado de apoyo familiar así como también la percepción acerca de la autoeficacia en relación con las exigencias académicas.

Para Ruiz (2011) y Jibaja (2009) el sujeto decidido a permanecer en la universidad tiene las siguientes características: bajos niveles de ansiedad, alta autoeficacia, habilidad para evaluar y organizar información relevante, cantidad suficiente de información sobre sí mismo y la decisión a tomar, alta valoración de lo que es el logro académico en términos de satisfacción, mostrar un estilo cognitivo independiente, tipo de personalidad activa con baja o ninguna ansiedad, madurez, locus de control interno (esto es, atribuir sus problemas a causas internas y no plantear problemas de identidad e incompetencia interpersonal), niveles altos de autoestima y autoconfianza y alta motivación de logro.

Con respecto a la motivación de logro, McClelland (1953) la define como el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia establecido. En situación de logro, la persona sabe que su rendimiento llevará a una evaluación positiva o negativa y habrá una reacción emocional de éxito o fracaso (Atkinson, 1964). Jibaja (2009) contribuye a estas observaciones diciendo que la motivación de logro prepara a la persona para realizar tareas moderadamente

desafiantes. La persistencia en las tareas, las metas de alcanzar el éxito y la actividad estudiantil innovadora e independiente generan en el estudiante la evitación del fracaso.

Palmero (2005) delimita la motivación desde lo interno a lo externo y la circunscribe a la formación, el aprendizaje y la adaptación conductual del estudiante al ambiente educativo universitario. La permanencia, la meta de graduarse, es una decisión que no es cercana, sino lejana en el tiempo y requiere de una gran cantidad de persistencia y esfuerzo. Persistir es una conducta motivada y requiere ser activada y direccionada para conseguir la meta. La motivación reviste componentes biológicos, de aprendizaje y del entorno que con su interacción adecuada la conducta resultante será organizada y adaptada. Enfatizando en las expectativas, este autor cruza el valor de la meta, con las expectativas de éxito y los niveles de necesidad o deseo para explicar la ocurrencia o no de la conducta motivada. El cruce fue organizado en la siguiente tabla:

Tabla 1. Conducta Motivada en el modelo de Palmero (2005)

	Expectativa de éxito elevada	Expectativa de éxito baja
Valor elevado	Probabilidad de conducta motivada dirigida al objetivo: Muy elevada Condición: que exista mínimo de deseo o necesidad.	Probabilidad de conducta motivada dirigida al objetivo: Elevada Condición: si el deseo o necesidad es elevado, hará que el sujeto se fije en el valor. Si el deseo o necesidad es bajo, también se fijará en el valor.
Valor bajo	Probabilidad de conducta motivada dirigida al objetivo: Elevada Condición: si el deseo o necesidad es elevado, hará que el sujeto no se fije en el valor sino en la expectativa de éxito. Pero si el deseo o necesidad es bajo, hará que el sujeto se fije en el valor.	Probabilidad de conducta motivada dirigida al objetivo: Muy baja. Condición: si tiene deseo o necesidad elevada, puede aumentar la probabilidad de ocurrencia de la conducta.

Tomada de: elaboración propia de los autores con base en el trabajo de Palmero (2005).

Canales y De los Ríos (2007) señalan a partir del trabajo de Reed (1968) que existe una importante asociación entre los rendimientos académicos, las variables que inciden en la motivación del alumno, el sentido que éste le da a las exigencias académicas y el grado de

importancia que el estudiante otorga a su esfuerzo presente, en relación con sus metas futuras, con la retención/deserción. Enfatizan en la importancia de estudiar la causal motivacional en la decisión de abandonar o continuar los estudios. De hecho, sostienen que los jóvenes ingresan a una institución desconociendo sobre lo que significa la vida universitaria y eso puede llevar a que hayan tomado decisiones inconsistentes acerca de su desempeño, lo que puede llevar al fracaso académico.

Para terminar con los aspectos psicológicos asociados a la permanencia, Jibaja (2009) toma los conceptos de conducta y motivación de logro de Gjesme (1981), el cual asevera que la conducta de logro varía en función del tiempo: mientras más se aproxima la meta, mayor será la motivación de logro.

Para la toma de decisiones (permanecer o desertar) Jibaja (2009) apunta hacia la explicación como un proceso complejo, donde una persona identifica y evalúa cursos de acción alternativos y elige la implementación de uno de ellos. Este autor además, utiliza el modelo teórico del conflicto propuesto por Janis y Mann (1979) los cuales sugieren la idea de que la necesidad de tomar una decisión implica un conflicto que causa cierto grado de tensión (estrés), debido al temor de pérdidas materiales. Este autor propone tres condiciones para determinar un patrón de decisión: el primero es el estudio de las condiciones previas del sujeto en cuanto a autoestima, hipervigilancia, procrastinación, vigilancia y evitación; el segundo patrón es el del conocimiento de una esperanza de encontrar una mejor alternativa y el tercer patrón es el de la creencia sobre la existencia del tiempo suficiente para elegir una alternativa.

Visión de la permanencia desde lo institucional. Los aspectos que abordan la permanencia de los estudiantes en la universidad, han sido: la disponibilidad de becas y ayudas financieras, la

normatividad, los recursos de la universidad, la situación de orden público, el entorno político y las interacciones entre los estudiantes, profesores y administrativos (Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2004; Adelman, 1999; Porto & Di Gresia, 2000; Giovagnoli, 2002; Paguro, Quaglino & Iturbide, 2000; Montoya, 1999). En términos más específicos, se pueden agregar las visiones de otros autores respecto al componente institucional de la permanencia, tal es el caso de Bean (1985) que sostiene que las intenciones de los estudiantes de persistir pueden ser modificadas desde la institución a través de sus propuestas de calidad, cursos, docentes y pares. Para Pascarella y Terenzini (1991) las características institucionales de admisión, la unidad académica, las características organizacionales son determinantes para los que los estudiantes estén retenidos y no deserten. Por último, el estudio de Habley y Mc Clanahan (2004) establece como variables institucionales de importancia las siguientes: que exista un orden jerárquico en toda la labor de reducir la deserción, que la institución tenga programas de transferencia con otras universidades, que diseñe y persiga tasas de permanencia entre semestres en especial del primero al segundo semestre o año.

Resultados de estudios sobre la retención-permanencia. A pesar de la búsqueda y reseña de estos estudios, se reconoce la imposibilidad de incluirlos a todos, sin embargo a continuación se presentan los resultados más relevantes a la luz de las visiones de la permanencia expuestas anteriormente:

La permanencia al igual que la deserción es un fenómeno de múltiples causas. Para Castaño et al. (2006) el conjunto de factores incidentes en la graduación fueron los siguientes: que el estudiante haya culminado otra carrera previamente, haber abandonado otra carrera anteriormente, tener un alto grado de satisfacción con el programa, que la universidad cuente con

el programa de semilleros, ser de estrato socioeconómico alto, empezar a trabajar en los últimos semestres de carrera, tener apoyo familiar con un alto nivel educativo de los padres y que el estudiante haya formado expectativas claras y altas sobre las condiciones tanto académicas como sociales.

La multiplicidad de causas contribuyentes a la permanencia también es corroborada por Pascarella y Terenzini (2005) los cuales consideran que el proceso que conduce a la permanencia debe verse como un fenómeno dinámico: ¿cuáles elementos cambian y cómo lo hacen? Asumen los elementos psicosociales, actitudes, valores, desarrollo moral y la evaluación individual de las consecuencias a largo plazo con la decisión de permanecer como factores integrantes de la permanencia en la universidad.

El estudio de medidas que reduzcan la deserción y aumenten la permanencia ha sido considerada para el caso colombiano por Montejo (2009) donde propuso el trabajo colaborativo en redes de aprendizaje en la Fundación Universitaria del Área Andina. Sus resultados fueron que el trabajo se debe enfatizar en los primeros tres semestres, enfocarse en las materias de mayor mortalidad, aumentar el acompañamiento a estudiantes vulnerables en términos socioeconómicos, entrenar a docentes con asignaturas con alta mortalidad académica en concientización, pedagogía, didáctica y evaluación, tener en cuenta la edad de los estudiantes, mientras más tiempo transcurra entre la desescolarización entre el undécimo grado y el primer semestre se aumenta el riesgo de desertar, tener en cuenta las expectativas vocacionales y proyecto de vida de los estudiantes y por supuesto, el entorno familiar.

Para Gore (2010) y Davidson et al. (2009) quienes estudiaron la permanencia a través del College Persistence Questionnaire –CPQ- en los Estados Unidos, hallaron que si el alumno hace

una red de amigos entre sus compañeros o de hecho trae a la universidad a sus amigos, se puede aumentar la probabilidad de permanecer.

Es perentorio que las instituciones diseñen y ejecuten programas efectivos de seguimiento al desempeño de los estudiantes tanto a nivel académico como a nivel social. Las bases de datos de los estudiantes en cada universidad pueden configurar la forma de permanecer en ella. Así, la retención puede ser explicada de forma diferente según los datos recolectados de los estudiantes de una universidad frente a los datos recolectados de otra. De todas formas, ambos estudios hallaron correlaciones entre la retención y la mayor parte de los componentes del CPQ –aunque estos estudios fueron hechos para estudiantes desertores y no desertores del primero al segundo nivel de estudios-. Las correlaciones que merecen la pena resaltar aquí son: el estrés con el esfuerzo financiero, la integración académica con el compromiso con la meta de graduarse, la integración académica con la integración social y la consejería tanto con la integración social como con la integración académica. Otros factores como: el compromiso institucional y los grados de interacción social y académica son buenos predictores de la retención.¹³

Como puede observarse, este marco teórico aborda los conceptos de deserción-permanencia desde una perspectiva amplia, sin embargo no se abandona lo que se pretende con el estudio (comparar la situación de permanencia entre cohortes de estudiantes utilizando el instrumento de evaluación CPQ), entonces conviene pasar a hacer un recuento de los referentes teóricos que apuntan a cada una de las variables que evalúa dicho instrumento.

Conceptualización teórica de las variables y dimensiones del CPQ. Para Davidson et al. (2009) las variables que comprenden la retención son las siguientes:

¹³ Para ver las matrices completas de correlaciones con el uso del CPQ, se recomienda consultar a Beck, H.; Davidson, W. .The College Persistence Questionnaire: Esperanza University Institutional Commitment Report. Fall 2009 Freshman Sample. february 2010, p 19. En: <https://www.beckdavidson.com/welcome/EsperanzaCreport2009.pdf>
También a Gore, J.N. The Importance of Freshman Experiences in Predicting Students' Retention Decisions. Unpublished master's thesis. Appalachian State University, Boone, NC. (2010). En: <http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?id=6975>

- Variables a evaluar en los aspectos personales, familiares y demográficos. Normalmente están recolectados en las bases de datos de las universidades que los procesan al momento de la matrícula.
- Integración Académica: entendida como la “sensación positiva” sobre los profesores, la percepción que el estudiante está creciendo intelectualmente y tiene conexión con los demás aspectos académicos de la carrera elegida.
- Esfuerzo Financiero: preocupaciones y dificultades frente al enfrentamiento de las obligaciones financieras propias de la carrera, así como también la sensación de estar en ventaja o desventaja económica frente a otros compañeros para costear los estudios.
- Integración Social: el sentido de pertenencia a grupos sociales establecidos en el campus, sensación de compartir valores con los otros y de tener elementos comunes con ellos, comportamientos que derivan en conductas positivas en términos sociales.
- Compromiso con la Meta de Graduarse: el grado de fuerza, importancia y de valores que los estudiantes le dan al trabajo que hacen en todos los estamentos del campus con el fin de graduarse.
- Consejería: el punto de vista positivo en cuanto a la consejería y los mecanismos de comunicación entre el estudiante y la universidad.
- Estrés: sensación de presión, sacrificio, demanda, esfuerzo y exigencia que tiene el estudiante frente a todas las obligaciones de la vida universitaria.
- Conciencia Académica: conciencia del estudiante de poder cumplir con las exigencias de la universidad dentro de las condiciones que ella impone.

- Compromiso Institucional: grado de lealtad, la intención de ingreso al siguiente semestre y la sensación de confianza en la universidad elegida.
- Motivación Académica: intereses y disfrute que el estudiante experimenta haciendo tareas y la voluntad de estudiar en tiempo extra.
- Eficiencia Académica: el grado de confianza en las habilidades académicas y en la obtención adecuada de resultados académicos.¹⁴

Definición de la permanencia-retención de estudiantes universitarios y construcción de perspectiva teórica. El estado del arte permitió concluir la superioridad numérica de los estudios de deserción universitaria sobre los de permanencia y que pocos autores han definido a ésta última. Al respecto, Fernández de Morgado (2010) define la retención como “la prosecución exitosa de estudios terciarios” (p. 2). Para Donoso et al. (2010) la retención es definida como el conjunto de actividades encaminadas a que el estudiante continúe estudiando en la institución hasta graduarse involucrando las dimensiones: diseño curricular, eficiencia académica, impacto social, impacto económico y análisis de costo-beneficio.

Pasando desde las voces de todos estos autores hacia la voz de los autores del presente estudio, la permanencia-retención de estudiantes es definida así: “proceso –no fin- continuo y

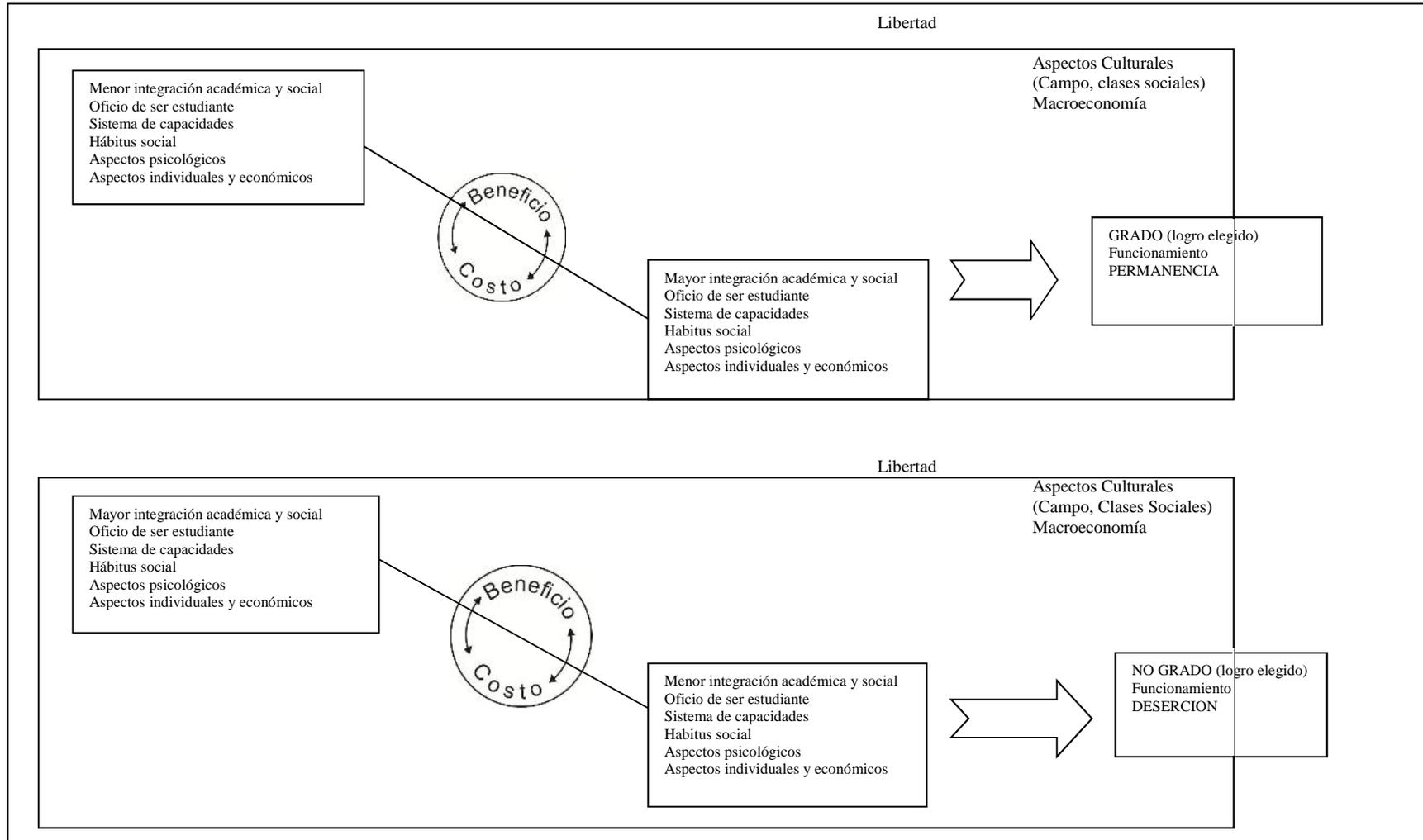
¹⁴ Los autores de este estudio, consideran relevante hacer notar que estas dimensiones de la permanencia hacen parte del CPQ, ya que sus autores Davidson et al. (2009) las incluyeron en él. Sin embargo, este estado del arte arroja que estas dimensiones ya están sugeridas a lo largo de los estudios de los autores que abordaron la permanencia-retención-deserción desde las diferentes visiones citadas arriba, para lo cual se sugiere consultar a los siguientes autores para cada dimensión: antecedentes personales, académicos y socioeconómicos Coulon (1997), Tinto (1975) (1997), Castaño et al. (2006), Pascarella y Terenzini (2005), Montejo (2009); integración académica Coulon (1997), Tinto (1975) (1997) (2000); esfuerzo financiero Bourdieu y Passeron (1964/2003), Tinto (1975), Donoso et al. (2010), Cabrera et al. (1992), Castaño et al. (2004); integración social Coulon (1997), Bourdieu y Passeron (1964/2003), Thierney y Jun (2001), Tinto (1975) (1997) (2000), Endo y Harpel (1982), Tinto y Froh (1992); compromiso con la meta de graduarse Tinto (1975) (1997), Pascarella y Terenzini (1991), Montejo (2009); estrés Ruiz (2011), Jibaja (2009), Janis y Mann (1979); consejería Tinto (2000), ACT Habley y Mc Clanahan (2004), Gore (2010), Beck et al. (2009), Montejo (2009); conciencia académica Coulon (1997), Tinto (1975) (1998), Canales y De los Ríos (2007), Montejo (2009); compromiso institucional Bourdieu y Passeron (1964/2003), Tinto (1975) (1997), ACT Habley y Mc Clanahan (2004), Gore (2010), Beck et al. (2009), Adelman (1999), Porto y Di Gresia (2000), Giovagnoli (2002), Paguro et al. (2000), Montoya (1999), Bean (1985), Pascarella y Terenzini (1991) (2005), Montejo (2009); motivación académica Tinto (1975) (1998), Himmel (2002), Ruiz (2011), Jibaja (2009), Mc Clelland (1953), Atkinson (1964), Palmero (2005); eficiencia académica Coulon (1997), Tinto (1975) (1998), Canales y De los Ríos (2007) y Montejo (2009).

multicausal donde el estudiante, con plena asistencia institucional, persiste en su decisión de continuar los estudios universitarios hasta graduarse adaptándose a las exigencias académicas y sociales imperantes en el sistema universitario, ya sea lidiando con sus limitaciones individuales y económicas o tomando ventaja si carece de estas limitaciones. Todo esto enmarcado por los requerimientos y características culturales, sociales y económicas del cual hace parte”.

La construcción de esta noción de permanencia es desde lo individual que le corresponde al estudiante y desde la retención que le corresponde al sistema universitario como institucionalidad (Fernández De Morgado, 2010). Nótese que se incluye la valoración de esa decisión por el estudiante bajo el análisis de costo-beneficio (Tinto, 1975), tal y como se muestra en la siguiente figura elaborada por los autores para construir teóricamente la permanencia:

Figura 2:

Aproximación a un modelo explicativo de la permanencia – deserción universitaria.



Tomada de: Elaboración de los autores del trabajo de investigación.

Ya para cerrar este apartado, todo el rastreo con las investigaciones aquí citadas permiten pensar que existen brechas importantes entre la interpretación de la permanencia-retención como un concepto unificado, así como también la escasa información aplicada al caso colombiano en particular, de hecho este tema ha sido estudiado principalmente en los Estados Unidos a través de los trabajos de Tinto (1975, 1982, 1997, 2000), Habley y Mc Clanahan (2004), Gore (2010), Davidson et al. (2009), en Venezuela a través del trabajo de Fernández de Morgado (2010) y Chile a través del trabajo de Donoso et al. (2010), Himmel (2002) y Canales y De los Ríos (2007). No se encontraron investigaciones que compararan la permanencia en las universidades colombianas utilizando algún instrumento de evaluación de datos ya sea diseñado por ellos o adaptado de otros autores, siendo precisamente esta última cuestión el vacío que quieren llenar los autores con el presente proyecto de investigación.

2.3 Objetivos de la investigación

2.3.1 Objetivo general.

Analizar los factores relacionados con la permanencia-retención de estudios universitarios en Psicología de la FUNLAM desde el enfoque del CPQ.

2.3.2 Objetivos específicos

- Describir los principales factores relacionados con la permanencia universitaria en cada una de las cohortes participantes del estudio.

- Comparar los factores relacionados con la permanencia universitaria siguiendo criterios sociodemográficos en cada una de las cohortes estudiadas
- Analizar en las tres cohortes los factores relacionados con la permanencia universitaria que se mantienen estables a lo largo de la formación académica en el pregrado de psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó FUNLAM.

2.4 Metodología propuesta

2.4.1 Tipo de estudio

El estado del conocimiento sobre la situación de los estudiantes que deciden permanecer en la universidad ha llevado a los autores de este estudio a buscar cuáles rasgos, características (que posteriormente se llamarán variables) son manifestados en los comportamientos de los estudiantes retenidos. Esta perspectiva precisa la dimensión de la permanencia-retención a nivel descriptivo, además de permitir visualizar cuáles aspectos de la permanencia se van a evaluar. El conocimiento actual del tema de estudio permite además relacionar estos rasgos o características para una población o muestra de forma predecible, esto es que la investigación propuesta aquí permite no solo describir sino también correlacionar dichos rasgos o características con la permanencia-retención.

El componente correlacional permitirá evaluar grados de asociación entre las variables que la teoría revisada señalan como contribuyentes a la permanencia-retención (Kerlinger y Lee, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En resumen, el tipo de estudio será descriptivo-correlacional, porque va a caracterizar a cada una de las tres cohortes respecto a su situación en cada una de las variables, las cuales se estudiarán para ver si existen relaciones entre ellas y la permanencia.

2.4.2 Diseño de la investigación

El diseño propuesto en este trabajo es transversal, ya que se recopilarán datos en un solo momento en el semestre para los estudiantes de Psicología de FUNLAM seccional Medellín. Esto es, evaluar los antecedentes y las experiencias de los estudiantes en el campus que caracterizan la decisión de persistir por parte de ellos.

2.4.3 Población y muestra

La población del objeto de estudio consta de 2211 estudiantes pertenecientes a la facultad de Psicología de la Funlam seccional Medellín activos a mayo de 2012 desde el primero hasta el décimo semestre en las jornadas diurna, nocturna y mixta así como a cualquiera de los tres pénsumes que integran el plan de estudios de esta facultad.

Para la determinación del tamaño de muestra, se empleará –con base en la población arriba mencionada- el muestreo aleatorio estratificado por cohortes así: submuestra cohorte 1 (estudiantes del primero al cuarto semestre); cohorte 2 (estudiantes del quinto al séptimo semestre) y cohorte 3 (estudiantes del octavo semestre en adelante).

2.4.4 Variables

Las propiedades que pueden fluctuar, observarse o medirse en este estudio están emanadas tanto de la teoría como de la construcción del instrumento de recolección College

Persistence Questionnaire –CPQ- de Davidson et al. (2009). Las variables para evaluar la permanencia de describieron en el marco teórico y por ello, en este apartado solo se nombrarán.

Las variables son: Integración Académica, Esfuerzo Financiero, Integración Social, Compromiso con la Meta de Graduarse, Consejería, Estrés, Conciencia Académica, Compromiso Institucional, Motivación Académica, Eficiencia Académica.

2.4.5 Instrumento de recolección de datos

El análisis de los factores que se relacionan con la permanencia será medido con el instrumento de recolección de datos College Persistence Questionnaire –CPQ- desarrollado por Davidson et al. en el 2009¹⁵. Este cuestionario tiene las siguientes utilidades: identificar estudiantes que estuvieran en riesgo de abandonar los estudios, determinar las razones que hacen más probable que un estudiante en particular abandone la institución, determinar cuáles variables manifiestan mayor probabilidad de persistencia en los individuos frente a aquellos que no lo harán. La estructura del instrumento así como su validez está ampliado por Gore (2010) que asevera que la carga factorial de ítems del mismo fue originada por Davidson y su equipo en la revisión de alrededor de 150 referencias acerca de las variables relacionadas con la retención. Los procedimientos para incluir las variables significativas al fenómeno en términos tanto teóricos como estadísticos (con altas correlaciones con la retención) fueron el análisis factorial exploratorio, el análisis de componentes principales y el análisis de rotación directa oblimin y se utilizó el procedimiento de regresión binomial logística para determinar su validez. El CPQ tiene dos versiones siendo la segunda versión la utilizada para el presente estudio debido a que incluyó más ítems dentro de las secciones del cuestionario lo que contribuyó a incrementar la

¹⁵ Al respecto, es conveniente resaltar que en todo el rastreo de referencias bibliográficas consignados en el estado del arte y marco teórico, no se encontraron otras investigaciones que desarrollaran o implementaran otro tipo de instrumento que midiera la deserción y/o retención-permanencia.

probabilidad de retención tanto a nivel correlacional como descriptivo de manera tal que concuerda con los rastreos bibliográficos hechos en la materia. Los autores que construyeron este cuestionario (Davidson et al. 2009) hallaron una alta validez, ya que hicieron estudios correlacionales acerca del compromiso de graduarse de estudiantes con el cuerpo de cadetes y con la universidad en la cual estudian para lo cual desarrollaron otro instrumento paralelo llamado Commitment Score (CS) que arrojó una alta validez interna de 0,90. Luego, compararon las regresiones de este instrumento con el CPQ hallando significación estadística explicando el 63% de la varianza. Esta validez también se ratificó evaluando la validez incremental incluyendo en una ecuación para predecir la retención otros índices académicos previos tales como: los resultados de pruebas estandarizadas y los puntajes de la secundaria con un resultado de la clasificación correcta de los estudiantes al 59%. Luego, estos investigadores agregaron las variables del CPQ con lo cual dicho porcentaje se incrementó al 68%, siendo estadísticamente significativa. Esto determina la capacidad del modelo para predecir la retención.

El CPQ tiene la particularidad de tener preguntas diseñadas para las necesidades particulares de la universidad en el cual sea aplicado. Para llevar a cabo esta ventaja. Los autores de este instrumento lo dividieron en tres secciones que son independientes entre sí:

Primera sección: antecedentes del estudiante, donde se recolecta información respecto a sus características demográficas, familiares, forma de financiación de estudios, si trabaja o no y las razones por las cuales ese estudiante eligió a esa universidad en particular.¹⁶ Consta de diez preguntas cerradas.

Segunda sección: experiencias del estudiante, donde se recolecta la información concerniente a las variables integración académica (siete preguntas); esfuerzo financiero (cuatro

¹⁶ Para el caso de FUNLAM, no se incluyó en el cuestionario las razones de elección de esa universidad por parte del estudiante. Ni tampoco las variables de tipo étnico, lengua materna y trabajo dentro del campus.

preguntas); integración social (siete preguntas); compromiso meta (cuatro preguntas); estrés (cuatro preguntas); consejería (cinco preguntas); conciencia académica (cuatro preguntas); compromiso institucional (cuatro preguntas); motivación académica (ocho preguntas) y eficiencia académica (cinco preguntas). Preguntas bajo la forma escala Likert de valoración de cinco puntos de 1 a 5.

Tercera sección: preguntas específicas adicionales a las necesidades de la universidad a evaluar.¹⁷

Este cuestionario ha sido traducido y adaptado del inglés original por parte de los autores del presente proyecto. El contenido del CPQ se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2. Operacionalización de variables del College Persistence Questionnaire CPQ.

Variable	Nivel de medición	Categorización	Ítem
Edad del estudiante	Escalar	Años del estudiante	P1 ¿Cuál es tu edad? ____ años.
Fenotipo sexo	Nominal	1 Femenino 2 Masculino	P2 Sexo ___F ___M
Trabajo	Nominal	1 Si 2 No	P3 ¿Estás trabajando en este momento? ___SÍ ___NO___
Estado civil	Nominal	1 Soltero, 2 Casado, 3 Unión libre, 4 Viudo	P4 ¿Cuál es tu estado civil? ___soltero ___casado ___unión libre ___viudo
Número de hijos	Razón Escalar	Número de hijos	P5 ¿Cuántos hijos tienes? ___ si no tienes hijos, escribe 0
Semestre	Nominal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	P6 ¿Cuál es el semestre que estás cursando actualmente? ___
Jornada	Nominal	1 Diurna 2 Nocturna 3 Mixta	P7 ¿En cuál jornada estás estudiando actualmente? Diurna ___ nocturna ___ mixta ___
Puntaje Icfes	Razón Escalar	Puntaje	P8 ¿De cuánto fue tu puntaje del ICFES?
Estrato	Nominal	1, 2, 3, 4, 5, 6	P9. ¿Cuál es el estrato socioeconómico del lugar de residencia? 1, 2, 3, 4, 5, 6
Forma de pago de la carrera	Nominal	1 Beca, 2 Crédito educativo, 3 Recursos propios 4 Cesantías	P10. ¿Cuál es la forma de pago de la carrera? Beca ____, Crédito Educativo ____, Recursos propios y/o familiares ____, Cesantías ____
Integración	Ordinal	Escala de calificación desde 5	P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17

¹⁷ Para el caso de FUNLAM, no se incluyó en el cuestionario esta tercera sección.

Variable	Nivel de medición	Categorización	Ítem
académica		(máxima) a 1 (mínima)	
Esfuerzo financiero	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P18, P19, P20, P21
Integración social	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28
Compromiso meta	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P29, P30, P31, P32, P33, P34
Estrés	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P35, P36, P37, P38
Consejería	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P39, P40, P41, P42, P43
Conciencia académica	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P44, P45, P46, P47
Compromiso institucional	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P48, P49, P50, P51
Motivación académica	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P52, P53, P54, P55, P56, P57, P58, P59
Eficiencia académica	Ordinal	Escala de calificación desde 5 (máxima) a 1 (mínima)	P60, P61, P62, P63, P64

2.4.6 Procedimiento

Los investigadores pedirán autorización a la Decanatura de la Facultad por medio de la Coordinación Académica para recolectar las listas de estudiantes en las cuales están sus nombres, semestre cursado en la actualidad y horario (de salones y asignaturas). Con esta información, los investigadores convocaron a los estudiantes de los semestres que integran a las cohortes según el procedimiento de muestreo. Se les llevó a un salón de clase y se les entregó a cada uno de ellos una copia del CPQ para que ellos lo llenaran con previa explicación de los investigadores acerca de cómo debía diligenciarse. También se les explicaron los aspectos éticos de confidencialidad en la información requerida y se les entregó una forma de consentimiento informado para que la diligencien –si así lo disponen ellos-.

Toda esta información se decantó a una base de datos en MS-Excel donde cada pregunta del cuestionario fue digitada en una columna y cada respuesta en una fila de la hoja de cálculo que constituyó la base de datos. Es importante anotar que se hizo una prueba piloto con

profesores y estudiantes que no hicieron parte del muestreo con el fin de ver si existían inconsistencias en las preguntas tanto en su redacción como en su traducción del inglés, así como cualquier otro tipo de inquietud en su diligenciamiento. Para el análisis de datos se hicieron los siguientes procedimientos: la descripción de la muestra, la descripción de la confiabilidad y el análisis de los resultados utilizando prueba *t*, Anova y coeficientes de correlación con el paquete estadístico SPSS-18 (Kerlinger & Lee, 2002).

En las siguientes tres tablas, se presentan los resultados esperados con el desarrollo de esta investigación en términos de generación de nuevo conocimiento, fortalecimiento de la comunidad científica y apropiación social del conocimiento.

3. RESULTADOS DE GENERACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO

Tabla 3: Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Adaptación del instrumento de recolección de datos CPQ traducido del inglés (Davidson et al., 2009)	Cuestionario	Comunidad de investigación
Artículo individual sobre aspectos psicológicos y educativos sobre la permanencia.	Artículo publicado en revista	Comunidad académica
Artículo individual sobre la motivación académica.	Artículo publicado en revista	Comunidad académica
Artículo colectivo sobre los resultados y discusión del proyecto.	Artículo publicado en revista	Comunidad académica

4. RESULTADOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA

Tabla 4: Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Dos nuevos graduados en Maestría en Educación y Desarrollo Humano.	Actas de Grado	Cinde – Universidad de Manizales.
Presentación pública de los resultados de la investigación en simposios de educación.	Registros de asistencia a los eventos	Comunidad académica
Construcción de Redes de Investigación	Registro de la Red ante Colciencias	Comunidad académica.

5. RESULTADOS DIRIGIDOS A LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO.

Tabla 5: Apropiación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Propuesta de proyecto educativo para la permanencia universitaria	Proyecto escrito	Comunidad académica universitaria
Presentación en forma pública a la comunidad académica de FUNLAM.	Convocatoria y asistencia	Comunidad académica universitaria
Sensibilización a los estamentos universitarios acerca de los factores determinantes de la deserción y la permanencia	Escritos y presentación pública Comunidad académica universitaria	Comunidad académica universitaria

6. IMPACTOS ESPERADOS A PARTIR DEL USO DE LOS RESULTADOS

Los impactos esperados con los resultados de la presente propuesta de investigación se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6: Impactos esperados a partir del uso de los resultados

IMPACTO ESPERADO	PLAZO	INDICADOR VERIFICABLE	SUPUESTOS
Educativo	Permanente	Rendimiento académico Investigación Capacitación Nivel intelectual	Permanencia Docentes calificados Laboratorios Biblioteca
Social	1-3 años	Trabajo comunitario Participación en proyectos	Políticas de apoyo al egresado Proyectos sociales Seguridad
Económico	1-5 años	Ofertas Oportunidades económicas Proyección	Políticas de empleabilidad Proyectos productivos
Personal	Corto, mediano y largo plazo	Reconocimiento Satisfacción Motivación Logros	Deseo de superación Relaciones interpersonales
Familiar	Corto, mediano y largo plazo	Reconocimiento Niveles de convivencia positivos	Comprensión afectiva Apoyo Amor
Desarrollo Humano	Corto, mediano y largo plazo	Calidad de vida Estabilidad emocional Salud mental	Mantenimiento de expectativas Cuidados personales Mundo de la vida
Laboral	Tiempo según egreso de la universidad	Oportunidades Oferta Proyección	Publicidad Políticas de empleabilidad

7. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El siguiente cronograma de actividades resume la relación de actividades a realizar en función del tiempo (meses), en el período de ejecución del proyecto.

Tabla 7. Cronograma de actividades

ACTIVIDADES MACRO	Fechas
CONSIDERACIONES INICIALES	
Revisión a la formulación del proceso de investigación	Febrero a mayo 2011
Socialización del proyecto	Junio 19 2011
RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	
Revisión bibliográfica	Febrero de 2011 a agosto de 2012
Traducción Cuestionario	Octubre 2011
Construcción de base de datos para la sistematización	Mayo 2012
Prueba Piloto	Mayo 2012

Socialización del proyecto	Noviembre 12 2011
Elaboración artículos individuales	Febrero de 2011 a diciembre de 2012
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	
Aplicación del cuestionario	Mayo 2012
Sistematización de la información	Mayo 2012 a noviembre de 2012
Análisis y construcción de conocimiento	Mayo 2012 a diciembre de 2012
Publicaciones y divulgación	Febrero 2013

8. BIBLIOGRAFÍA

Adelman, C. (1999). *Answer in the Toll Box: Academic Intensity Attendance Patterns and bachelor's Degree Jessup*. MD, EE.UU.: Department of Education.

Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J. EE.UU.: Van Nostrand.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 35-64.

Beck, H., & Davidson, W. (2010). *The College Persistence Questionnaire: Esperanza University Institutional Commitment Report*. Recuperado el 12 de febrero de 2011 de <http://www.beckdavidson.com/welcome/EsperanzaICReport2009.pdf>

Bourdieu, P. (1987). *Chose dites*. París, Francia: Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/2003). *Les Héritiers. Les étudiants et le culture*. Argentina: Siglo XXI editores

Bourdieu, P & Passeron, J. (1970/1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.

Cabrera, A.E., Castañeda, M.B. & Nora, A. (1992). The role of the finances in the persisting process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33, 571-593.

- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). *Factores explicativos de la deserción universitaria. Informe final proyecto Consejo Superior de Educación*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de www.cse.cl/public/Secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60, 41-65.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Cede Universidad de los Andes (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Informe final*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702proyectodesercionede.pdf>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, Francia: PUF.
- Davidson, W.B., Beck, H. P. & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that predicts student Attrition. *Journal of College Student Development*, 50, 373-390.
- Donoso, S., Donoso, G. & Arias, O. (2010). Iniciativas de Retención de Estudiantes en Educación Superior. *Calidad en la Educación*. 33, 15-61.
- Endo, J. J. & Harpel, R. L. (1982). The effect of student-faculty on student's educational outcomes. *Research in Higher Education*. 16, 115-135.
- Fernández de Morgado, N. (2010). Retención y Persistencia Estudiantil en Instituciones de Educación Superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30 (2), 39-62.
- Fernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D F, México: Mc Graw Hill.

- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. Documento de trabajo 37 no publicado, Universidad Nacional de la Plata.
- Gjesme, T. (1981). Is there any Future in Achievement motivation?. *Motivation and Emotion*. 5, 115-138.
- González, L. (2005). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Unesco IESALC.
- Gore, J.N. (2010). *The Importance of Freshman Experiences in Predicting Students' Retention Decisions*. Tesis de maestría no publicada. Appalachian State University, Boone, NC, EE:UU. Recuperado el 20 de febrero 2011 de <http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?>
- Guzmán, C. (2007). *Proyecto "estrategias para disminuir la deserción en educación superior"*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia. Recuperado el 10 de marzo de 2011 de www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702proyecto_desercion.pdf
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. et al. (2009). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Habley, W. & McClanahan R. (2004). *What Works in Study Retention?* ACT. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de www.act.org/research/policymakers/reports/retain.html
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. 17, 91-108.
- Hout, M. (2012). Social and economic returns to college education in the United States. Berkeley, University of California. *Annual Review of Sociology*, 38, 379-400. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/

- Inche, M., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J. & Flores, G. (2003). Paradigma Cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data*. 6, 23-37. Recuperado el 06 de octubre de 2012 de www.redalyc.org/redalyc/pdf/816/81606104.pdf
- Janis, I. L. & Mann, L., Jr. (1979). *Decision making psychological analysis of conflict, choice and commitment*. Recuperado el 14 de febrero de 2011 de books.google.com.co/books/about/Decision_Making.html?id=REqMNAACA AJ&redir_esc=y
- Jibaja, C. (2009). *Motivación de Logro Académico y Estilos de Decisión en Estudiantes de Psicología de una universidad pública de Lima*. Simposio efectuado en la reunión del Segundo Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología, Asunción, Paraguay.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, técnicas y métodos de investigación en ciencias sociales*. México D F, México: Mc Graw Hill.
- Krumboltz, J., Mitchell, A., & Jones, G. (1976). A Social Learning Theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6, 71-81.
- Latiesa, M., (1998). *Tipología y Causas de la Deserción Universitaria y retraso en los estudios*. Recuperado el 15 de octubre de 2012 de dialogo.urg.es/antiores/dial05/11-5.htm
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires. Argentina.: Amorrortu editores.
- McClelland, D.C. (1953). *Achievement motive*. New York, EE.UU.: Appleton-Century-Crofts.
- Ministerio de Salud República de Colombia. *Resolución 008430 de 1993*. Recuperado el 15 de febrero de 2011 de: <http://ylanglang.uninorte.edu.co/observaeduca/documento.asp?ID=94>
- Montejo, F. (2009). *Proyecto G: experiencia para la reducción de la deserción estudiantil en una Institución Universitaria Colombiana*. Institución Universitaria del Área Andina. Recuperado el 16 de febrero de 2011 de <http://www.areasandina.edu.co/bienestar/contecategory&id=3&Itemid=69>

- Montoya, M. (1999). Extended Stay at University: an Application of Multinomial Logit and Duration Models. *Applied Economics*, 31, 11, 1411-1422.
- Moreno, E. & Montoya, M. (2010). *Deserción en la Universidad de Antioquia: un nuevo acercamiento desde el análisis crítico del discurso*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- National Center for Public Policy and Higher Education. (2002). *Measuring up 2002: the state by state report card for higher education*. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de <http://measuringup.highereducation.org>
- Neira, I. (2000). *Educación y desarrollo del tercer mundo*. Facultad de Económicas. Universidad de Compostela, España. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de www.eumed.net/cursecon/colaboraciones/aeade47.pdf
- Neira, I. (2007). Capital humano y desarrollo económico mundial: modelos econométricos y perspectivas. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 7, 002, 53-80. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de redalyc.uaemex.mx/pdf/165/16570203.pdf
- Neumann, Y. & Neumann, E. F. (1989). Predicting juniors and senior's persistence and attrition: A quality of learning experience approach. *Journal of Experimental Education*, 57, 129-140.
- Paguro, J., Quaglino, M. & Iturbide, D. (2000). Un modelo estadístico para evaluar tiempos medios empleados en culminar etapas en la universidad. *Revista IRICE*, 14, 129-141.
- Palmero, F. (2005). Motivación, conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 20-21, 1-29.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students. A third decade for research*, 2. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.

- Porto, A. & Di Gresia, L. (2000). *Características y rendimientos de estudiantes universitarios: el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata*. Documento de trabajo No. 24 no publicado, Departamento de Economía, Universidad Nacional de la Plata.
- Reed, H. (1968). College Students Motivations related to voluntary dropout and under-overachievement. *Journal of Educational Research*, 61, 412-416.
- Rojas, M. & González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, 70-83. Recuperado el 08 de junio de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312286006>
- Ruiz, M. A. (2011). *Duelo y permanencia universitaria*. Simposio Dimensiones Psicopedagógicas de la Permanencia Universitaria. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Saénz, G. (2008). *La educación en Colombia como factor relevante en el bienestar objetivo declarado: una aproximación teórica*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Recuperado el 16 de octubre de 2012 de avalon.utadeo.edu.co/programa/pregrados/economía/grupo_economia/documento_anexo5_tesis_gerson_saenz_alba.pdf
- Spadies (2011), Sistema para la prevención de la deserción en la educación superior. (s.f) http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Thierney, W. & Jun. A. (2001). A university helps prepare low income youths for college. Tracking school success. *Journal of Higher Education*, 72, 2, 205-225.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A theoretical synthesis of the recent literature. *A Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*, 53 6, 687-700.

- Tinto, V. (1997). Colleges as Communities: exploring the educational of the student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (1998). Colleges as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2000). What have we learned about the impact of learning communities on students?. *Assessment Update*. 12, 3, 1-2.
- Tinto, V. & Froh, R. (1992). *Translating research on student persistence into institutional policy*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the study of Higher Education, Chicago, EE.UU.
- Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. (2006). *Caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín*. Oficina de Planeación. Recuperado el 17 de octubre de 2012 de www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320765488_2242.pdf
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 1, 3-8. Recuperado el 11 de octubre de 2012 de <http://www.cop.es/papeles>
- Verona, F. (2009). *La intervención apreciativa: una manera nueva, provocadora y efectiva para construir las organizaciones del siglo XXI*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York, EE.UU: Springer Verlag.

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA
PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN PSICOLOGÍA DE LA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ –FUNLAM- MEDELLÍN, COLOMBIA.

INFORME TÉCNICO

MARÍA ISABEL ARIAS ARIAS

WBEIMAR LOPERA LOPEZ

TUTORA

Mg. Liliana Chaves Castaño

SABANETA

2013

TABLA DE CONTENIDO

	Página
1. RESUMEN TÉCNICO	4
1.1 Descripción del problema	4
1.2 Ruta conceptual	7
2. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS	10
3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	11
3.1 Nivel de investigación	11
3.2 Diseño de investigación	12
3.3 Población	12
3.4 Muestra	12
3.5 Instrumento de recolección de información	13
3.6 Variables de análisis	13
3.7 Consideraciones éticas	13
3.8 Proceso de recolección y análisis de la información	14
3.9 Proceso de análisis de la información	14
4. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	15
4.1 Hallazgos factores personales y socioeconómicos	15
4.2 Hallazgos factor integración académica	16
4.3 Hallazgos factor esfuerzo financiero	16
4.4 Hallazgos factor integración social	17
4.5 Hallazgos para el compromiso del estudiante con la meta de graduarse	17

	3
4.6 Hallazgos factor Estrés Estudiantil	18
4.7 Hallazgos factor Consejería	18
4.8 Hallazgos factor Conciencia Académica	17
4.9 Hallazgos factor Compromiso Institucional	19
4.10 Hallazgos factor Motivación Académica	19
4.11 Hallazgos factor Variable Eficiencia Académica	19
4.12 Limitantes del Estudio	20
5. PRODUCTOS GENERADOS	21
5.1 Publicaciones	21
5.2 Diseminación	22
5.3 Aplicaciones para el desarrollo	22
6. BIBLIOGRAFÍA	2
ANEXOS	27

LISTA DE ANEXOS

	Página
Anexo 1: Tabla variables socio económicas	27
Anexo 2: Instrumento de medición de permanencia	29
Anexo 3: Carta De Consentimiento Informado	33
Anexo 4: Consideraciones éticas	34

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1 Descripción del problema

Dentro del campo educativo en general y la formación universitaria en particular, el hecho de que un estudiante decida abandonar sus estudios tiene importantes connotaciones que afectan negativamente su proyecto de vida, su percepción de sí mismo, las finanzas del centro universitario que ha abandonado y se disminuye la calidad del capital humano que integra la fuerza de trabajo del país. De hecho, el panorama de la deserción universitaria en América Latina y el Caribe tiene según la UNESCO IESALC (González, 2005) una alta incidencia del fenómeno (55%) y estas mismas entidades calculan que para esta región del mundo, el costo de la deserción calculado sobre 15 países de la región fue de \$11,1 billones de dólares al año. En los Estados Unidos, el 50% de los estudiantes que ingresan al sistema universitario no se gradúan después de siete años de estudios. Cuba lidera –con el 75%– la eficiencia de titulación promedio entre los años 2000 y 2005. Colombia está alrededor del 50% por encima de países como Bolivia, República Dominicana, Argentina y Guatemala, donde la tasa está por debajo del 30%.

Merece especial atención la magnitud del problema en el sistema universitario colombiano. En general –según Spadies¹⁸ MEN- para el 2011 para los estudiantes universitarios que llevan un semestre en los estudios su porcentaje de deserción es del 5%, para el segundo semestre se acumula con el porcentaje anterior hasta llegar al 20%, la tendencia continúa aumentando hasta el décimo semestre donde el porcentaje de abandono asciende al 45%, tasa que aunque es inferior al promedio latinoamericano según González, UNESCO IESALC (2005). Para el caso de

¹⁸ Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.

las instituciones universitarias el 49,14% de los estudiantes logra graduarse¹⁹. En el área específica del conocimiento de Ciencias Sociales y Humanas (dentro de las cuales está en programa de pregrado en Psicología), Spadies MEN (2011) informa que la permanencia observada ha sido alta porque se ha comportado entre rangos que están entre el 70% y el 88% (en los periodos 2010 primer semestre y 2011 en el primer semestre donde los porcentajes de permanencia se han sostenido en un 83,39% y 87,35% respectivamente)²⁰.

Para la Institución Universitaria Luis Amigó (en adelante llamada FUNLAM), el cálculo de las tasas de retención ha sido hecho por el Departamento de Admisiones y Registro académico desde el primer semestre de 2007 hasta el primer semestre de 2012 utilizando una fórmula²¹. Esta institución universitaria lleva estadísticas semestrales de la deserción y retención de estudiantes de psicología desde el primer semestre de 2007 hasta el primer semestre de 2012. Esta fórmula arrojó que los porcentajes de estudiantes retenidos están muy semejantes a los reportados por Spadies MEN y en promedio, esta institución universitaria cuenta en todo este periodo una retención del 95% en promedio, lo que indica –por ende- una baja tasa de deserción.

En las familias donde hay un niño enfermo, es común y normal que todos los esfuerzos y cuidados de la familia sean dedicados a ellos. Pero, ¿qué hay de los sanos?²² Esta analogía se considera pertinente para justificar que lo mismo se aplica a la permanencia en los estudios universitarios. Si numerosos estudios se han enfocado en el problema –innegable por demás- de

¹⁹ Para las universidades, los graduados son del orden del 19,08% y para las instituciones tecnológicas sería mucho mayor: el 83,56%. Se asume que estos porcentajes de graduados sugieren permanencia en los estudios, ya que para graduarse se requiere cumplir con todos los requisitos exigidos por la Institución de Educación Superior para otorgar el título a lo largo de la duración de semestres del programa académico cursado por el estudiante.

²⁰ Los datos son registrados por SPADIES desde el primer semestre de 1999 hasta el primer semestre de 2011.

²¹ La fórmula con la cual se calcula el porcentaje de estudiantes retenidos en FUNLAM es: $TASA\ DE\ RETENCIÓN = \frac{\text{matriculados semestre actual} - \text{matriculados por primera vez semestre actual}}{\text{matriculados semestre anterior} - \text{graduados semestre anterior}}$

²² Guzmán et al. (2009) en su informe para el Ministerio de Educación Nacional clasificó los factores en cuanto al grado de importancia para la deserción. Ellos son: de alta importancia para la deserción (puntaje ICFES, ingreso reportado por hogar) de importancia media (la educación materna, si posee casa propia, la edad de presentación del ICFES y la repitencia) y de importancia baja (si trabajó cuando presentaba el ICFES, el número de hermanos, la posición del estudiante dentro del número de hermanos)

la deserción²³, ¿qué hay de los que deciden permanecer hasta graduarse? Desde la propuesta de investigación planteada desde el proyecto respectivo, este tipo de planteamiento es presentado a partir de la psicología positiva planteado por Vera (2006) y desde el abordaje de la intervención apreciativa propuesto por Verona (2009). Es decir, la situación de permanencia o deserción del estudiante, se ha pensado desde lo problemático, lo desventajoso, lo que tiene una connotación negativa para los agentes involucrados (el sector de la educación, la universidad e incluso el mismo estudiante). Este “ataque” al problema de la deserción ha hecho de lado el abordaje a la cara positiva de la situación: la retención, las características socioeconómicas, las experiencias de los estudiantes en el campus de aquellos estudiantes que en vez de irse, deciden quedarse y persistir.

Este estudio pretende resaltar que la gran mayoría de las investigaciones (institucionales, públicas o en centros de educación) buscan prevenir la deserción o rebajar sus indicadores. Sin embargo se observa que falta investigar con un claro énfasis en los estudiantes que deciden permanecer a través de los semestres que han estado cursando en su carrera, los que sí son retenidos por el sistema educativo, los que son parte de la solución y no del problema, cuáles factores se relacionan con su decisión en términos de los beneficios y ventajas que una parte de población educada hasta el nivel universitario le trae al mundo y al país (Neira, 2000)²⁴. Este trabajo se propone contestar la pregunta de cuales son las diferencias significativas entre las tres cohortes de estudiantes de Psicología de la Funlam en relacion con las variables de la

²³ Al respecto, las investigaciones del tema de la deserción abarcan numerosas perspectivas y abordajes. Para mayor información se recomiendan: Tinto (1975) y (1997); Spady (1970); Attinasi (1989); Canales y De los Ríos (2007); Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2004); Bean (1980); Brunnsden, Davies, Shevlin y Bracken (2000); Nora y Matonak (1990); Himmel (2002); Fishbein y Ajzen (1975); Eccles et al. (1983); Cede Universidad de los Andes (2007) y Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín (2006). Estos estudios informan que la deserción es un fenómeno multicausal con factores contribuyentes al mismo en lo individual, psicológico, institucional y académico.

²⁴ En su trabajo, encontró que en la mayoría de países de América Latina, existe mayor porcentaje del Producto Interno Bruto invertido en educación superior desde 1980 a 1997, es un rasgo que puede evidenciar el creciente interés en invertir en educación superior. En otro de sus trabajos (2007) sugirió una relación positiva entre el capital humano y el Producto Interno Bruto per cápita.

permanencia utilizando el instrumento de recolección de datos llamado College Persistence Questionnaire CPQ desarrollado por Davidson, Beck y Sullivan (2009).

1.2 Ruta Conceptual

La ruta conceptual de la permanencia se presentará a continuación a través de los siguientes abordajes al fenómeno: desde lo etnometodológico, cultural, económico, educativo, psicológico e institucional²⁵, luego se expondrán los resultados de estudios en centros universitarios específicos.

A la permanencia estudiantil universitaria se le puede atribuir una visión desde lo etnometodológico a través de la propuesta de Coulon (1997) acerca del modelo del oficio del estudiante. Básicamente lo que propone es que el paso del estudiante por la universidad afianza la pertenencia en ella. El estudiante adopta su estudio como un oficio, es decir, considera un tiempo de extrañeza, tiempo de aprendizaje y tiempo de afiliación. Para el abordaje de la permanencia desde el punto de vista sociológico y cultural se toman las posturas de Bordieu y Passeron (1970/1972) (1964/2003) donde atribuyen a los conceptos de *habitus* y campo para que un estudiante se desempeñe como tal y pueda permanecer en la universidad. Al igual que Thierney y Jun (2001) estos autores atribuyen al éxito estudiantil el desempeño dentro de la universidad como un campo cultural. Por lo tanto enfatizan por la inclusión de la multiculturalidad para explicar la decisión de permanecer o no en la institución. Con respecto a la visión de la permanencia como un fenómeno económico, los estudios de Tinto (1975); Donoso, Donoso y Arias (2010); Cabrera, Castañeda y Nora (1992); Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2006) atribuyen la decisión de permanecer en términos de costo y beneficio: si el

²⁵ Al respecto, dadas las restricciones de espacio- se recomienda recurrir al proyecto de investigación, donde se explican estas posturas teóricas con mayor detalle.

estudiante puede acceder a créditos para financiar la carrera y además puede integrarse en lo académico y social, su grado de satisfacción se incrementará para así permanecer hasta graduarse.

La permanencia tiene amplias connotaciones en lo educativo-académico siendo su principal exponente Vincent Tinto, el cual en 1975, expuso su modelo de integración del estudiante con el que busca explicar las decisiones de permanecer o desertar en función de su calidad en la integración tanto académica como social en los entornos formales e informales que componen las experiencias en el campus. Tinto en sus trabajos de 1997 y 2000 propone que las universidades implanten las comunidades de aprendizaje, como un medio para generar espacios académicos y sociales para que el estudiante realmente se integre y permanezca. Si los estudiantes se involucran académica y socialmente y comparten experiencias de aprendizaje que los unan con sus compañeros la probabilidad de que inviertan mayor tiempo y energía para aprender será mayor. La afiliación social entre los estudiantes que pasan por este mismo proceso incrementa el compromiso académico. Hablando en términos más específicos: el esfuerzo aumenta y conduce al aprendizaje y a la permanencia (Endo y Harpel, 1982; Tinto y Froh, 1992). Estas aseveraciones concuerdan con los trabajos de Pascarella y Terenzini (1991) y Neumann y Neumann (1989) donde la permanencia es influenciada por la calidad de las experiencias de los estudiantes en el aula, la calidad pedagógica docente y los contenidos curriculares. Esto se acentúa en los estudiantes de mayor edad, los cuales se enfocan más en los aspectos académicos que en los sociales. Para Tinto (1997) y (2000) las comunidades de aprendizaje cuentan con cinco condiciones para su funcionamiento ideal: expectativas, asesoramiento, apoyo, participación y aprendizaje.

Para Beck y Davidson (2009), Gore (2010) y Habley y McClanahan (2004) la retención estudiantil debe ser orientada con los siguientes elementos: establecer sistemas de orientación y deserción temprana para los estudiantes desde el primer semestre (mereciendo éstos atención especial, ya que es vital su tránsito hacia el segundo semestre), tutorías, experiencias que los involucren en el campus e innovación curricular.

En cuanto a los aspectos psicológicos, Palmero (2005), Jibaja (2009) y Canales y De los Ríos (2007) incluyen a la motivación como un motor que direcciona las decisiones de los sujetos en para decidir cuál carrera estudiar y si continúa estudiándola hasta graduarse. La permanencia, la meta de graduarse es una decisión lejana en el tiempo que requiere de una gran cantidad de esfuerzo. La motivación de logro –para Jibaja (2009)- prepara al estudiante para realizar tareas que le exijan altos niveles de persistencia y que sean moderadamente desafiantes, que pueda buscar e implementar la estrategia más innovadora e independiente para alcanzar el éxito y que pueda utilizar su autoestima para afianzarse en situaciones de éxito o para evitar fracasos. Utilizando el modelo de Janis y Mann (1979) del Modelo Teórico del Conflicto, Jibaja (2009) enunció tres condiciones antecedentes que determinan un patrón de decisión: la creencia de que el sujeto cuenta con un tiempo suficiente para elegir una entre varias alternativas, la esperanza de que puede encontrar una mejor alternativa y sus niveles antecedentes a la decisión en términos de autoestima, hipervigilancia, procrastinación, vigilancia y evitación²⁶

Los bajos niveles de adaptación a la vida universitaria afectan a la permanencia de la manera más negativa (Ruiz, 2011). En este sentido Giraldo (2011) recomienda el trabajo psicopedagógico con los estudiantes en riesgo de desertar y con los demás integrantes de la comunidad universitaria (administrativos y en especial, los docentes). Los autores del presente

²⁶ Otras teorías relacionadas son: Conducta de logro vs tiempo: mientras más se aproxima la meta, mayor será la motivación de logro (Gjesme 1981). Modelo atribucional de la motivación de logro, basado en la cognición afecto-acción Wiener (1986).

trabajo proponen ampliar estas bases teóricas con la propuesta del abordaje de la permanencia desde lo psicológico y desde lo educativo por parte de Arias (2013) y desde la motivación para mantenerse en los estudios como motor de alcance de objetivos de vida para los estudiantes universitarios por parte de Lopera (2013).

Como resultados de investigaciones aplicadas a centros educativos universitarios en particular, se encontraron que tanto el CEDE Universidad de los Andes (2007), Castaño et al. (2006) y Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín (2006) confirmaron la multicausalidad de este fenómeno atribuyendo a las decisiones de permanecer o de desertar los factores individuales, psicológicos, económicos y académicos.

2. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

Hallar un abordaje al tema de la permanencia a partir de la epistemología es difícil, puesto que esta cuestión no presenta una aproximación filosófica que sea tan universal como la libertad o incluso el mismo conocimiento. Tal vez sea más posible proponer este estudio a la luz de racionalismo crítico. Sin embargo los autores del presente trabajo de investigación argumentan que el fundamento filosófico sea más bien el problema de la formación universitaria. Es por esta razón que la aproximación epistemológica que se propone aquí sea la de los principios filosóficos que orientan el programa de psicología de la FUNLAM. Estos principios quieren dar cuenta de qué tipo de estudiante y qué tipo de egresado FUNLAM espera formar. En su Proyecto Educativo del Programa de Psicología –PEP- (2011) señala: la adopción de posturas críticas y fundamentadas en el compromiso con las problemáticas sociales; de hecho, un estudiante de la FUNLAM no permanece en el programa por el simple gusto por una carrera en particular, sino también, porque recibe beneficios personales y sociales en su formación, con un

programa de alta calidad en el medio ofreciéndole posibilidades formativas y de desempeño, lo que se convierte en el incentivo para permanecer en la carrera hasta la graduación, unido a otra serie de elementos importantes como: costos, valores éticos y morales, ubicación geográfica de la universidad, posibilidades más allá de la obtención del título académico, reconocimiento en los medios regional y nacional, proyección investigativa y social, facilidades de económicas y de horarios. Entonces, la FUNLAM se propone formar un profesional en psicología con una fundamentación en lo social, comprometido con las problemáticas nacionales y regionales que afectan a las comunidades más vulnerables.

En síntesis, el graduado del programa de psicología de la FUNLAM debe poseer las competencias necesarias para intervenir individual y grupalmente a nivel subjetivo y psicosocial con intercambio interprofesional e interdisciplinar, con capacidad de intervenir idóneamente en el campo de la salud mental en las diferentes áreas de desempeño de acuerdo con PEP FUNLAM (2011). En esencia, ésta es la razón de ser que influye favorablemente en los estudiantes para ser retenidos en el programa.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

3.1 Nivel de investigación

Este estudio alcanza un nivel descriptivo. Consiste en el establecimiento del estado de las características socioeconómicas (tales como: edad, sexo, trabajo, estado civil, número de hijos, semestre, jornada, puntaje en la prueba Saber-Icfes, estrato y forma de financiación de los estudios) y de experiencias en el campus (integración académica, esfuerzo financiero, integración social, compromiso con la meta de graduarse, consejería, estrés, conciencia

académica, compromiso institucional, motivación académica y eficiencia académica) para los estudiantes participantes. Se incluyen análisis comparativos bajo el criterio de cohortes de estudiantes que cursan el programa de Psicología.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación es transversal (tipo de estudio será descriptivo-correlacional). Para este estudio se plantean tres cohortes de estudiantes distribuidos para su estudio así: cohorte 1 (estudiantes del primero al cuarto semestre); cohorte 2 (estudiantes del quinto al séptimo semestre) y cohorte 3 (estudiantes del octavo semestre al décimo semestre de estudios).

3.3 Población

La población del objeto de estudio consta de 2211 estudiantes pertenecientes a la facultad de Psicología de la FUNLAM seccional Medellín activos a mayo de 2012 desde el primero hasta el décimo semestre en las jornadas diurna, nocturna y mixta así como a cualquiera de los tres pénsumes que integran el plan de estudios de esta facultad: presencial, programa 1903 y programa 1950 adscripción.

3.4 Muestra

Para la muestra, se realizó un muestreo aleatorio por cohortes. La muestra arrojó 313 estudiantes clasificados así: cohorte 1 (agrupa los semestres desde el primero hasta el cuarto) 109 estudiantes; cohorte 2 (agrupa los semestres del quinto al séptimo) 91 y la cohorte 3 (agrupa los semestres del octavo al décimo) 106 estudiantes. Estos datos fueron suministrados por el departamento de Admisiones y Registro Académico.

3.5 Instrumento de recolección de información

El análisis de los factores que se relacionan con la permanencia será medido con el instrumento de recolección de datos College Persistence Questionnaire –CPQ- desarrollado por Davidson et al. (2009). Está dividido así: primera sección, antecedentes del estudiante: características demográficas, familiares, forma de financiación de estudios, si trabaja o no y las razones por las cuales ese estudiante eligió a esa universidad en particular.²⁷ Segunda sección, experiencias del estudiante operan bajo escala Likert de valoración de cinco puntos de 1 a 5. Tercera sección: preguntas específicas adicionales a las necesidades de la universidad a medir.

Davidson et al. (2009) hallaron una alta validez y una significación estadística que explica el 63% de la varianza.²⁸

3.6 Variables de análisis

Aspectos personales, familiares y demográficos, Integración Académica, Esfuerzo Financiero, Integración Social, Compromiso con la Meta de Graduarse, Consejería, Estrés, Conciencia Académica, Compromiso Institucional, Motivación Académica, Eficiencia Académica²⁹.

3.7 Consideraciones éticas

A cada estudiante se le entregó una copia de la carta de consentimiento informado para que la firmaran expresando su conocimiento sobre la confidencialidad y manejo ético riguroso de la información personal suministrada por ellos. También se les explicó que la investigación se

²⁷ Para el caso de FUNLAM, no se incluyó en el cuestionario las razones de elección de esa universidad por parte del estudiante. Ni tampoco las variables de tipo étnico, lengua materna y trabajo dentro del campus.

²⁸ Para mayor información acerca de la carga de ítems y demás características técnicas del cuestionario CPQ remítase a la página 34 del proyecto de investigación en el apartado instrumento de recolección de datos.

²⁹ Las variables, su conceptualización y su operacionalización respectiva se presentan en el documento proyecto de investigación.

acoge lo dispuesto en la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud que regula los aspectos éticos de la investigación en seres humanos³⁰

3.8 Proceso de recolección y análisis de la información

Se pidió autorización a la Decanatura de la Facultad por medio de la Coordinación Académica para recolectar las listas de estudiantes con los datos nombres, semestre y horario. Posteriormente se convocó a los estudiantes de los semestres que integran a las cohortes. Se les llevó a un salón de clase donde se les entregó una copia del CPQ para que cada uno lo llene con previa explicación de los investigadores acerca de cómo debe diligenciarse. También se les explicó los aspectos éticos. Esta información, se llevó a una base de datos en MS-Excel y posteriormente se exportó al SPSS³¹.

3.9 Proceso de análisis de la información

El plan de análisis consistió en obtener la confiabilidad del instrumento CPQ para saber si este instrumento es confiable para evaluar la permanencia y sus variables. Posteriormente, se analizaron las estadísticas descriptivas para saber la caracterización de toda la muestra, luego se hicieron los análisis de medias para encontrar tendencias por cohortes, jornada, sexo y grupos de edades. Posteriormente se hicieron estas comparaciones con prueba t para saber si existen o no diferencias significativas al comparar las variables por cohortes, jornada, sexo y rango de edades. Los dos últimos procedimientos fueron el análisis Anova para encontrar si existieron diferencias significativas comparando simultáneamente las tres cohortes, las jornadas y grupo de edades y el

³⁰ Ver anexos 3 y 4.

³¹ Es importante anotar que se hizo una prueba piloto con profesores y estudiantes que no harán parte del muestreo con el fin de ver si existen inconsistencias en las preguntas tanto en su redacción como en su traducción del inglés, así como cualquier otro tipo de inquietud en su diligenciamiento.

análisis de correlación para determinar si las variables tuvieron o no correlación con la permanencia (Kerlinger & Lee, 2002). La base de datos se exportó al programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences SPSS versión 18.0® para poder someterla a los análisis enunciados.

4. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

A continuación se hace el recuento de los hallazgos que arrojaron los procedimientos estadísticos necesarios para lograr el objetivo de la investigación, el cual consiste en analizar los factores relacionados con la permanencia-retención utilizando el CPQ como instrumento de recolección de información. Los hallazgos se redactarán para cada variable del cuestionario, con el fin de facilitar su comprensión y lectura.³²

4.1 Hallazgos factores personales y socioeconómicos

Los estudiantes que persisten en FUNLAM se caracterizan por ser solteros, sin hijos, que estudian en jornada mixta, no están trabajando en esta etapa y cuyas edades están entre los 16 y 25 años. Se costean los estudios con recursos propios y son en su mayoría mujeres. Estos rasgos parecen coincidir con las características descritas por Castaño et al. (2006) y Cede Universidad de los Andes (2007) tales como la financiación mediante crédito educativo, combinación entre el trabajo y los estudios y personas a cargo.

³²Para ver los resultados numéricos de los procedimientos estadísticos con mayor detalle, se sugiere remitirse al artículo colectivo hecho por los autores de este estudio.

4.2 Hallazgos factor Integración Académica

La integración académica es una condicionante fundamental para la permanencia universitaria. En este estudio se confirma ampliamente porque toda la muestra tiene una alta calificación promedio para esta variable y existen diferencias significativas al evaluar esta variable por cohorte, jornada y rango de edad. Existen razones para suponer que la integración académica difiere según la etapa en la cual esté el estudiante (si está empezando o terminando la carrera) o si está en jornada diurna o nocturna y según la edad que tenga (entendido como la etapa del ciclo vital en la cual se encuentra el estudiante), además existe una relación considerable con la satisfacción que tienen estos estudiantes con la calidad de la instrucción que reciben en esta universidad. La muestra arroja un alto nivel de integración académica que confirma los resultados de las investigaciones de Tinto (1975) (1997), Coulon (1997), Habley y Mc Clanahan (2004) los cuales afirman que un estudiante integrado académicamente tiene mayor probabilidad de graduarse permaneciendo en su carrera.

4.3 Hallazgos factor Esfuerzo Financiero

Las finanzas ocupan un importante lugar en la decisión de permanecer por parte de los estudiantes. Para esta muestra no hubo diferencias significativas al compararla por sexo o jornada y solo una diferencia entre las cohortes 2 y 3 (para estudiantes en la mitad y en el final de la carrera). Puede decirse entonces que la muestra parece adaptarse a las exigencias financieras que la carrera les impone, incluso perciben que la carrera que cursan les reportan beneficios superiores a los costos. Estos hallazgos coinciden con Tinto (1975) (1997), Cabrera et al. (1992).

4.4 Hallazgos factor Integración Social

Esta variable incide de forma muy importante en la decisión de permanecer según Bourdieu y Passeron (1964/2003), Thierney y Jun (2010), Tinto (1975) (1997) (2000), Endo y Harpel (1982) y Tinto y Froh (1992) en el sentido de que un estudiante no solo integrado en lo académico, sino con las actividades sociales del campus, incrementa sus posibilidades de quedarse estudiando al incorporarse al sistema, tanto en términos académicos como sociales e incluso culturales. Sin importar si se evaluó por cohorte, jornada, sexo o rango de edad, no existieron diferencias significativas para esta variable. Los estudiantes que permanecen parecen estar integrados socialmente en igual nivel además de estar relacionados de forma considerable con el hecho de que la interacción con sus pares les incrementa su percepción de crecimiento intelectual y personal y les mejora su valoración en cuanto a sus valores, intereses e ideas.

4.5 Hallazgos factor Compromiso del estudiante con la meta de graduarse

Los estudiantes que están fuertemente comprometidos con la meta de la graduación. Estos hallazgos coinciden con Tinto (1975) (1997), Pascarella y Terenzini (1991) y Montejo (2009). Este compromiso se vio reforzado por los altos promedios de apoyo familiar y la sensación de estos sujetos de que en efecto van a obtener el grado.

4.6 Hallazgos factor Estrés Estudiantil.

Esta condición psicológica parece influir de forma fuerte en la permanencia sobre todo frente a las situaciones como la carga académica impuesta, cómo el estudio le afecta otros aspectos de su vida de forma negativa, el grado de afrontamiento de situaciones estresantes y la presión que les representa cumplir bien con los deberes académicos. La sensación de estrés y

afrontamiento parecen estar presentes y sin diferencias significativas en todos los criterios del estudio y reportan que existen situaciones estresantes pero manejables dentro de la vida universitaria, aunque representan una situación que la institución debe detectar y tratar. Los resultados encontrados son similares con las propuestas de Ruiz (2011), Jibaja (2009) y Jannis y Mann (1979).

4.7 Hallazgos factor Consejería.

La muestra parece estar satisfecha con la consejería de la institución y le dan una alta calificación a la misma. La consejería es muy importante para que afianzar la confianza del estudiante en su propio desempeño y permite detectar estudiantes bajo potencial riesgo de abandono, además de ayudar a mejorar las condiciones académicas y sociales en los que persisten (Tinto, 2000; Habley y Mc Clanahan, 2004; Gore, 2010; Beck & Davidson, 2010; Montejo, 2009).

4.8 Hallazgos factor Conciencia Académica

El grado de responsabilidad que el estudiante siente o percibe tener frente a sus deberes académicos difiere estadísticamente en las jornadas diurna y nocturna, por sexo y cuando las diferencias de edades son bastante amplias, además de tener una correlación considerable con la frecuencia con la que se entregan las tareas a tiempo o antes de la fecha exigida por los docentes y con la frecuencia con la que se olvidan las tareas o se pierde clases por motivos diferentes a los académicos o calamidades. Este medidor de integración y adaptación de los estudiantes que permanecen parecen concordar con Coulon (1997), Tinto (1975), Canales y De los Ríos (2007), Montejo (2009) y Neumann y Neumann (1989).

4.9 Hallazgos factor Compromiso Institucional.

Para esta variable no hubo diferencias estadísticamente significativas en cohorte, jornada, sexo, grupo de edad. Parece que sin importar el criterio de análisis, el compromiso institucional permanece igual. Las condiciones institucionales en cuanto a calidad de contenidos, actualizaciones curriculares y la comunicación efectiva entre todos los estamentos de la comunidad hacen que el estudiante mantenga la seguridad de que es la universidad correcta para ellos y se incrementen sus probabilidades de graduación. Los resultados encontrados son similares a los hallados por Tinto (1975) (1997), Habley y Mc Clanahan (2004), Gore (2010), Adelman (1999), Pascarella y Terenzini (1991) (2005) y Beck y Davidson (2010).

4.10 Hallazgos factor Motivación Académica.

Se presentó un alto promedio de motivación en esta muestra de estudiantes. Se observó que existen diferencias estadísticamente significativas al comparar por grupos de edades y entre aquellos que están empezando la carrera o están terminándola. Estos resultados confirman las características de la conducta motivada y orientada al logro (Himmel, 2002; Tinto, 1975, 1997; Ruiz, 2011; Jibaja, 2009; McClelland, 1953; Atkinson, 1964).

4.11 Hallazgos factor Eficiencia Académica.

Las estrategias que los estudiantes tienen para lograr el éxito en sus deberes académicos y la confianza en su efectividad cambian dependiendo de la etapa en la que el estudiante esté en la carrera. Este hallazgo fue confirmado ya que hubo diferencias significativas en las cohortes, especialmente en la primera con la tercera. Para el resto de criterios de análisis, no hubo diferencias significativas en los resultados. De todas formas, la eficiencia académica puede ser

un buen indicador del grado de adaptación del estudiante a la vida universitaria (Coulon, 1997; Tinto, 1975, 1997; Canales y De los Ríos, 2007; Montejo, 2009).

La permanencia o retención de estudiantes en la universidad, es un fenómeno altamente complejo tanto en su definición, como en su evaluación y pronóstico debido a que confluyen numerosas variables en ella y cuya influencia difiere de estudiante a estudiante. Los dos grandes hallazgos que dejó el análisis de los datos tomados a la muestra de FUNLAM es que todas las variables tienen igual importancia para teorizar sobre por qué alguien deserta o persiste. Es decir, que cualquier estudiante sea hombre o mujer, que esté cursando algún semestre en diferente jornada o tenga cualquier edad, persiste en su decisión de continuar los estudios. Los estudiantes evaluados en la FUNLAM tienen iguales condiciones de integración social, están satisfechos con la consejería, afrontan el estrés, poseen eficiencia académica y se adaptan a los aspectos financieros. El otro gran hallazgo es que la Motivación académica, Integración social y Compromiso con la meta de graduarse presentaron los más altos promedios de calificación y diferencias significativas por cohortes, jornada y rangos de edades, esto significa que las instituciones universitarias y las que implementan políticas y estrategias que reduzcan la deserción deben vigilar estrechamente el comportamiento de estas variables en sus estudiantes.

4.12 Limitantes del estudio.

Se presentan a continuación los siguientes limitantes a este estudio. El primero es que no se hizo un estudio comparativo administrando el CPQ tanto a los estudiantes activos (retenidos) como a los estudiantes desertores, dados los hallazgos propios de este estudio y sus concordancias con los de los otros autores citados es pertinente pensar si habrían diferencias significativas en estos dos grupos. La segunda limitante es que si bien se hizo un estudio

comparativo para las tres cohortes se hubiera hecho un estudio longitudinal para suministrar el CPQ a los mismos estudiantes a lo largo de toda su carrera, esto con el fin de ver las variaciones de cada componente de permanencia y detectar situaciones de potencial deserción a cada estudiante durante todo su proceso, para así hacerle seguimiento. Esto es lo que sugieren tanto Beck y Davidson (2010) como Gore (2010) en sus estudios respectivos.

Como acotación final al presente informe técnico, se considera después de recorrer todo este camino que los estudiantes *retenidos* tienen una intención constante de persistir. Se pueden aproximar las variables de este estudio al concepto de retención-permanencia-integración debido a sus altas correlaciones con los ítems que los integran, la permanencia sigue siendo una cuestión individual que está dentro de la frontera personal de cada estudiante pero debe ser seguida por la Institución de Educación Superior respectiva, porque un estudiante es un estudiante retenido cuando está integrado académica y socialmente, cuenta con apoyo financiero, está comprometido con la meta de graduarse, maneja el estrés de forma adecuada, tiene conciencia y es eficaz en lo académico, cuenta con el compromiso de su institución y ejerce conductas motivadas al logro.

5. PRODUCTOS GENERADOS

5.1 Publicaciones

Se van a generar tres artículos publicables en revistas científicas así: el primero de ellos trata sobre los aspectos psicológicos y educativos de la permanencia en los estudiantes universitarios, el segundo trata sobre la motivación como motor de alcance de los objetivos por parte de los estudiantes que son retenidos en el sistema universitario y el artículo con los resultados de la investigación. Estos tres artículos pretender brindar información tanto teórica

como de hallazgos de la investigación sobre la permanencia, la retención y la deserción en los estudiantes universitarios a la comunidad de investigación local e internacional.

5.2 Diseminación

En el mes de julio de 2012 se presentaron los avances en un simposio de investigación, al cual asistieron estudiantes de maestría en educación y se presentarán los resultados al coordinador académico de Psicología en la FUNLAM.

5.3 Aplicaciones para el desarrollo

Como producto adicional a los anteriores, se presentará la propuesta educativa consistente en un programa de atención a los estudiantes que permanecen en la institución y/o que están en riesgo de desertar –Proyecto Educativo PRE- y que se presentará ante la coordinación académica del programa de Psicología de FUNLAM y el Departamento de Bienestar Universitario de la misma.

6. BIBLIOGRAFÍA

Attinasi, L.C., Jr. (1989). Getting in: Mexican Americans perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence. *Journal of Higher Education*, 60, 247-277.

Bean, J. (1980). Student Attrition, intentions and confidence. *Research in Higher Education*, 17, 291 – 320.

Beck, H., & Davidson, W. (2010). *The College Persistence Questionnaire: Esperanza University Institutional Commitment Report*. Recuperado el 12 de febrero de 2011 de <http://www.beckdavidson.com/welcome/EsperanzaICReport2009.pdf>

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/2003). *Les Héritiers. Les étudiants et le culture*. Argentina: Siglo XXI editores
- Bourdieu, P & Passeron, J. (1970/1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M. & Bracken, M. (2000). Why do the students drop out? A test of Tinto's Model. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 3, 301-310.
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). *Factores explicativos de la deserción universitaria. Informe final proyecto Consejo Superior de Educación*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de www.cse.cl/public/Secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos_de_la_SecTec.aspx
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60, 41-65.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Cede Universidad de los Andes (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Informe final*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_proyecto_desercion_cede.pdf
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, Francia: PUF.
- Davidson, W.B., Beck, H. P. & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that predicts student Attrition. *Journal of College Student Development*, 50, 373-390.
- Donoso, S., Donoso, G. & Arias, O. (2010). Iniciativas de Retención de Estudiantes en Educación Superior. *Calidad en la Educación*. 33, 15-61.

- Eccles, J., Adler, T. F., Futerrman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L et al. (1983) *Expectations, values and academic behaviours*. J. T. Spence. (Ed) Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches, Freeman and Co., San Francisco, CA, EE.UU.
- Endo, J. J. & Harpel, R. L. (1982). The effect of student-faculty on student's educational outcomes. *Research in Higher Education*. 16, 115-135.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and Research*, Reading, MA, EE.UU.: Addison – Wesley.
- Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. (2011). Proyecto Educativo del Programa –PEP-. Documento no publicado.
- Giraldo, O. (2011). *Patrones Conductuales, rutinas y aprendizajes*. Simposio Dimensiones Psicopedagógicas de la Permanencia Universitaria. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gjesme, T. (1981). Is there any Future in Achievement motivation? . *Motivation and Emotion*. 5, 115-138.
- González, L. (2005). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Unesco IESALC.
- Gore, J.N. (2010). *The Importance of Freshman Experiences in Predicting Students' Retention Decisions*. Tesis de maestría no publicada. Appalachian State University, Boone, NC, EE:UU. Recuperado el 20 de febrero 2011 de <http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?id=6975>
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. et al. (2009). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 11de marzo de 2011 de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

- Habley, W. & McClanahan R. (2004). *What Works in Study Retention?*. ACT. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de www.act.org/research/policymakers/reports/retain.html
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. 17, 91-108.
- Janis, I. L. & Mann, L., Jr. (1979). *Decision making psychological analysis of conflict, choice and commitment*. Recuperado el 14 de febrero de 2011 de books.google.com.co/books/about/Decision_Making.html?id=REqMNAACA AJ&redir_esc=y
- Jibaja, C. (2009). *Motivación de Logro Académico y Estilos de Decisión en Estudiantes de Psicología de una universidad pública de Lima*. Simposio efectuado en la reunión del Segundo Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología, Asunción, Paraguay.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, técnicas y métodos de investigación en ciencias sociales*. México D F, México: Mc Graw Hill.
- McClelland, D.C. (1953). *Achievement motive*. New York, EE.UU.: Appleton-Century-Crofts.
- Ministerio de Salud República de Colombia. *Resolución 008430 de 1993*. Recuperado el 15 de febrero de 2011 de <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co/observaeduca/documento.asp?ID=9>
- Montejo, F. (2009). *Proyecto G: experiencia para la reducción de la deserción estudiantil en una Institución Universitaria Colombiana*. Institución Universitaria del Área Andina. Recuperado el 16 de febrero de 2011 de http://www.aredina.edu.co/bienestar/index.php?option=com_content&view=category&id=3&Itemid=69
- Neira, I. (2000). *Educación y desarrollo del tercer mundo*. Facultad de Económicas. Universidad de Compostela, España. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de www.eumed.net/cursecon/colaboraciones/aeade47.pdf

- Neira, I. (2007). Capital humano y desarrollo económico mundial: modelos econométricos y perspectivas. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 7, 002, 53-80. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de redalyc.uaemex.mx/pdf/165/16570203.pdf
- Neumann, Y. & Neumann, E. F. (1989). Predicting juniors and senior's persistence and attrition: A quality of learning experience approach. *Journal of Experimental Education*, 57, 129-140.
- Nora, A. & Matonak, A. (1990). Testing Qualitative Indicators of precollege factors in Tinto's Attrition Model: a community college student population. *Review of Higher Education*, 13, 3, 337-355.
- Palmero, F. (2005). Motivación, conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 20 21, 1-29.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students. A third decade for research*, 2. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Ruiz, M. A. (2011). *Duelo y permanencia universitaria*. Simposio Dimensiones Psicopedagógicas de la Permanencia Universitaria. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Spadies (2011), Sistema para la prevención de la deserción en la educación superior. (s.f) http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64 -85.
- Thierney, W. & Jun. A. (2001). A university helps prepare low income youths for college. Tracking school success. *Journal of Higher Education*, 72, 2, 205-225.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A theoretical synthesis of the recent literature. *A Review of Educational Research*, 45, 89-125.

- Tinto, V. (1997). Colleges as Communities: exploring the educational character of the student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2000). What have we learned about the impact of learning communities on students?. *Assessment Update*. 12,3, 1-2-12.
- Tinto, V. & Froh, R. (1992). *Translating research on student persistence into institutional policy*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the study of Higher Education, Chicago, EE.UU.
- Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. (2006). *Caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín*. Oficina de Planeación. Recuperado el 17 de octubre de 2012 de www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320765488_2242.pdf
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 1, 3-8. Recuperado el 11 de octubre de 2012 de <http://www.cop.es/papeles>
- Verona, F. (2009). *La intervención apreciativa: una manera nueva, provocadora y efectiva para construir las organizaciones del siglo XXI*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York, EE.UU: Springer Verlag.

ANEXOS

Anexo 1: Tabla variables socio económicas

Edad	Valor
Media	24.48
Desviación estándar	6.70
Número de hijos	Valor
Media	0.29
Desviación estándar	0.66
Semestre	Porcentaje
1	30.35
2	2.56
3	0.64
4	1.28

5	24.28
6	1.60
7	3.19
8	7.99
9	14.38
10	11.18
Ns nr	2.56
Total	100
Sexo	Porcentaje
Femenino	76.36
Masculino	23.00
Ns nr	0.64
Total	100
Trabaja al momento de la recolección de información	Porcentaje
Si	39.94
No	58.47
Ns nr	1.60
Total	100
Estado civil	Porcentaje
Soltero	73.48
Casado	17.57
Union libre	7.03
Viudo	1.28
Ns nr	0.64
Total	100
Jornada	Porcentaje
Diurna	30.35
Nocturna	12.78
Mixta	55.27
Ns nr	1.60
Total	100
Estrato	Porcentaje
1	5.11
2	26.20
3	46.65
4	15.02
5	3.83
6	1.60
Ns nr	1.60
Total	100
Financiación semestre	Porcentaje
Beca	5.75
Cesantías	6.07
Credito educativo	30.67
Recursos propios	53.35
Ns nr	4.15
Total	100

Anexo 2: Instrumento de medición de permanencia. College persistence questionnaire

PERSONALES Y SOCIOECONÓMICAS

P1 ¿Cuál es tu edad? ____ años.

P2 Sexo ____F ____M

P3 ¿Estás trabajando en este momento? ____SÍ ____NO__

P4 ¿Cuál es tu estado civil? ____soltero ____casado ____unión libre ____viudo

P5 ¿Cuántos hijos tienes? ____ si no tienes hijos, escribe 0

P6 ¿Cuál es el semestre que estás cursando actualmente? ____

P7 ¿En cuál jornada estás estudiando actualmente? ____ Diurna ____ nocturna ____ mixta

P8 ¿De cuánto fue tu puntaje del ICFES? ____

P9. ¿Cuál es el estrato socioeconómico del lugar de residencia? 1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____

P10. ¿Cuál es la forma de pago de la carrera? Beca ____ Crédito Educativo ____ Recursos propios y/o familiares ____ Cesantías ____

INTEGRACIÓN ACADÉMICA

P11 si haces un promedio a través de todas las asignaturas vistas por ti hasta el momento, ¿qué tan interesado (a) has estado en lo que se ha dicho en las discusiones o disertaciones o debates en clase?

____ Muy interesado (a) ____ Interesado (a) ____ Ni interesado ni desinteresado (a) ____ Desinteresado (a) ____ Muy desinteresado (a)

P12 En general, ¿qué tan satisfecho (a) estás con la calidad de la instrucción que estás recibiendo aquí?

____Muy satisfecho (a) ____Satisfecho (a) ____Ni satisfecho ni insatisfecho(a) ____Insatisfecho (a) ____Muy insatisfecho (a)

P13 ¿Cómo calificarías tu habilidad de entender el criterio o parecer de tus profesores cuando te preguntan algo en clase?

____Muy buena ____Buena ____Ni buena ni mala ____Mala ____Muy mala

P14 ¿Qué tan satisfecho (a) estás con el crecimiento intelectual que has obtenido desde que entraste aquí a estudiar esta carrera?

____Muy satisfecho (a) ____Satisfecho (a) ____Ni satisfecho ni insatisfecho(a) ____Insatisfecho (a) ____Muy insatisfecho (a)

P15 ¿Cuánta conexión ves que existe entre lo que estás aprendiendo aquí con tus posibilidades de carrera en el futuro?

____Muchísima conexión ____Mucha conexión ____Poca conexión ____Poquísima conexión ____No hay conexión en absoluto

P16 ¿Qué tanto percibes tu que a los profesores les preocupe tu crecimiento intelectual? ____ Les preocupa muchísimo ____Les preocupa mucho ____No les preocupa ni mucho ni poco ____Les preocupa poco ____No les preocupa en absoluto

P17 ¿Cómo calificarías la calidad de la instrucción que la universidad te está dando actualmente?

____Excelente ____Buena ____Regular ____Pobre ____Muy pobre

ESFUERZO FINANCIERO

P18 ¿Con qué frecuencia te preocupas acerca tener dinero suficiente para atender tus necesidades?

____Siempre me preocupa ____La mayoría de las veces me preocupa ____Algunas veces me preocupa, algunas veces no ____La mayoría de las veces no me preocupa ____Nunca me preocupa

P19 ¿qué tan difícil es para ti o para tu familia mantener la habilidad de manejar el asunto del costo financiero para solventar tu carrera?

____Muy difícil ____Difícil ____Ni difícil ni fácil ____Fácil ____Muy fácil

P20 Cuando consideras los costos financieros de sostener tu carrera ¿con qué frecuencia te sientes incapaz de costear cosas que otros estudiantes aquí pueden costear?

Siempre me siento incapaz La mayoría de las veces me siento incapaz Algunas veces me siento incapaz, algunas veces no La mayoría de las veces me siento capaz Nunca me siento incapaz

P21 ¿Qué tanto esfuerzo financiero te exige comprar los útiles de estudio, costear el transporte o cafetería o fotocopias?

Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Ninguno

INTEGRACIÓN SOCIAL

P22 ¿Cuál es tu impresión general sobre los otros estudiantes de aquí?

Muy favorable Favorable Ni favorable ni desfavorable Desfavorable Muy desfavorable

P23 ¿Qué tanto han tenido tus interacciones con otros estudiantes un impacto sobre tu crecimiento personal, tus actitudes y tus valores?

Muchísimo impacto mucho impacto ni mucho ni poco impacto poco impacto nada de impacto en absoluto

P24 ¿Qué tan fuerte es tu sentido de conexión con los otros estamentos de esta comunidad universitaria tales como: profesores, administrativos y otros estudiantes?

Muy fuerte Fuerte Ni fuerte ni débil Débil Muy débil

P25 Al pensar en la vida social que usted ha tenido aquí (tales como los amigos que ha formado o actividades extracurriculares, etc) qué tan satisfecho (a) te sientes hoy?

Muy satisfecho (a) Satisfecho (a) Ni satisfecho ni insatisfecho(a) Insatisfecho (a) Muy insatisfecho (a)

P26 ¿qué tanto impacto ha tenido tus interacciones con otros estudiantes en tu crecimiento intelectual, intereses e ideas?

Muchísimo impacto mucho impacto ni mucho ni poco impacto poco impacto nada de impacto en absoluto

P27 ¿Qué tanto piensas que tienes en común con otros estudiantes aquí?

Tengo muchísimo en común con ellos Tengo mucho en común con ellos tengo ni muchas cosas ni pocas cosas en común con ellos No tengo mucho en común con ellos No tengo nada en común con ellos.

P28 ¿Con qué frecuencia llevas puestas prendas o adornos (camisetas, manillas) con el logo de FUNLAM?

Siempre La mayoría de las veces Algunas veces Rara vez Nunca

COMPROMISO CON ALCANZAR LA META DE GRADUARSE

P29 ¿Qué tanto te apoya tu familia para que alcances tu meta de graduarte en términos de darte ánimo y expectativas?

Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Nada en absoluto

P30 En este momento, ¿qué tan fuerte podrías decir que es tu compromiso de graduarte ya sea en esta universidad o en otra?

Muy fuerte Fuerte Ni fuerte ni débil Débil Muy débil

P31 Pensando en las personas que quieres (familia, amigos) ¿qué tan decepcionados ellos se sentirían si tu decidieras abandonar los estudios?

muy decepcionados decepcionados neutral un poquito decepcionados no decepcionados en absoluto

P32 Existen muchas cosas que pueden interferir con lograr la meta de graduarse, es posible que a lo largo de este camino existan sentimientos de inseguridad con respecto a lograr esa meta. En este momento ¿qué tan seguro (a) estás de que vas a lograr el título universitario?

muy seguro (a) seguro (a) neutral inseguro (a) muy inseguro (a)

P33 Después de comenzar los estudios universitarios, es posible pensar que obtener un grado universitario ya no es tan atractivo como lo era antes. ¿Qué tan fuerte es tu intención de persistir en la meta de obtener tu título universitario ya sea aquí o en otro lugar?

Muy fuerte Fuerte Ni fuerte ni débil Débil Muy débil

P34 Cuando consideras los beneficios y los costos de obtener el grado universitario ¿qué tanto dirías que los beneficios superan a los costos?

los beneficios superan por mucho a los costos los beneficios en algo superan a los costos los beneficios son iguales a los costos los costos en algo superan a los beneficios los costos superan por mucho a los beneficios

ESTRÉS ESTUDIANTIL

P35 Los estudiantes difieren en su nivel de estrés producido por las diferentes exigencias de la vida universitaria. En general ¿Cuánto nivel de estrés dirías que te produce la vida universitaria aquí?

Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Nada en absoluto

P36 ¿Cuánta presión sientes cuando tienes que entregar exámenes y trabajos hasta la fecha fijada por el profesor?

Muchísima Mucha Ni mucha ni poca Poca Nada en absoluto

P37 ¿Con qué frecuencia te sientes abrumado (a) con la carga académica aquí?

Muchísima Mucha Ni mucha ni poca Poca Nada en absoluto

P38 ¿Qué tanto se afecta negativamente los otros aspectos de tu vida debido a que eres estudiante universitario?

Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Nada en absoluto

CONSEJERÍA

P39 ¿Qué tan fácil es que obtengas la consejería que necesitas para atender tus dudas e inquietudes en temas académicos?

Muy fácil Fácil Ni fácil ni difícil Difícil Muy difícil No aplica

P40 ¿Qué tan satisfecho te sientes con la consejería académica que recibes aquí?

Muy satisfecho (a) Satisfecho (a) Ni satisfecho ni insatisfecho(a) Insatisfecho (a) Muy insatisfecho (a) No aplica

P41 ¿Cómo calificarías la comunicación que hace la universidad hacia los estudiantes sobre todos los temas de interés para ellos, tales como: financiación, actividades extracurriculares, prácticas y empleo, etc?

Excelente Buena Regular Mala Muy mala

P42 ¿qué tanta influencia crees que tienen los estudiantes en las decisiones académicas y administrativas que toman los directivos de esta universidad? Decisiones tales como: procesos de matrícula, oferta de asignaturas, reglamentos, etc.

Muchísima Mucha Ni mucha ni poca Poca Nada en absoluto

P43 ¿Cómo calificarías la consejería académica que recibes aquí?

Excelente Buena Regular Pobre Muy pobre No aplica

CONCIENCIA ACADÉMICA

P44 Los estudiantes tienen muchas responsabilidades académicas. ¿Con qué frecuencia te olvidas de hacer tareas o trabajos?

Muchísima Mucha Ni mucha ni poca Poca Nada en absoluto

P45 ¿Con qué frecuencia entregas tareas después de la fecha límite?
 Muchísima Mucha Ni mucha ni poca Poca Nada en absoluto

P46 ¿Con qué frecuencia pierdes clase por razones diferentes a enfermedad?
 Muchísima Mucha Ni mucha ni poca Poca Nada en absoluto

P47 ¿Con qué frecuencia llegas tarde a clase y a otras actividades propias de la universidad?
 Muchísima Mucha Ni mucha ni poca Poca Nada en absoluto

COMPROMISO INSTITUCIONAL

P48 ¿Qué tan seguro(a) estás de que ésta es la universidad correcta para ti?
 muy seguro (a) seguro (a) neutral inseguro (a) muy inseguro (a)

P49 ¿qué tanto has pensado en detener tu proceso educativo aquí (ya sea para trabajar, transferirte a otra universidad o cualquier otra razón)?
 Lo he pensado muchísimo Lo he pensado Mucho No lo he pensado ni mucho ni poco Lo he pensado Poco No lo he pensado en absoluto

P50 ¿Qué tan probable es que te matricules aquí en el próximo semestre?
 Muy probable Probable Ni probable ni improbable Poco probable Muy improbable

P51 ¿Qué tan probable es que obtengas un grado universitario de FUNLAM?
 Muy probable Probable Ni probable ni improbable Poco probable Muy improbable

MOTIVACIÓN ACADÉMICA

P52 En general, ¿qué tan motivado te sientes a la hora de hacer las tareas de las asignaturas?
 Muy motivado(a) motivado(a) ni motivado ni desmotivado(a) Desmotivado Muy desmotivado(a)

P53 Algunos cursos parecen que exigieran que les dedicaras más tiempo de estudio que otros. ¿Cuánto tiempo extra estarías dispuesto(a) a dedicar a ese tipo de cursos?
 Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Nada en absoluto

P54 ¿Qué tan probable es que estudies antes de 24 horas para un examen?
 Muy probable Probable Ni probable ni improbable Poco probable Muy improbable

P55 ¿Qué tan frecuentemente lees sobre temas relativos a tu carrera pero que no están incluidos en los cursos?
 Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Nada en absoluto

P56 Los estudiantes a menudo tienen diferentes opiniones acerca de lo que es un buen curso, incluyendo la noción de que el mejor curso es aquel que le facilita las tareas y obligaciones a los estudiantes que los están haciendo. En tu opinión, ¿Cuánto trabajo debe exigir un curso para calificado como bueno?
 Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Nada en absoluto

P57 ¿Con qué frecuencia encuentras tareas en las asignaturas que disfrutas hacer?
 Muchísima Mucha Ni mucha ni poca Poca Nada en absoluto

P58 En este semestre, ¿cuánto tiempo inviertes estudiando en relación con el número de créditos que tomaste? Asume que cada crédito equivale a una hora de estudio por semana.
 muchísimas más horas de estudio que los créditos tomados más horas de estudio que los créditos tomados
 las mismas horas de estudio que los créditos tomados menos horas de estudio que los créditos tomados
 muchísimas menos horas de estudio que los créditos tomados.

P59 ¿Cuánto tiempo gastas revisando las tareas antes de entregarlas al profesor?
 Muchísimo Mucho Ni mucho ni poco Poco Nada en absoluto

EFICIENCIA ACADÉMICA

P60 ¿Qué tan confiado(a) estás en que vas a lograr el grado universitario que quieres?

___Muchísimo ___Mucho ___Ni mucho ni poco ___Poco ___Nada en absoluto

P61 ¿Qué tan bueno(a) eres para anticipar lo que el profesor va a preguntar en el examen?

___Muchísimo ___Mucho ___Ni mucho ni poco ___Poco ___Nada en absoluto

P62 Considerando las técnicas que utilizas para estudiar ¿Qué tan efectivas consideras que son tus habilidades de estudio?

___Muy efectivas ___Efectivas ___Neutral ___Poco efectivas

P63 Cuando estás esperando a que te pongan la calificación en un examen o tarea ¿Qué tan confiado(a) estás en que recibirás una nota que al menos sea APROBATORIA?

___Muchísimo ___Mucho ___Ni mucho ni poco ___Poco ___Nada en absoluto

P64 ¿Cuánta duda tienes acerca de tu capacidad de obtener el grado universitario que quieres?

___Muchísima ___Mucha ___Ni mucha ni poca ___Poca ___Nada en absoluto

Anexo 3: Carta De Consentimiento Informado.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Estoy de acuerdo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia debidamente diligenciada de este consentimiento.

Firma del participante

Fecha

Esta parte debe ser completada por el Investigador (o su representante):

He explicado al Sr(a). _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me acojo a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del investigador

Fecha

Firma del investigador

Fecha

Anexo 4: Consideraciones éticas.

Disposiciones contempladas en la resolución 008430 de 1993, específicamente en el título II (de la investigación en seres humanos), Capítulo 1 (De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos). Algunas de ellas son las siguientes:

ARTICULO 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

ARTICULO 8. En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

ARTICULO 11.

a) Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta. (Ministerio de Salud, 1993, p. 1,2)

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA
PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN PSICOLOGÍA DE LA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ –FUNLAM- MEDELLÍN, COLOMBIA.

ARTÍCULO DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

MARÍA ISABEL ARIAS ARIAS

WBEIMAR LOPERA LOPEZ

TUTORA

Mg. Liliana Chaves Castaño

SABANETA

2013

INTRODUCCIÓN

El hecho de que los estudiantes decidan continuar con los estudios universitarios pone de relieve que ellos son una minoría frente a la gran realidad de la deserción: en Colombia el 45% de los estudiantes en todo el sistema universitario en general no continúa con los estudios hasta graduarse (MEN-SPADIES, 2011) y esta tasa es muy similar a la de países con niveles de desarrollo económico superiores tales como España, Francia e incluso Estados Unidos, donde fluctúa entre el 30% y el 50% (Latiesa, 1998). El promedio latinoamericano es del 55% (UNESCO-IESALC, González, 2005). Cuando los estudiantes persisten hasta graduarse se generan beneficios en dos frentes: en el primero, el estudiante obtiene compensaciones tanto económicas como psicológicas (Neira, 2000) y de bienestar subjetivo (Saénz, 2008) y en el segundo, se enriquece el capital humano del país y se incrementa la rentabilidad social (Hout, 2012).

Según el MEN-SPADIES (2011) para las instituciones universitarias el 49,14% de los estudiantes logra graduarse. En el caso de la Fundación Universitaria Luís Amigó (FUNLAM), específicamente en el programa de Psicología se observa una alta tasa promedio de permanencia (95%), la cual es superior al rango de entre 70% y 88% que caracteriza a la permanencia en carreras pertenecientes a Ciencias Sociales y Humanas según el Ministerio de Educación de la República de Colombia y el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (MEN-SPADIES, 2011). Esta situación planteó la necesidad de estudiar cuales factores están relacionados con la decisión de persistir en los estudios hasta graduarse por parte de los estudiantes de psicología.

Para Fernández de Morgado (2010) y Donoso, Donoso y Arias (2010) la deserción empezó siendo investigada con rigurosidad científica en los centros universitarios de los Estados

Unidos en la década de los setenta con una perspectiva multicausal. A partir de la década de 1990, en Estados Unidos se empezó a estudiar el fenómeno opuesto –permanencia- para detectar cuáles variables estaban influyendo en la decisión de persistir y qué acciones se harían desde lo institucional para fomentarla. Como resultado de esta tendencia, los autores Davidson, Beck y Milligan en 2009 construyeron un cuestionario para evaluar la permanencia llamado College Persistence Questionnaire –CPQ- del cual se hablará en detalle en párrafos posteriores.

El concepto de retención es definido por Fernández de Morgado (2010) como “la prosecución exitosa de estudios terciarios” (p. 2) y para Donoso, Donoso y Arias (2010) la retención es definida como el conjunto de actividades encaminadas a que el estudiante continúe estudiando en la institución hasta graduarse involucrando el diseño curricular, la eficiencia académica, el impacto social, el impacto económico y el análisis de costo-beneficio.

Para Fernández de Morgado (2010) la noción de permanencia implica la responsabilidad individual del estudiante y la retención como responsabilidad del sistema universitario.

El trabajo de investigación del cual emana este informe de resultados comparó los factores relacionados con la permanencia utilizando el instrumento CPQ (Davidson et al., 2009). Este instrumento logra identificar potenciales estudiantes en riesgo de deserción y las variables relacionadas con la deserción y la permanencia. Se evalúan las características socioeconómicas, las experiencias de los estudiantes dentro del campus y las preguntas específicas construidas para la universidad en la cual se administre el mismo.

MÉTODO

El tipo de estudio es empírico analítico, descriptivo y comparativo ya que describe las características socioeconómicas y de experiencias en el campus para cada cohorte de estudiantes

con el fin de comparar sus evaluaciones respectivas acerca de los factores contribuyentes a la permanencia.

Muestra

La población total en FUNLAM (Medellín, Colombia) para el programa de Psicología fue de 2211 estudiantes, de los cuales se extrajo una muestra aleatoria de 313 estudiantes distribuidos en tres cohortes. La primera evalúa estudiantes del primer al cuarto semestre; la segunda del quinto al séptimo, y la tercera, del octavo hasta el décimo semestre. Los datos fueron recolectados con el CPQ. Se tuvieron en cuenta los aspectos éticos de la investigación, explicando los objetivos y procedimientos del estudio, así como el carácter privado y voluntario.

Instrumento

El College Persistence Questionnaire –CPQ- (Davidson, Beck y Milligan, 2009) evalúa la persistencia en los estudiantes en torno a variables personales y socioeconómicas, integración académica, esfuerzo financiero, integración social, compromiso meta, estrés, consejería, conciencia académica, compromiso institucional, motivación académica y eficiencia académica. Las preguntas operan bajo escala Likert de valoración de cinco puntos de 1 a 5, siendo 1 la mínima calificación dada por el participante a la pregunta y 5 la máxima calificación. Este instrumento permite identificar estudiantes que estuvieran en riesgo de abandono, describir las razones que hacen más probable que un estudiante en particular abandone la institución, establecer cuáles son las variables que arrojan mayor probabilidad de persistencia en los individuos.³³

³³ Para mayor información acerca de la carga de ítems y demás características técnicas del cuestionario CPQ remítase a la página 34 del proyecto de investigación en el apartado instrumento de recolección de datos.

PROCEDIMIENTO

El CPQ fue traducido del inglés por parte de expertos. Se hizo una prueba piloto con treinta personas (estudiantes y profesores de FUNLAM) para definir los cambios en la adaptación del instrumento. Se pudo concluir que el contenido de las preguntas de cuestionario traducido fue comprendido totalmente por parte de los estudiantes.

Se convocó a los estudiantes explicándoles el diligenciamiento y su utilidad. Así mismo se siguieron las directrices éticas y después de firmar el consentimiento informado se continuó con la aplicación del cuestionario.

Posteriormente, se construyó la base de datos en MS_EXCEL, se exportó al paquete estadístico SPSS versión 18® para su análisis. Los procedimientos estadísticos a seguir fueron los análisis descriptivos, confiabilidad, el análisis de medias comparadas (prueba t para dos grupos y Anova intergrupos) y análisis de correlaciones.

RESULTADOS

La comparación se hizo bajo los siguientes criterios: por cohortes, por jornadas (diurna, nocturna y mixta), por sexo y por grupos de edad (entre 16 y 25 años, entre 26 y 30 años, entre 31 y 40 años y más de 40 años).

Análisis descriptivo de las características personales y socioeconómicas

La muestra se caracteriza por una predominancia del sexo femenino (76,4%); no trabajan en el momento de la toma de los datos (58,5%); la mayoría son solteros (73,5%), sin hijos (78%). La mayor parte de la muestra estudiaba en jornada mixta (55,3%), con recursos propios (53,4%) y pertenecen a estratos tres y cuatro (67,7%). La cohorte 1 tiene un porcentaje de 34,8%; la

cohorte 2 corresponde al 29,1% y la cohorte 3 estuvo representada por 33,9% de la muestra. La edad promedio es de 24,6 años (DT= 6,70). Ver tabla 1.

Tabla 1: Características personales y socioeconómicas de la muestra de estudiantes de Psicología FUNLAM.

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	239	76,4
	Masculino	72	23,0
	Campos vacíos	2	0,6
	Total	313	100,0
Está trabajando en este momento	Sí	125	39,9
	No	183	58,5
	Campos vacíos	5	1,6
	Total	313	100,0
Estado civil	Soltero	230	73,5
	Casado	55	17,6
	Unión libre	22	7,0
	Viudo	4	1,3
	Campos vacíos	2	0,6
	Total	313	100,0
Semestre	1	104	33,23
	2	9	2,88
	3	1	0,32
	4	2	0,64
	5	37	11,82
	6	1	0,32
	7	9	2,88
	8	38	12,14
	9	40	12,78
	10	62	19,81
	Campos vacíos	10	3,2
	Total	313	100,0
Jornada	Diurna	95	30,4
	Nocturna	40	12,8
	Mixta	73	55,3
	Campos vacíos	5	1,6
	Total	313	100,0
Estrato	Bajo: 1 y 2	98	31,3
	Medio: 3 y 4	193	67,7
	Alto: 5 y 6	17	5,4
	Campos vacíos	5	1,6
	Total	313	100,0
Forma de pago de estudios	Beca	18	5,8
	Crédito educativo	96	30,7
	Recursos propios	167	53,4
	Cesantías	19	6,1
	Campos vacíos	13	4,2
	Total	313	100,0
Cohorte	1	109	34,8

Variable	Frecuencia	Porcentaje
	2	29,1
	3	33,9
	Campos vacíos	2,2
	Total	100,0
Número de hijos	0	78,0
	1	14,4
	2	4,5
	3	1,6
	4	0,3
	Campos vacíos	1,3
	Total	100,0
Edad	Entre 16 y 25	67,09
	Entre 26 y 30	17,57
	Entre 31 y 40	10,22
	Más de 40	3,83
	Campos vacíos	1,28
	Total	100,00

Validez

Se utilizó el *alpha de Cronbach* para la confiabilidad. La muestra arrojó una confiabilidad adecuada de 0.708 analizada para 54 ítems.

Análisis de medias para toda la muestra.

En general, todas las variables del CPQ aplicadas a esta muestra presentaron altas puntuaciones. Las variables con los promedios más altos fueron: motivación académica 29,68; integración académica 29,00 y compromiso meta 26,64. Estas características diferencian a los estudiantes que deciden permanecer en su formación (Tinto, 1975, 1997; Jibaja, 2009; Palmero, 2005). La siguiente tabla muestra los resultados de las variables estudiadas en todas las cohortes.

Tabla 2: Comparativo de media general por grupo de variables

Variable	Media	Desviación típica
Integración académica	29,00	2,76
Esfuerzo financiero	13,75	2,73
Integración social	23,33	3,75
Compromiso meta	26,64	3,48
Estrés	14,31	3,06
Consejería	15,80	4,60
Conciencia académica	8,14	2,74
Compromiso institucional	15,15	2,01
Motivación académica	29,68	4,96
Eficiencia académica	16,93	2,54

Análisis de medias por cohortes.

Las tres cohortes muestran altas medias para cada una de sus variables, lo que confirma la decisión de permanecer por parte de los estudiantes. De todas las variables se destacan por sus altos promedios la motivación académica, la integración académica y el compromiso con la meta de graduarse. De acuerdo con Tinto (1975) (1997), Jibaja (2009) y Palmero (2005), McClelland (1953), Atkinson (1964) y Himmel (2002), las conductas motivadas al logro se relacionan con la permanencia, igualmente, el alto nivel de integración. Las medias por cohortes se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3: Comparativo de medias por cohorte

	COHORTE 1		COHORTE 2		COHORTE 3	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración académica	29,65	2,67	28,40	2,52	28,78	2,96
Esfuerzo financiero	13,70	2,68	13,27	2,66	14,20	2,81
Integración social	22,93	3,76	23,45	4,02	23,55	3,37
Compromiso meta	26,93	3,63	26,35	3,50	26,67	3,35
Estrés	14,19	3,09	14,38	2,95	14,31	3,18
Consejería	15,90	4,68	15,53	4,30	15,82	4,76
Conciencia académica	7,89	2,79	8,30	2,55	8,37	2,85
Compromiso institucional	15,26	1,64	15,51	1,63	14,96	2,34
Motivación académica	28,89	5,58	29,80	4,78	30,51	3,72
Eficiencia académica	16,33	2,72	16,89	2,35	17,56	2,39

Los resultados presentados pueden también insinuar que los aspectos de la permanencia calificados por los estudiantes en las diferentes cohortes confirman que los estudiantes se quedan en la facultad en concordancia con las bajas tasas de deserción y las altas tasas de permanencia para este programa académico suministradas por el departamento de Admisiones y Registro de la FUNLAM. Por ejemplo: en la cohorte 1 las tasas de deserción oscilaron entre el 2,38% y el 6,07% (siendo la más baja el 2,38% en el segundo semestre de 2011 y la más alta en el segundo semestre de 2010 con el 6,07%) y las de permanencia oscilaron entre 94% y el 97,62%. Las demás cohortes observaron fluctuaciones similares en sus tasas respectivas.

Análisis de medias por jornada.

Los resultados para las tres jornadas de la carrera de psicología arrojan resultados similares a los anteriores. Presentan altos promedios en general, de los cuales se destacan la Integración académica, la motivación académica y el compromiso con la meta de graduarse. La tendencia es que la jornada que mayor promedio registra es la jornada nocturna para estas tres variables. Los resultados correspondientes se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Comparativo de medias por jornada

	JORNADA DIURNA		JORNADA NOCTURNA		JORNADA MIXTA	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración académica	28,66	2,60	29,87	3,17	28,99	2,67
Esfuerzo financiero	13,82	2,81	13,90	3,20	13,68	2,51
Integración social	23,10	3,53	23,82	4,31	23,30	3,79
Compromiso meta	26,73	3,41	27,47	3,69	26,43	3,47
Estrés	14,31	3,06	14,10	3,38	14,32	3,02
Consejería	15,46	4,26	15,45	5,26	16,09	4,62
Conciencia académica	8,45	2,86	7,32	2,31	8,17	2,75
Compromiso institucional	15,12	1,88	15,17	1,73	15,15	2,16
Motivación académica	28,96	4,42	30,47	3,90	30,09	5,09

	JORNADA DIURNA		JORNADA NOCTURNA		JORNADA MIXTA	
Eficiencia académica	16,64	2,26	17,32	2,40	17,00	2,73

Análisis de medias por sexos.

Al igual que en los criterios anteriores, tanto para hombres como para mujeres, existen altos promedios en las variables, de los cuales se destacan nuevamente las variables motivación académica, integración académica y compromiso meta. Estos resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 5: Comparativo de medias por sexo

	FEMENINO		MASCULINO	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración académica	28,97	2,71	29,09	2,95
Esfuerzo financiero	13,76	2,73	13,68	2,73
Integración social	23,43	3,62	22,91	4,18
Compromiso meta	26,83	3,44	26,06	3,58
Estrés	14,47	3,05	13,77	3,07
Consejería	15,77	4,64	15,91	4,48
Conciencia académica	7,88	2,52	8,93	3,28
Compromiso institucional	15,17	1,99	15,08	2,10
Motivación académica	29,76	5,09	29,75	3,53
Eficiencia académica	19,90	2,62	17,00	2,27

Análisis de medias por grupos de edad.

De nuevo, se confirma la tendencia de todas las medias altas para las variables y especialmente para las mismas de los criterios anteriores: motivación académica, integración académica y compromiso con la meta de graduarse. Tanto por sexo como por edad. Los resultados correspondientes a este criterio se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 6: Comparativo de medias por grupo de edad (rango de años)

	Entre 16 y 25		Entre 26 y 30	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración académica	29,22	2,60	28,80	3,16
Esfuerzo financiero	13,84	2,87	14,03	2,22
Integración social	23,55	3,71	23,27	3,98
Compromiso meta	26,83	3,74	26,41	3,14
Estrés	14,42	2,95	13,76	3,20
Consejería	16,24	4,41	15,21	5,03
Conciencia académica	8,44	2,80	7,76	2,75
Compromiso institucional	15,12	1,91	14,87	2,55
Motivación académica	29,61	4,63	29,54	5,26
Eficiencia académica	16,84	2,50	17,22	2,55
	Entre 31 y 40		Más de 40	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración académica	28,15	3,07	28,33	2,53
Esfuerzo financiero	13,12	2,70	12,66	1,92
Integración social	22,43	3,61	22,83	3,43
Compromiso meta	26,40	2,19	25,50	2,57
Estrés	15,06	3,71	13,50	2,39
Consejería	13,09	4,63	17,00	3,10
Conciencia académica	7,50	2,44	6,75	1,65
Compromiso institucional	15,71	1,83	15,91	,66
Motivación académica	29,84	5,01	32,58	4,12
Eficiencia académica	16,80	2,76	17,00	2,92

Análisis comparativo entre dos grupos.

Para este apartado, se presentan los resultados comparativos bajo los criterios: cohortes, jornada, sexo y grupos de edad. Para el análisis se utilizó el procedimiento de prueba t con una significancia estadística $p < 0,05$

Comparativo por cohortes:

Las cohortes 1 y 2 y las cohortes 1 y 3 parecen tener diferencias significativas en la variable integración académica ($t = 3,36$ $p = ,001$) y ($t = 2,235$ $p = ,026$) respectivamente. Las cohortes 2 y 3 presentan diferencias significativas en la variable esfuerzo financiero con ($t = -2,354$ $p = ,020$). Las cohortes 1 y 3 presentan diferencias significativas en la variable motivación académica con ($t = -2,480$ $p = ,014$) y en la variable eficiencia académica con ($t = -3,494$ $p =$

,001). Para el resto de variables las cohortes no presentan diferencias significativas tal y como lo presenta la siguiente tabla:

Tabla 7: Comparativo por cohortes

	COHORTES 1 y 2		COHORTES 1 y 3		COHORTES 2 y 3	
	<i>T</i>	Sig.	<i>T</i>	Sig.	<i>T</i>	Sig.
Integración académica	3,36	,001	2,235	,026	-,962	,337
Esfuerzo financiero	1,13	,257	-1,313	,191	-2,354	,020
Integración social	-,933	,352	-1,259	,209	-,193	,847
Compromiso meta	1,150	,252	,542	,588	-,662	,509
Estrés	-,499	,654	-,278	,781	,168	,866
Consejería	,581	,562	,122	,903	-,451	,653
Conciencia académica	-1,053	,294	-1,222	,223	-1,730	,863
Compromiso institucional	-1,059	,291	1,109	,269	1,882	,061
Motivación académica	-1,207	,229	-2,480	,014	-1,171	,243
Eficiencia académica	-1,545	,124	-3,494	,001	-1,497	,053

Comparativo por jornada.

La jornada diurna y nocturna presenta diferencias significativas en la variable integración académica con ($t = -2,309$ $p = ,023$); y en la variable conciencia académica con ($t = 2,197$ $p = ,030$). Para el resto de las variables no se presentaron diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados correspondientes se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 8: Comparativo por jornada

	JORNADA DIURNA Y NOCTURNA		JORNADA DIURNA Y MIXTA		JORNADA MIXTA Y NOCTURNA	
	<i>T</i>	Sig.	<i>T</i>	Sig.	<i>T</i>	Sig.
Integración académica	-2,309	,023	-,975	,330	1,807	,072
Esfuerzo financiero	-,143	,887	,420	,675	,472	,638
Integración social	-1,010	,315	-,429	,668	,756	,450
Compromiso meta	-1,120	,265	,682	,496	1,683	-,094
Estrés	,367	,714	-,006	,995	-,407	,684
Consejería	,021	,963	-1,082	,280	-771	,442
Conciencia académica	2,197	,030	,766	,444	-1,805	,072
Compromiso	-1,132	,895	-,108	,914	,047	,963

	JORNADA NOCTURNA	DIURNA	Y	JORNADA MIXTA	DIURNA	Y	JORNADA MIXTA	Y NOCTURNA
institucional								
Motivación académica	-1,866	,064		-1,811	,071		,438	,662
Eficiencia académica	-1,565	,120		-1,073	,284		,691	,490

Comparativo por sexo.

Tal y como se ve en la tabla siguiente, solo se presentaron diferencias significativas entre los sexos para la variable conciencia académica ($t = -2,856$ $p = ,005$). En el resto de variables no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 9: Comparativo por sexo

	Sexo	
	<i>t</i>	Sig. Bilateral
Integración académica	-,317	,752
Esfuerzo financiero	,229	,819
Integración social	1,028	,305
Compromiso meta	1,629	,104
Estrés	1,681	,094
Consejería	-,228	,820
Conciencia académica	-2,856	,005
Compromiso institucional	,350	,726
Motivación académica	,028	,978
Eficiencia académica	-,263	,793

Comparativo por grupos de edad.

Los grupos de edades de entre 16 y 25 y 31 y 40 años de edad tienen diferencias significativas en las variables: integración académica ($t = 2,096$ $p = ,037$); consejería ($t = 3,370$ $p = ,000$). Los grupos de edades de entre 16 y 25 y mayor de 40 años tienen diferencias significativas en las variables: conciencia académica ($t = 2,063$ $p = ,040$) y en la motivación académica con ($t = -2,169$ $p = ,031$). Los grupos de edades de entre 31 y 40 y mayor de 40 años tienen diferencias significativas en la variable consejería con ($t = -2,690$ $p = ,010$). Para el resto

de las variables y grupos de edad no se encontraron diferencias significativas. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 10: Comparativo por grupos de edad

	16 a 25 y 26 a 30		16 a 25 y 31 a 40		16 a 25 y mayor de 40	
	<i>t</i>	Sig.	<i>t</i>	Sig.	<i>t</i>	Sig.
Integración académica	1,014	,311	2,096	,037	1,147	,253
Esfuerzo financiero	-,454	,650	1,332	,184	1,402	,162
Integración social	,494	,621	1,592	,113	,658	,511
Compromiso meta	,753	,452	,627	,531	1,124	,226
Estrés	1,451	,148	-1,096	,274	1,065	,288
Consejería	1,483	,139	3,370	,000	-,586	,558
Conciencia académica	1,597	,111	1,793	,074	2,063	,040
Compromiso institucional	,808	,420	-1,634	,104	-1,419	,157
Motivación académica	,097	,923	-,257	,798	-2,169	,031
Eficiencia académica	-,985	,326	,077	,939	-,208	,835
	26 a 30 y 31 a 40		26 a 30 y mayor de 40		31 a 40 y mayor de 40	
	<i>t</i>	Sig.	<i>t</i>	Sig.	<i>t</i>	Sig.
Integración académica	,925	,358	,478	,635	-,178	,860
Esfuerzo financiero	1,698	,093	1,973	,053	,536	,595
Integración social	,975	,333	,354	,724	-,327	,745
Compromiso meta	,019	,985	,944	,349	-1,163	,252
Estrés	-1,719	,089	,269	,789	1,350	,184
Consejería	1,953	,054	-1,175	,244	-2,690	,010
Conciencia académica	,448	,655	1,223	,226	,976	,334
Compromiso institucional	-1,642	,104	-1,398	,167	-,362	,719
Motivación académica	-,259	,796	-1,874	,065	-1,688	,099
Eficiencia académica	,702	,485	,266	,791	-,203	,840

Los comparativos anteriormente expuestos reflejan que las experiencias vividas en el campus no son muy diferentes. Aunque el análisis se realice por cohorte, jornada, sexo o grupo de edad, la distribución es muy similar. La motivación, consejería, conciencia e integración académica tienen diferencias significativas en algunos grupos de edad, es importante tener en cuenta la etapa del ciclo vital en la que se encuentra el estudiante con el uso de la consejería para utilizarla como herramienta de apoyo psicopedagógico (Ruiz, 2011; Habley et al., 2004), y el

fortalecimiento de estrategias que llevan a aumentar la conciencia académica en estudiantes de primeros semestres (Gore, 2010).

Análisis Comparativo –Anova-

Para este análisis, se hizo la comparación intragrupos por cohorte, por jornada y por grupos de edad.

En cuanto a la comparación por cohorte, existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: integración académica ($F = 5,547$ $p = ,004$); motivación académica ($F = 3,083$ $p = ,047$) y eficiencia académica ($F = 6,413$ $p = ,002$). En el resto de las variables no existen diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados coinciden con las conclusiones de los trabajos de Tinto (1975) (1982) (1997) (2000), Jibaja (2009), Endo y Harpel (1982) y Tinto y Froh (1992).

En la comparación por jornada no se encontraron diferencias estadísticamente significativas y por grupos de edad se encontraron diferencias en las variables consejería y conciencia académica ($F = 5,074$ $p = ,002$) ($F = 2,808$ $p = ,040$). En las demás variables no se hallaron diferencias. Los resultados del análisis Anova para los citados criterios de comparación son mostrados en la siguiente tabla:

Tabla 11: Análisis comparativo Anova por cohorte, jornada y edad.

	Cohorte		Jornada		Edad	
	<i>F</i>	Sig.	<i>F</i>	Sig.	<i>F</i>	Sig.
Integración académica	5,547	,004	2,789	,063	1,767	,154
Esfuerzo financiero	2,831	,061	,151	,860	1,483	,219
Integración social	,840	,433	,509	,602	,927	,428
Compromiso meta	,690	,502	1,472	,231	,762	,516
Estrés	,101	,904	,089	,915	1,593	,191
Consejería	,176	,839	,704	,496	5,074	,002
Conciencia académica	,912	,403	2,385	,094	2,808	,040

	Cohorte		Jornada		Edad	
Compromiso institucional	2,054	,130	,009	,991	1,780	,151
Motivación académica	3,083	,047	2,182	,115	1,502	,214
Eficiencia académica	6,413	,002	1,127	,325	,337	,799

Análisis de correlaciones.

Se observaron altas correlaciones a partir de un peso superior a 0,50 y una significancia inferior a 0,01. Las correlaciones más altas corresponden a las siguientes variables y preguntas del CPQ: Estrés/abrumado con la carga académica $r = ,855$; Consejería/calificación consejería $r = ,822$; Estrés/estrés $r = ,796$; Estrés/presión entre entrega de los exámenes $r = ,790$; Consejería/satisfacción con la consejería $r = ,778$; Conciencia académica/frecuencias con la que pierde clase $r = ,763$; Integración social interacción con otros estudiantes/qué tanto impacto ha tenido en el crecimiento intelectual e intereses del estudiante $r = ,763$; Conciencia académica/frecuencia olvido de tareas $r = ,744$; Conciencia académica/frecuencia entrega de tareas después de la fecha límite $r = ,742$; Esfuerzo financiero/capacidad de costeo de la carrera $r = ,732$; Integración social/interacción con otros estudiantes qué tanto impacto ha tenido en las actitudes y valores del estudiante $r = ,719$; Integración académica/calificación calidad de instrucción $r = ,718$; Estrés/que tanto afecta negativamente el resto de aspectos vitales del estudiante $r = ,711$; Integración social/satisfacción con la vida social $r = ,710$; Compromiso institucional/probable matrícula en FUNLAM en el próximo semestre $r = ,706$; Integración académica/satisfacción con la calidad de instrucción $r = ,702$. Como puede observarse, estas preguntas están relacionadas con las variables en grados fuerte (alrededor de $r = ,080$) y considerable (alrededor de $r = 0,70$). Las correlaciones completas se presentan en la siguiente figura:

Figura 1: Correlaciones permanencia retención con los ítems de las variables del CPQ

PERMANENCIA RETENCION	INTEGRACION ACADEMICA	.515**	P11	Interés debates
		.702**	012	Satisfecho calidad instrucción
		.6940.**	P14	Satisfacción crecimiento intelectual
		.569**	P15	Conexión
		.718**	P16	Calificación calidad instructores
	ESFUERZO FINANCIERO	.605**	P18	Preocupación dinero suficiente
		.576**	019	Habilidad manejo dinero
		.732**	P20	Capacidad de costo
		.718**	P21	Esfuerzo financiero
	INTEGRACION SOCIAL	.532**	P22	Impresión general
		.719**	P23	Interacción impacto
		.611**	P24	Fuerte sentido conexión
		.710**	P25	Satisfacción vida social
		.763**	P26	Impacto interacción
	COMPROMISO META	.633**	P27	Tener comunicación
		.409**	P29	Apoyo meta
		.519**	P30	Fuerte compromiso grados
		*584**	P31	Decepción abandono
		.610**	P32	Seguridad logra título
ESTRÉS	.610**	P33	Fuerte intención de persistir	
	.553**	P34	Beneficio costo	
	.796**	P35	Estrés	
	.790**	P36	Presión entre entrega exámenes	
CONSEJERIA	.855**	P37	Abrumada carga académica	
	.711**	P38	Afecta negativamente	
	.673**	P39	Fácil obtener consejería	
	.778**	P40	Satisfacción consejería	
	.587**	P41	Calificación comunicación	
CONCIENCIA ACADEMICA	.532**	P42	Influencia estudiantes decisiones	
	.822**	P43	Calificación consejería	
	.744**	P44	Frecuencia olvido tareas	
	.742**	P45	Frecuencia entrega tareas	
COMPROMISO INSTITUCIONAL	763**	P46	Frecuencia pierdes clase	
	.706**	P50	Probable matrícula	
	.705**	P51	Probable grado	
MOTIVACION ACADEMICA	658**	P47	Frecuencia llegas tarde	
	.588*	P53	Tiempo extra	
	.561**	P55	Leer temas relativos	
	.523**	P56	Exigir un curso	
	.554**	P54	Tares disfrutables	
EFICIENCIA ACADEMICA	.505**	P58	Estudio Vs Créditos	
	.536**	P59	Tiempo revisar tareas	
	.677**	P61	Bueno (a) anticipando	
	.671**	P62	Efectividad técnicas de estudio	
	.661**	P63	Confianza obtención nota aprobatoria	

DISCUSIÓN

Con este trabajo de investigación se utilizó el instrumento CPQ desarrollado por Davidson et al. (2009) para comparar los factores que contribuyen a la permanencia en la universidad a través de los tiempos de avance en los estudios con el fin de aproximarse un poco más a la comprensión de la permanencia-retención. No obstante este fenómeno es demasiado amplio y complejo como para solo evaluarlo a través de un instrumento, de hecho es necesario asumir su estudio desde los aspectos etnometodológicos, sociológicos, culturales, educativos, institucionales y por supuesto psicológicos con el fin de comprender lo más posible este fenómeno.

En lo etnometodológico la permanencia se toma como la afiliación al sistema universitario y el éxito del estudiante afiliado al mismo se da cuando se adhiere al colectivo y se adapta a los códigos de socialización, persistencia y trabajo individual exigible (Coulon, 1997). Así mismo, desde lo sociológico el estudiante que persiste es el que se está inmerso en el ambiente universitario que le exige apropiarse de él tanto como *habitus* como en la manifestación de estructura de clase social al cual el individuo llega para incrementar sus capitales simbólicos y sociales preexistentes (Bourdieu & Passeron, 1970/1972 y 1964/2003).

En lo cultural, el estudiante retenido debe ingresar a un sistema universitario que acepte y fomente valores multiculturales (Thierney & Jun, 2001). Otro aspecto destacable es que el estudiante constantemente evalúa la relación beneficio/costo de continuar estudiando y persiste cuando el primero es superior al segundo (Donoso et al., 2009) (Castaño et al., 2006) (Cabrera et al., 1992).

Para los aspectos que explican la permanencia desde lo educativo-académico, los estudiantes integrados al sistema universitario interactúan con otros a través de experiencias

académicas y sociales junto con los antecedentes individuales muy complejos que abarcan la familia, desempeño escolar previo y características individuales. Además la institución debe contribuir a la construcción y culminación del proyecto de vida personal, orientar a los estudiantes a través todas las etapas del ciclo académico (especialmente desde su inicio) y tener un sistema docente con currículos adaptables e innovadores (Tinto, 1975 y 1997) (Habley & Mc Clanahan, 2004) (Adelman, 1999).

La permanencia –al ser una decisión- contiene un especial componente psicológico: los sujetos que permanecen parecen estar satisfechos con un sistema universitario que cumple con sus expectativas, son capaces de persistir en tareas que no devengan recompensas inmediatas, presentan niveles altos de conciencia y eficiencia académicas, están comprometidos con la meta de graduarse y cuentan con un alto grado de motivación académica individual o sea cuando el individuo trae una meta propuesta de la cual depende su rendimiento y que debe estar conductualmente motivado para persistir en la tarea para lo cual puede diseñar y ejercer un sistema de pasos para lograr avanzar en los semestres a través de las diferentes actividades académicas pese a que le sean demandantes (Palmero, 2005) (Atkinson, 1964) (Jibaja, 2009).

Todas las variables estudiadas desde lo teórico y desde el CPQ son importantes para construir teoría sobre la decisión de quedarse o abandonar los estudios universitarios. Los estudiantes que *han decidido persistir lo hacen* sin importar sexo, semestre, jornada o incluso edad. Para las instituciones que prestan los servicios de educación y las que las vigilan y orientan estratégicamente deben hacer un seguimiento estrecho a los factores evaluados en el CPQ además preguntarse: ¿qué tipo de proyectos educativos institucionales y académicos son más eficaces para disminuir la deserción y aumentar la retención?, ¿Bajo cuáles estrategias psicológicas se puede acceder para que los que piensan desertar no lo hagan y los que piensan

seguir no desertan en el futuro? los resultados de este estudio y las referencias teóricas a los diferentes aspectos que pueden atribuírsele a la decisión de permanecer pueden servir como un insumo para contestar estas preguntas.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, C. (1999). *Answer in the Toll Box: Academic Intensity Attendance Patterns and bachelor's Degree Jessup*. MD, EE.UU.: Department of Education.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J. EE.UU.: Van Nostrand.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 35-64.
- Beck, H., & Davidson, W. (2010). *The College Persistence Questionnaire: Esperanza University Institutional Commitment Report*. Recuperado el 12 de febrero de 2011 de <http://www.beckdavidson.com/welcome/EsperanzaICReport2009.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/2003). *Les Héritiers. Les étudiants et le culture*. Argentina: Siglo XXI editores
- Bourdieu, P & Passeron, J. (1970/1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1987). *Chose dites*. París, Francia: Minuit.
- Cabrera, A.E., Castañeda, M.B. & Nora, A. (1992). The role of the finances in the persisting process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33, 571-593.
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). *Factores explicativos de la deserción universitaria. Informe final proyecto Consejo Superior de Educación*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de www.cse.cl/public/Secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos_de_la_SecTec.aspx

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60, 41-65.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Cede Universidad de los Andes (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Informe final*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_proyecto_desercion_cede.pdf
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, Francia: PUF
- Davidson, W.B., Beck, H. P. & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that predicts student Attrition. *Journal of College Student Development*, 50, 373-390.
- Donoso, S., Donoso, G. & Arias, O. (2010). Iniciativas de Retención de Estudiantes en Educación Superior. *Calidad en la Educación*. 33, 15-61.
- Eccles, J., Adler, T. F, Futerrman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L et al. (1983) Expectations, values and academic behaviours. J. T. Spence. (Ed) *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches*, Freeman and Co., San Francisco, CA, EE.UU.
- Endo, J. J. & Harpel, R. L. (1982). The effect of student-faculty on student's educational outcomes. *Research in Higher Education*. 16, 115-135.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of Student Persistence. *Research in Higher Education*. 31, 3, 279 -293.
- Fernández de Morgado, N. (2010). Retención y Persistencia Estudiantil en Instituciones de Educación Superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30, 2, 39-62.

- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and Research*, Addison – Wesley, Reading, MA, EE.UU.
- González, L. (2005). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Unesco IESALC.
- Gore, J.N. (2010). *The Importance of Freshman Experiences in Predicting Students' Retention Decisions*. Tesis de maestría no publicada. Appalachian State University, Boone, NC, EE:UU. Recuperado el 20 de febrero 2011 de <http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?id=6975>
- Habley, W. & McClanahan R. (2004). *What Works in Study Retention?* ACT. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de www.act.org/research/policymakers/reports/retain.html
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. 17, 91-108.
- Hout, M. (2012). Social and economic returns to college education in the United States. Berkeley, University of California. *Annual Review of Sociology*, 38, 379-400. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.012809.102503?Code=soc
- Jibaja, C. (2009). *Motivación de Logro Académico y Estilos de Decisión en Estudiantes de Psicología de una universidad pública de Lima*. Simposio efectuado en la reunión del Segundo Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología, Asunción, Paraguay.
- Latiesa, M., (1998). *Tipología y Causas de la Deserción Universitaria y retraso en los estudios*. Recuperado el 15 de octubre de 2012 de dialogo.urg.es/antiores/dial05/11-5.htm
- McClelland, D.C. (1953). *Achievement motive*. New York, EE.UU.: Appleton-Century-Crofts.
- Ministerio de Salud República de Colombia. *Resolución 008430 de 1993*. Recuperado el 15 de febrero de 2011 de <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co/observaeduca/documento.asp?ID=94>

- Montejo, F. (2009). *Proyecto G: experiencia para la reducción de la deserción estudiantil en una Institución Universitaria Colombiana*. Institución Universitaria del Área Andina. Recuperado el 16 de febrero de 2011 de <http://www.areadina.edu.co/bienestar/index=category&id=3&Itemid=69>
- Neira, I. (2000). *Educación y desarrollo del tercer mundo*. Facultad de Económicas. Universidad de Compostela, España. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de www.eumed.net/cursecon/colaboraciones/aeade47.pdf
- Neumann, Y. & Neumann, E. F. (1989). Predicting juniors and senior's persistence and attrition: A quality of learning experience approach. *Journal of Experimental Education*, 57, 129-140.
- Palmero, F. (2005). Motivación, conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 20-21, 1-29.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students. A third decade for research*, 2. San Francisco, EE.UU: Jossey-Bass.
- Ruiz, M. A. (2011). *Duelo y permanencia universitaria*. Simposio Dimensiones Psicopedagógicas de la Permanencia Universitaria. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Saénz, G. (2008). *La educación en Colombia como factor relevante en el bienestar objetivo declarado: una aproximación teórica*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Recuperado el 16 de octubre de 2012 de avalon.utadeo.edu.co/programa/grupoeconomia/doc_saenz_alba.pdf
- Spadies (2011), Sistema para la prevención de la deserción en la educación superior. (s.f) http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64 -85.

- Thierney, W. & Jun. A. (2001). A university helps prepare low income youths for college. Tracking school success. *Journal of Higher Education*, 72, 2, 205-225.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A theoretical synthesis of the recent literature. *A Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago, EE.UU.: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes of student attrition*. (2nd. Ed). Chicago. EE.UU.: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Colleges as Communities: exploring the educational of the student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2003). *Promoting Student Retention Through Classroom Practice*. Presented at *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. An International Conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam.
- Tinto, V. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Tinto, V. & Froh, R. (1992). *Translating research on student persistence into institutional policy*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the study of Higher Education, Chicago, EE.UU.

ARTÍCULO TEORICO

La permanencia estudiantil universitaria abordada desde lo psicológico y lo educativo

MARIA ISABEL ARIAS ARIAS

TUTORA

Mg Liliana Chaves Castaño

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MEDELLÍN

2013

La permanencia estudiantil universitaria abordada desde lo psicológico y lo educativo

*³⁴María Isabel Arias Arias y **Liliana Chaves Castaño

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la retención o permanencia de estudiantes. En la primera parte se describirá estadísticamente las características de la permanencia para el caso colombiano. En la segunda parte se relatan los diferentes trabajos sobre el tema que ponen en evidencia dos hechos principales: la retención es un fenómeno multicausal y debe ser entendido como la consecuencia positiva de un proceso previo. En la tercera parte se expondrán las perspectivas a la retención estudiantil universitaria desde la visión de tres diferentes autores: Palmero, Tinto y Coulon. El primero aborda la cuestión de la permanencia desde lo psicológico. Los otros dos autores lo abordan tanto desde lo psicológico como desde lo educativo: Tinto en su modelo de integración y Coulon desde su teoría de afiliación del estudiante universitario.

Palabras clave: permanencia estudiantil universitaria, deserción, integración, afiliación, motivación.

ABSTRACT

This article deals with the subject of retention of university students. The first part of the article describes the characteristics of permanent students, including statistics for the country of Colombia. The article then states that there are two common characteristics when all of the

³⁴ *María Isabel Arias Arias. Economista Industrial, docente Esumer. Dirección: calle 76 # 80-126. Correo electrónico: maria.arias@esumer.edu.co

**Liliana Chaves Castaño. Psicóloga. Magister en psicología. Profesora asociada. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. Docente Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales. Correo electrónico: lchaves1@gmail.com

research findings are compared: that the retention is not a phenomenon of one single cause but of many and that retention occurs due to a positive consequence of a previous process. In the final part, the article discusses the perspectives relating to university student retention from the vision of three different authors: Palmero, Tinto and Coulon. Palmero describes permanency solely from a psychological perspective. The other two authors approach the issue from with two perspectives, psychological as well as educational: Tinto's model of integration and Coulon's theory of affiliation of a university student. The article then goes on to describe the integral role that the actual education plays, in retaining students, by forming a bond between the institution and the students.

Key words: retention, affiliation, integration, attrition, motivation.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional a través de la herramienta SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior) ofrece información referente a la caracterización de los estudiantes, estadísticas sobre los apoyos económicos que reciben y presenta cifras sobre factores determinantes de la deserción. Esta herramienta informa que los estudiantes que llevan un semestre en los estudios su porcentaje de deserción es del 5%, para el segundo semestre se acumula con el porcentaje anterior hasta llegar al 20%, la tendencia continúa aumentando hasta el décimo semestre donde el porcentaje de abandono asciende al 45%. Igualmente se encuentra que en las instituciones universitarias el 49,14% de los estudiantes logra graduarse³⁵ (dato correspondiente al semestre 10) y por áreas del conocimiento de

³⁵ Para las universidades los graduados son del orden del 19,08% y para las instituciones tecnológicas sería mucho mayor: el 83,56%. Se asume que estos porcentajes de graduados sugieren permanencia en los estudios, ya que para graduarse se requiere

economía, administración, contaduría y afines la permanencia ha oscilado entre el 69% y el 76% (exceptuando los periodos 2010 semestre 2 y 2011 semestre 1 donde los porcentajes de permanencia se redujeron notablemente con un 42,19% y 29,89% respectivamente)³⁶. Para el área de ciencias sociales y humanas la permanencia es mucho mayor al tener cifras desde el 70% hasta el 88%³⁷. La deserción global a nivel de los sistemas de educación superior, el cual es estimado por Gonzáles para Unesco-IESALC³⁸ (2005) con base en la eficiencia en la otorgación de los títulos universitarios por país, arroja en su cálculo que Colombia tiene una tasa de eficiencia del 49,9%, esta tasa está en el rango medio en comparación con Cuba cuya tasa es del 75% y muy por encima de países como Argentina y Guatemala con el 17,6 y 17,2%³⁹. Tal y como se puede observar, las estadísticas de los estudiantes que deciden permanecer siguen siendo bajas, haciendo perentorio el estudio de los factores que influyen en la decisión de permanecer por parte de los estudiantes.

Mientras más estudiantes decidan continuar con la carrera hasta graduarse, mayores beneficios tanto para ellos y ellas como para la sociedad. Los beneficios abarcan las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas. En lo social, para Bourdieu & Passeron (1964/2003) la educación superior exitosa puede permitir la superación de las diferencias entre las clases sociales. La culminación exitosa de esta etapa permite si no hallar, por lo menos sí buscar el equilibrio entre los capitales simbólicos con los capitales sociales que cada individuo trae y va modificando a medida que avanza en sus estudios. En lo cultural, según Thierney y Jun (2001) la educación superior puede hacer que los estudiantes superen barreras culturales en cuanto a

cumplir con todos los requisitos exigidos por la IES para otorgar el título a lo largo de la duración de semestres del programa académico cursado por el estudiante.

³⁶ Castaño et al. (2006) hallaron que el riesgo de deserción para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia se incrementa si su grado de satisfacción con la carrera es medio o bajo, si no contó con orientación profesional previa o ingresó a ella como segunda opción. No se hallaron estudios más recientes y aplicados a Colombia para la deserción en esta rama del conocimiento para estos periodos, sin embargo podrían indicar los orígenes de esta tendencia.

³⁷ Los datos son registrados por el sistema SPADIES desde el primer semestre de 1999 hasta el primer semestre de 2011.

³⁸ Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

³⁹ Datos calculados desde el 2000 hasta el 2005.

grupos étnicos y diferencias de género, entre otras condiciones. En lo político, es posible pensar el incremento de la cobertura de la educación superior, el planteamiento y ejecución de buenas prácticas universitarias orientadas a la permanencia y disminución de la deserción (Guzmán, Durán, Franco, Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2009).

En lo económico, debido a que el costo de la deserción en términos monetarios está del orden 106,2 millones de dólares anuales para algunos países de Latinoamérica⁴⁰ (Gonzales Unesco IESALC, 2005) representa un desafío reducir este costo ya que la educación en general y la educación superior en particular permite mayor estabilidad laboral y una mejor expectativa salarial en comparación con las personas que no pueden o no quieren acceder a ella (Neira, 2000). Además, acceder a la educación superior y lograr graduarse es –por supuesto- beneficioso para los individuos al incrementar su percepción de logro, su autoestima, autoconcepto e integración social (Canales & De los Ríos, 2007; Himmel, 2002).

En las instituciones educativas, los procesos buscan cumplir los objetivos trazados por sus directivas en torno a las metas organizacionales y a su visión en el futuro. Según Ruiz (2007) los procesos serían formación, investigación, extensión a la comunidad, gestión de los recursos humanos, materiales y financieros.

Una breve revisión sobre la permanencia desde los trabajos de diferentes autores

No es posible abordar la perspectiva teórica de la permanencia sin abordar la deserción, el cual es el fenómeno opuesto y del cual existen numerosos estudios. Dada la importancia de la deserción y los impactos que tiene, se toman como referente inicial documentos del Cede-Universidad de los Andes (2007), Ministerio de Educación Nacional a través del Sistema para la

⁴⁰ El costo directo anual de la deserción para países como Chile, Bolivia, Guatemala, México, Panamá, Paraguay y República Dominicana presenta este costo promedio.

Prevención de la Deserción en Educación Superior (Spadies, 2008), Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2004). El análisis de estos documentos revela que se ha buscado relacionar o evaluar el impacto de ciertas causas o condiciones en la decisión del alumno de abandonar los estudios. Estos autores indican que la deserción es un fenómeno multicausal con componentes individuales, sociales, económicos, institucionales y académicos.

El término de deserción a su vez es analizado por Castaño et al. (2004), puesto que la decisión de interrumpir los estudios no siempre es voluntaria, en algunas ocasiones responde a factores externos. Por este motivo se presentaron una clasificación de la deserción de la siguiente manera:

- Deserción forzosa o voluntaria: forzosa es cuando la universidad retira al estudiante por una amplia variedad de motivos; voluntaria es cuando el estudiante toma la iniciativa para finalizar sus estudios de manera definitiva.
- Deserción temporal o definitiva: es temporal cuando el estudiante ha reservado cupo y se espera su reintegro en un determinado tiempo; es definitiva cuando el vínculo con la universidad es desecho en su totalidad.
- Deserción interna o externa: la deserción interna ocurre cuando el estudiante cambia de programa universitario dentro del mismo instituto académico. Externa es cuando el estudiante pierde su vinculación a la universidad por asuntos ajenos a la institución.
- Deserción institucional: se refiere al abandono permanente de una determinada Universidad
- Deserción del sistema: manifiesta el abandono de todo el sistema de educación superior
- Deserción prematura o precoz: Cuando hay un aspirante admitido en una institución y decide no continuar con la matrícula.
- Deserción temprana: implica el abandono cuando el estudiante está cursando los primeros niveles de formación.
- Deserción tardía: se refiere al abandono del estudiante en un momento avanzado de su formación.

La construcción y el análisis de las diferentes clases de deserción responden no solo a los diversos factores que inciden en la deserción académica, sino a que en cada una de ellas influyen con más peso unas variables que otras. Así, los problemas de adaptación acompañados por reacciones disfóricas o ansiosas están más presentes en la deserción temprana. El consumo de sustancias psicoactivas o problemas de comportamiento prosocial inciden en la deserción forzosa, y, la presencia de enfermedades, oportunidades laborales o embarazos inciden en la deserción temporal (Abarca & Sánchez, 2005).

No obstante, el enfoque actual además de estudiar la deserción, se ha centrado en la permanencia y este cambio ha permitido visibilizar otro conjunto de factores relevantes para el análisis de la finalización de carrera. Montejo (2009) diseñó un modelo de fomento e incremento de la permanencia de la facultad de enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina. Puso en práctica el Proyecto G bajo el modelo Pedagógico sociocultural de Vigotsky (1978/2000) para que se construyera bajo la metáfora de la Red por grupos de trabajo colaborativos -de estudiantes, docentes, padres y administrativos- una serie de acciones y recomendaciones para incrementar la permanencia en esa institución tales como: seguimiento especial durante los tres primeros semestres, enfoque en el seguimiento a las asignaturas con mayor mortalidad académica, aumento del acompañamiento a estudiantes que son vulnerables en términos socioeconómicos, entrenar a aquellos docentes de materias de alta mortalidad académica en didáctica y evaluación, tener en cuenta la edad de los estudiantes -dada su edad promedio de ingreso por debajo de los 18 años-, considerar el tiempo de ingreso a la universidad desde la terminación de la secundaria, considerar el entorno familiar y las expectativas vocacionales y proyecto de vida de los estudiantes. Una vez puestas las anteriores acciones y recomendaciones en marcha, el proyecto G arrojó como resultados: el incremento de estudiantes

monitoreados en materias con alta mortalidad académica, aumento del promedio académico de calificaciones en estudiantes de primero y segundo semestre, satisfacción alta percibida por parte de los familiares de los estudiantes que participaron en el proyecto a niveles de grado de participación de sus hijos, mayor compromiso y comprensión hacia las materias, aumento del grado de satisfacción de monitores y alumnos monitoreados en los aspectos: sentido de pertenencia hacia la universidad, mejora del desempeño académico, el nivel de enseñanza y la calidad de la misma. Todos estos resultados llevaron entonces a que se disminuyera la deserción intersemestral.

Otros autores como Gore (2010) y Beck (2010) utilizaron el instrumento de recolección de información de permanencia College Persistence Questionnaire desarrollado por Davidson, Beck & Milligan (2009) para evaluar variables socioeconómicas, psicológicas e institucionales. Para el caso específico de Gore, su estudio halló que la permanencia está relacionada por los factores: puntaje en los exámenes del estado; puntajes de los exámenes de admisión en la universidad, compromiso institucional, integración del estudiante con su comunidad universitaria, apoyo institucional, finanzas y ajuste psicológico (autoeficacia y autocontrol). El estudio de Gore encontró que si el alumno hace una red de amigos entre sus compañeros o de hecho trae a sus amigos puede aumentar su probabilidad de permanecer, por lo que es perentorio no solo hacer un seguimiento a los estudiantes en cuanto a su desempeño académico sino también en lo social, atribuye también a factores como el compromiso institucional, el grado de integración social y académica y el compromiso del estudiante con la meta de graduarse como buenos predictores de la permanencia. Esta autora afirma también que la construcción y seguimiento a las bases de datos de las universidades pueden configurar para éstas últimas el tipo de estudiante que permanece y sus motivaciones, necesidades y niveles de satisfacción. Estos

hallazgos concuerdan con Beck & Davidson (2009), los cuales le adicionan factores contribuyentes como el manejo del estrés, la consejería, la motivación académica a la retención de estudiantes.

Los estudios de autores como Hernández (2011) y Ruiz (2011) proponen tanto nuevas modalidades de acompañamiento psicológico a estudiantes en cuanto a su diversidad cultural (potencialidad y necesidad individual para atender circunstancias individuales para que no deserten), toma orientada de decisiones académicas y profesionales y tutorías en situaciones de resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales y formación en valores. También se brinda acompañamiento a los estudiantes que deciden permanecer o están en riesgo de desertar en especial por situaciones personales que derivan en un duelo que deben llevar pero que no saben manejar y que eventualmente pueden llevarlos a no continuar los estudios. Es importante anotar que este seguimiento se debe llevar no solo en los primeros semestres sino en todas las fases de los estudios universitarios.

La permanencia estudiantil abordada desde psicológico y lo psicológico-educativo

Luego de presentar los trabajos sobre permanencia se pondrán los aportes hechos al tema desde lo psicológico por Palmero y lo psicológico y educativo por Tinto y Coulon.

Abordaje desde lo psicológico.

Para Palmero (2005) la interacción entre los factores evolucionistas y los culturales está presente y ejerce su impacto desde los primeros momentos en los que un individuo interactúa con los demás. No obstante, los efectos de tal influencia toman fuerza cuando el sujeto inicia su aprendizaje dentro del ambiente educativo. Argumenta que la permanencia en un ambiente

educativo es cuestión de motivación. La motivación para Palmero (2005) apunta hacia tres fuentes: la biológica, la de aprendizaje y la del medio ambiente. La interacción entre ellas aumenta la probabilidad de tener una conducta motivada, es decir, una conducta organizada y adaptativa para lograr una meta. Otro punto importante en su análisis, es el de la motivación en términos no solo de conducta, sino de dirección. La motivación activa la intensidad de la conducta, al igual que la persistencia para lograr algo. Sin embargo agrega el concepto de dirección como la ruta o direccionalidad que lleva el individuo. Para defender esto trae a colación a Beck (2000) el cual afirma que la motivación es cuestión de dirección en especial cuando el individuo tiene varias alternativas de decisión, por ejemplo: al decidir estudiar o no o al decidir quedarse o retirarse de los estudios. Cita también a Deckers (2001) que aduce que la cuestión de la motivación y la dirección de las acciones del individuo aplican también para objetivos percibidos por éste como lejanos en el tiempo, como metas altamente exigentes de persistencia, dedicación y esfuerzo, tal y como es graduarse de una carrera. Para lo cual es fundamental lo definido por este último autor como expectativa de consecución, que depende de lo cercano o lejano, atractivo o no atractivo y del análisis que haya hecho ese individuo en cuanto a sus posibilidades de logro.

Abordaje desde lo psicológico y educativo

A continuación, se expondrán las visiones de la permanencia estudiantil en las universidades desde lo psicológico y educativo planteadas por Tinto (1975) y Coulon (1997), que desde diferentes investigaciones, plantean la permanencia como el final de un proceso previo.

Tinto (1975) se aproxima a la permanencia bajo su modelo de integración. Este modelo tiene los siguientes pasos: El estudiante llega al sistema educativo con unas preexistencias que el sistema puede detectar pero no manipular: antecedentes familiares, destrezas y nivel de escolaridad. Posteriormente, el estudiante –con estos elementos incorporados- se inicia en la carrera elegida con unas intenciones personales que trata de empalmar con las metas y compromisos de las instituciones de educación superior en la cual se ha matriculado. Seguido a esto, el estudiante vive dos tipos de experiencias dentro de la institución: la formal y la informal con el sistema académico (en términos de calificaciones y como se relaciona con los docentes) y con el sistema social (actividades extracurriculares donde se relaciona con sus pares). Si la experiencia dentro de la institución es positiva, el estudiante logra la integración, la cual se expresa en términos académicos (el estudiante obtiene un rendimiento académico mínimamente aceptable y sostenido en el tiempo) y en términos sociales.

El estudiante revisa y confronta sus metas personales y las metas y compromisos de la institución y si su satisfacción entre lo que espera internamente con lo que el entorno universitario le ofrece es alto, entonces el estudiante decide permanecer. Este autor en sus planteamientos posteriores (2011), apela por tomar más en serio el asunto de la retención, ya que no ve que los asuntos universitarios giren alrededor de esto, solo ve que las universidades solo controlan las variables institucionales y desechan las diferencias individuales de los estudiantes. Así mismo plantea que existen cinco factores que las universidades deben afrontar para cruzar la meta de retener estudiantes: expectativas, asesoramiento, apoyo, participación y aprendizaje.

A propósito de esta postura Marambio (2010) diseñó una tabla de factores incidentes en el abandono con base en el modelo de Tinto. Explica que el rendimiento académico, más el compromiso de titulación, más la valoración de la institución, es igual a la persistencia del

estudiante en el sistema y la valoración del esfuerzo y la dedicación del estudiante. Al igual que Tinto señala que la persistencia depende de factores académicos, psicosociales, ambientales y de socialización.

El otro autor que ha investigado la retención desde lo psicológico y educativo es Coulon (1997). Sus posturas son las siguientes: Lo primero que debe hacer alguien que se matricula en la universidad es aprender el oficio de estudiante: cuáles códigos tiene este tipo de enseñanza, cómo utilizar la institución, cuáles son las disciplinas que tiene. La institución debe tener en cuenta que están tratando a estudiantes que deben cambiar sus prácticas de estudio desde la secundaria hacia las de la universidad, puesto que nunca son las mismas. La institución debe detectar en cuál de los tiempos de entrada se encuentra el estudiante: si se encuentra en tiempo de extrañamiento, o en tiempo de aprendizaje o en tiempo de afiliación. El estudiante retenido es un estudiante que alcanzó el tiempo de afiliación. El estudiante se afilia en lo intelectual y cognitivo (cuando puede probar su estatus de estudiante porque comprende las exigencias que le imponen los profesores) y lo institucional (cuando puede comprender los dispositivos que conforman la estructura universitaria desde lo administrativo), lo que quiere decir que puede interpretar la norma, el código y la disciplina de la universidad.

DISCUSIÓN

La comunidad educativa, en especial las instituciones de educación superior deben planificar y ejecutar ya sea sus metas de retención de estudiantes o de reducción de la deserción en la perspectiva educacional (incluyendo el esfuerzo financiero) y la perspectiva psicológica.

En la perspectiva educacional, de acuerdo con Robbins, Lauver, Le, Davis & Langley, (2004) se debe analizar la integración social, la pertenencia del sujeto al entorno universitario, y los compromisos que el estudiante tiene con su grado y con la institución elegida por él o ella para estudiar. Las instituciones tienen un papel fundamental en la permanencia ya que de acuerdo con Bean (1985) los estudiantes evolucionan y se desarrollan dentro de la institución dependiendo de sus políticas de admisión, las características curriculares y organizacionales de la misma. Este grado de evolución proviene de las intenciones del estudiante, por lo que este autor argumenta que para que un estudiante sea productivo en términos universitarios la universidad debe modificar sus intenciones con sus propuestas de calidad en los cursos, docentes e interacción con otros miembros de la comunidad académica. El estudiante que persiste en la institución percibe valor agregado en ella (Pascarella & Terenzini, 2005). Además la institución debe considerar un conjunto de procedimientos coordinados (Montejo, 2009) con impactos calculados y susceptibles de revisión y reevaluación en el tiempo, para esto debe conocer de sí misma cuáles son sus características y propiedades en cuanto a sus criterios de selección de estudiantes, qué tamaño tiene y qué tipo de apoyo financiero puede proporcionar a estudiantes con riesgo de desertar por motivos financieros. Cada integrante del proceso que lleva a la obtención de la meta de graduarse tiene un papel preponderante, sin embargo son los docentes los que están en mayor interacción con los estudiantes, por lo que deben estar entrenados desde lo psicopedagógico para fomentar la permanencia (Hernández, 2011), esto implica: atención a las capacidades y potencialidades de cada estudiante, orientación profesional y académica y acción tutorial.

A nivel psicológico, persistir o no es una decisión del estudiante ya que sobre él o ella recae el proceso mental de análisis de la situación y las consecuencias de abandonar o persistir con sus estudios. Al respecto, es tremendamente importante estudiar el nivel de motivación del

estudiante en los siguientes aspectos: la motivación al rendimiento académico, el sentido de pertenencia del estudiante a una comunidad universitaria en específico, al compromiso con la meta de graduarse, sus niveles de autoconcepto y de ajuste de expectativas, ya que graduarse es una meta a largo plazo que requiere de una importante cantidad de esfuerzo y energía vital que requiere no solo de una causa motivadora, sino de una conducta motivante (Palmero, 2005). Las características psicológicas del estudiante deben ser tenidas en cuenta para detectar riesgo de deserción, ya que cada estudiante llega al sistema con unas aptitudes, personalidad y desempeños, que le son previos a todas las experiencias universitarias que le llegarán después (Pascarella & Terenzini, 1986). No se deben olvidar las situaciones de ingreso y continuación de los estudios cuando el estudiante enfrenta presiones por la carga académica, la familia o amigos, la pareja, patologías previas e inclusive situaciones de duelo (Ruiz, 2011).

Aunque se destacan en este artículo la atención a factores educacionales que promuevan la integración académica y los aspectos psicológicos enfocados a la atención de la motivación y expectativas, es obvio que también se deben incluir los aspectos personales de los individuos en todas las etapas de sus estudios universitarios, esto de acuerdo con la propuesta de atención psicopedagógica de Hernández (2011). Los antecedentes sociales, académicos y económicos previos no se pueden pasar por alto porque le permiten a la institución universitaria conocer y seguir de cerca a los alumnos que tienen (Gore, 2010; Castaño et al., 2006; Tinto, 1975).

Si bien el estudio de la permanencia-deserción es complejo, debido a que es atravesado por diversas causas, es importante atender la permanencia o retención desde la motivación académica, integración académica y compromiso con la meta de obtención de grado (Fernández de Morgado, 2010).

La motivación académica es relevante y diversas investigaciones sobre este tema concluyen que un estudiante motivado al logro de graduarse, que percibe mayor beneficio que costo en la continuación de sus estudios, que no solo siente la motivación sino que ejerce conductas motivadas tales como: estudiar tiempo extra, estudiar para los exámenes con tiempo suficiente a la ocurrencia de los mismos, la percepción de que un curso o materia para ser bueno debe exigir una buena cantidad de trabajo de su parte, el disfrute en las tareas y actividades académicas, la revisión de tareas antes de entregarlas al docente y la lectura de temas relativos a las materias así no haya sido impuesto por el profesor (Davidson et al., 2009).

La integración académica es central debido a que el estudiante integrado académicamente por lo general logra graduarse (Tinto, 1975). La integración académica puede evaluarse en el interés percibido en las clases, la satisfacción con la calidad en la instrucción, la satisfacción con el crecimiento intelectual y la percepción de conexión con lo que se está aprendiendo actualmente con las posibilidades futuras de la carrera (Davidson et al., 2009). Para Tinto (1975) (1997) toda actividad que involucre académicamente al estudiante con sus pares, monitores y profesores influenciará positivamente su decisión de permanecer.

Para las instituciones de educación superior y para las que las vigilan, les diseñan e implementan políticas educativas, la permanencia (como decisión individual) y la retención (como meta institucional) deben significar que el estudiante avanza en el cumplimiento de su meta dentro de su proyecto de vida, se integra socialmente de manera positiva al desarrollo del país y hace positivo el balance entre los beneficios y los costos de hacer una carrera profesional aunque requiera de altos niveles de sacrificio en términos económicos, de trabajo intelectual y de tiempo. Tanto la revisión teórica del tema como los resultados de la investigación permitieron

concluir que la decisión de persistir hasta graduarse debe *prevalecer* sin importar en qué etapa del proceso educativo se encuentre el estudiante, ni en cual jornada estudie o cual sea su sexo.

El producto estrella de las autoridades educativas de los países debe ser el de superar cada año las metas de retención de estudiantes utilizando la información disponible acerca de la prevención y afrontamiento tanto de las situaciones potencialmente peligrosas que lleven a que los estudiantes deserten así como también de aquellas situaciones que puedan reafirmar en su decisión a los que se queden.

BIBLIOGRAFÍA

- 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*, 5, 1-22, Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Bean, J. (1980). Student Attrition, intentions and confidence. *Research in Higher Education*, 17, 291 – 320
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 1, 35-64.
- Beck, H., & Davidson, W. (2010). *The College Persistence Questionnaire: Esperanza University Institutional Commitment Report*. Recuperado el 12 de febrero de 2011 de <http://www.beckdavidson.com/welcome/EsperanzaICReport2009.pdf>
- Beck, R.C. (2000). *Motivation. Theories and Principles*. Fourth Edition. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, EE.UU.: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/2003). *Les Héritiers. Les étudiants et le culture*. Argentina: Siglo XXI editores

- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). *Factores explicativos de la deserción universitaria. Informe final proyecto Consejo Superior de Educación*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de www.cse.cl/public/Secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60, 41-65.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Cede Universidad de los Andes (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Informe final*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de http://www.mineduacion.gov.co/articles-254702_proyecto_desercion_cede.pdf
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, Francia: PUF.
- Davidson, W.B., Beck, H. P. & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that predicts student Attrition. *Journal of College Student Development*, 50, 373-390.
- Deckers, L. (2001). *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental*. Boston. EE.UU.: Allyn and Bacon.
- Fernández de Morgado, N. (2010). Retención y Persistencia Estudiantil en Instituciones de Educación Superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30 (2), 39-62.
- González, L. (2005). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Unesco IESALC.
- Gore, J.N. (2010). *The Importance of Freshman Experiences in Predicting Students' Retention Decisions*. Tesis de maestría no publicada. Appalachian State University, Boone, NC, EE:UU. Recuperado el 20 de febrero 2011 de <http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?id=6975>

- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. et al. (2009). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf
- Habley, W. & McClanahan R. (2004). *What Works in Study Retention?* ACT. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de www.act.org/research/policymakers/reports/retain.html
- Hernández, C. Modalidades de acompañamiento psicopedagógico. Simposio Dimensiones psicopedagógicas de la permanencia universitaria. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. 17, 91-108.
- Marambio, C. (2010). Abandono al proceso de titulación por parte de los estudiantes de la enseñanza media técnico profesional. Tesis de Doctorado, Universidad de Alcalá. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 28 de octubre de 2011 de www.edumar.cl/documentos/tit_final_cmc.pdf
- Montejo, F. (2009). *Proyecto G: experiencia para la reducción de la deserción estudiantil en una Institución Universitaria Colombiana*. Institución Universitaria del Área Andina. Recuperado el 16 de febrero de 2011 de <http://www.areasina.edu.co/content&view=category&id=3&Itemid=69>
- Neira, I. (2000). *Educación y desarrollo del tercer mundo*. Facultad de Económicas. Universidad de Compostela, España. Recuperado el 05 de octubre de 2012 de www.eumed.net/coursecon/colaboraciones/aeade47.pdf
- Palmero, F. (2005). Motivación, conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 20-21, 1-29.

- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students. A third decade for research, 2*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Robbins, S., K. Lauver, H., Le, D. Davis, R. Langley (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 130 (2). 261-288.
- Ruiz, J. (2007). *Dirección y Gestión Educativa*. Esumer. Colección autores. Medellín.
- Ruiz, M. A. (2011). *Duelo y permanencia universitaria*. Simposio Dimensiones Psicopedagógicas de la Permanencia Universitaria. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Spadies (2008), Sistema para la prevención de la deserción en la educación superior. (s.f) http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Spadies (2011), Sistema para la prevención de la deserción en la educación superior. (s.f) http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Thierney, W. & Jun. A. (2001). A university helps prepare low income youths for college. Tracking school success. *Journal of Higher Education*, 72, 2, 205-225.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A theoretical synthesis of the recent literature. *A Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1997). Colleges as Communities: exploring the educational of the student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2011). *Taking student retention seriously*. Syracuse University. Recuperado el 03 de diciembre de 2011 de <http://faculty.soe.syr.edu/vtinto/Files/Taking%20Student%20Retention.pdf>
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca de Bolsillo. Trabajo original publicado en 1978.

ARTÍCULO TEORICO

LA MOTIVACIÓN: UN ELEMENTO DECISIVO PARA EL ALCANCE DE LOS
OBJETIVOS EN LA VIDA

La permanencia escolar universitaria atravesada por la motivación del sujeto

WBEIMAR ALONSO LOPERA LÓPEZ

TUTORA

Mg Liliana Chaves Castaño

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MEDELLÍN

2013

LA MOTIVACIÓN: UN ELEMENTO DECISIVO PARA EL ALCANCE DE LOS OBJETIVOS EN LA VIDA

La permanencia escolar universitaria atravesada por la motivación del sujeto

Wbeimar Lopera López⁴¹

RESUMEN

Los seres humanos deben atravesar todo tipo de exigencias en la vida, para afrontar todos los obstáculos que ella tiene, a partir de los requisitos de la cultura, la cual no siempre concuerda con los deseos del sujeto. El concepto de motivación es un fenómeno psíquico, ideal y subjetivo que está presente en la vida diaria de las personas. Dentro de este contexto, se inscriben los estudiantes universitarios que traen consigo una serie de expectativas con miras de alcanzar las metas académicas propuestas, pero tiene que afrontar las exigencias a nivel psíquico y del entorno, estas expectativas los llevar a desertar de los estudios universitarios o a mantenerse hasta graduarse. En tal sentido, este artículo ubica primero al ser humano en interacción social, en el afrontamiento de las problemáticas de la vida y su relación con el otro; segundo, plantea como la motivación es el motor al alcance de los objetivos de vida; y tercero, da cuenta de como estudiar es una motivación para que los estudiantes permanezcan en su objetivo de terminar su carrera.

Palabras clave: Motivación, expectativas, deseo, permanencia estudiantil, deserción, ciclo vital

⁴¹ Psicólogo, especialista en psicología Clínica con énfasis salud mental, candidato a maestría en Educación y Desarrollo Humano, docente universitario.

ABSTRACT

Human beings must pass through all kinds of demands in life, in order to face all the obstacles that it presents. These obstacles include cultural requirements, many of which some individuals do not always agree with. This whole process falls within the concept of motivation, which is a psychological, ideal and subjective phenomenon that is present in the daily life of the people, through the stages of evolutionary development. Motivation has biological, psychological, social and cultural components, which operate at the same time and act as catalysts to fuel our desires and needs. Within this context, students enrolled in college and bring with them a series of expectations with a view of achieving academic goals. However, a student has to face psychological and environmental demands which will determine if whether or not a student will end up dropping out of college or keep going through their graduation. As such, this article ranks first humans in social interaction, in facing the problems of life and its relation to the other, and second, poses as motivation is the engine to reach life goals, and third, accounts for as studying is a motivation for students to stay in their goal to end his career.

Key words: Motivation, expectations, hope, student retention, attrition, life cycle

El ser humano en interacción social.

*“las gaviotas que desdeñan la perfección en aras de
avanzar lo hacen despacio sin llegar a parte alguna. Las
que se olvidan del viaje en aras de la perfección llegan a
cualquier parte al instante”*

El viejo Chiang dirigiéndose a Juan Salvador Gaviota

El ser humano tiene que trasegar diferentes caminos en su recorrido de vida, afrontando un sin número de dificultades, que le permiten la adquisición de experiencias y reconocimientos

personales y sociales. Los “viejos” dicen que “...*la vida no es fácil*”, lo cual se ha convertido en un designio popular que enmarca la proyección del ser humano, sin caer en posturas negativas o desalentadoras, es una realidad que de alguna manera se convierte en el designio por afrontar.

Los seres humanos deben enfrentar gran cantidad de vicisitudes en el transcurso de su vida, pero para ello es necesario que mantengan una actitud positiva para poder alcanzar los objetivos que se trace cada uno en su individualidad o en común cuando son buscados por una comunidad determinada; ahí radica el respeto que se debe tener por la condición humana, al plantearse que “*Cualquier actitud, incluso aquellas que se presentan como bondadosas, pueden ser violentas si no parten de un respeto a la singularidad humana*” (Restrepo, 1994).

Vivir acorde a principios personales y sociales no tiene que pasar por las fuertes elucubraciones científicas, sino de cierta disposición personal que implica llevar a feliz término el alcance de unos objetivos trazados, en forma tácita o latente, pero que al fin al cabo están presentes en la historia y búsqueda del que desea, como lo plantea Vecina Jimena: “*Sin embargo, para la inmensa mayoría de las personas que no están interesadas en aplicar el método científico a sus vidas diarias lo interesante es saber desarrollar y apreciar la creatividad en su entorno más próximo*” (2006). Porque en esencia, el afrontamiento de las dificultades pasa por la capacidad creativa de cada uno.

La creatividad es fundamental para el desarrollo humano, esta acompañada de otros elementos que permitan a los individuos un sano crecimiento personal que conlleve una posible adaptación a ciertas condiciones que se convierten en dificultosas; algunas emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, la complacencia, etc., aunque presentan unas ciertas diferencias entre sí, permiten un desarrollo en la acción de las personas, construyendo

condiciones favorables para el futuro, en momentos de crisis que se presenten, en los campos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales (Fredrickson, 2001).

Los hombres deben hacer procesos de adaptación en cada una de las etapas del desarrollo, donde afrontan y viven diversas circunstancias que les brinda el entorno. *“Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia”* (Hannah Arendt, 1956), de ahí que se presenten elementos que enmarcan la razón de ser los seres humanos, implicando condicionamientos que establecen los recorridos históricos de los mismos.

De ahí la importancia de mantener unos principios de vida, que permitan la proyección hacia el futuro, unos lineamientos tácticos que orienten el camino a seguir a cada paso de la existencia, un conocimiento que dé cuenta de una experiencia que ayuda a no repetir historias ya recorridas, donde los humanos puedan inscribir sus logros a la luz de las necesidades, y no a simples propósitos vanos, que en nada proyectan la condición misma del hombre.

A continuación se plantea un bello pasaje de Hannah Arendt (1956), que más que desestimular las posibilidades de los humanos, lo que permite es pellizcar su propia condición para que trabaje de manera coherente por lo más sano de la humanidad: la libertad.

“Pero también puede suceder bajo condiciones de la sociedad de masas o de la histeria colectiva, donde las personas se comportan de repente como si fueran miembros de una familia, cada uno multiplicando y prolongando la perspectiva de su vecino. En ambos casos, los hombres se han convertido en completamente privados; es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular, que no deja de ser singular si la misma experiencia se multiplica innumerables veces. El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo el aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva”

No estamos solos, en la medida que son muchos los momentos donde necesitaremos del otro para avanzar en nuestros planes, en el proceso de consolidación de objetivos, hasta el más solitario tiene que enfrentarse con tres elementos que lo van a colocar en la picota del sufrimiento: la relación con la naturaleza, que lo convoca a reconocerse en sus propias faltantes; con los demás, se tiende a mantener una relación de dolor, al verse confrontado por el otro, sobre todo cuando se es demandado por una serie de requerimientos que realzan las propias miserias; y por último, la relación consigo mismo, que nunca se alcanza esa paz interior que se quisiera mantener; como lo planteó en su momento (Freud, 1929).

Aun así, el ser humano mantiene en pie su firmeza por alcanzar cosas nuevas que le prodiguen bienestar y felicidad. Como lo plantea Freud (1929) al ubicar a la felicidad como el gran propósito de los hombres... Aunque nunca la alcance totalmente –dice Freud-, porque son estas dos palabras que le permiten mantenerse firme en la búsqueda de alternativas para su existencia. De alguna manera se tiene que plantear cuál es el asidero de los hombres para no despeñarse por el negativismo y la frustración, frente a las vicisitudes que le pone la vida a cada uno en su existencia.

En dicha condición se movilizan los seres humanos en la búsqueda de alternativas para su vida, siempre en la perspectiva de satisfacer sus necesidades –en primera instancia- más prioritarias, estableciendo lazos con los otros en sociedad. *“Un hombre hambriento no se preocupa por impresionar a sus amigos con su valor y habilidades, sino, más bien, con asegurarse lo suficiente para comer”* (DiCaprio, 1989). En dicha medida, los individuos trabajan por el alcance de la satisfacción de lo básico que le permita vivir, sin que necesariamente se piense en los más altos logros, convirtiéndose simplemente en alternativas de vida para la existencia.

“Y soportar la vida sigue siendo el primer deber de todo ser vivo. La ilusión pierde todo valor cuando nos estorba hacerlo” (Freud, 1915); es precisamente esa ilusión que hay que buscar mantenerla en lo más alto de los propósitos de los humanos, para que no se pierda el rumbo trazado. Alcanzar subsanar las necesidades básicas, es alcanzar –de alguna manera- la satisfacción general, en la medida que el individuo experimenta un logro en el restablecimiento del equilibrio entre la necesidad o un grupo de necesidades y el objeto o los fines que las reducen; es decir, hay una sensación relativa entre la motivación y los objetivos que se tienen (Ardila, 1986).

En dicha línea, los individuos se acercan a otros para organizar tareas que permitan el alcance de dicha satisfacción, por ello establecen relaciones filiales a nivel familiar y social, donde establecer lazos afectivos que enaltezcan mejor la satisfacción. Pero no siempre ello sucede, producto a las diferentes disputas que se presentan al interior de dichas sociedades, con dificultades entre sus miembros de deponer los intereses propios y mezquinos que depara el narcisismo y el egoísmo, *“...las masas son indolentes y faltas de inteligencia, no aman la renuncia de lo pulsional, es imposible convencerlos de su inevitabilidad, mediante argumentos...”* (Freud, 1927). Deponer las propias posiciones no es tarea fácil, porque el ser humano se siente que está perdiendo en relación con el otro, como si todo se convirtiera en una disputa, en la que finalmente cada uno tendrá que asumir sus propias pérdidas.

Freud (1921) nos evoca un bello pasaje de Schopenhauer, para dimensionar la afectividad humana en el ejemplo del puerco espín:

“Un helado día de invierno, los miembros de puerco espines se apretujaban para prestarse calor y no morir de frío. Pero pronto sintieron las púas de los otros, y debieron tomar distancias. Cuando la necesidad de calentarse les hizo volver a arrimarse, se repitió aquel segundo mal, y así se vieron llevados y

traídos entre ambas desgracias, hasta que encontraron un distanciamiento moderado que les permitía pasarlo lo mejor posible” {(Parerga und Paralipomema, parte II, 31 “Gleichnisse und Parabeln” (símbolos y parábolas) (Schopenhauer, 1851c)}

Encontrar el límite en la convivencia con el otro no es tarea sencilla, requiere de acceder al arte de aprender a ceder, sin perder el norte de los intereses que iluminan la propia historia, porque en la relación que se establece se crean lazos identificatorios que permiten un mayor reconocimiento de sí mismo. De la misma manera se llena de gozo la posibilidad de alcanzar como resultado la satisfacción, producto del desempeño que se pueda tener en lo particular, pero al mismo tiempo las recompensas que se adquieren, lo mismo que aquellas recompensas intrínsecas (tales como las relaciones interpersonales, la autorrealización, etc.) que se obtienen en dicha interacción (Hodgetts y Altman, 1991). Igualmente, Hoyos (2008) cita a Bajtin (1965) al respecto: *“Es imposible concebir el ser humano, e incluso simplemente el ser, por fuera de las relaciones que lo vinculan con el otro; el mismo se constituye a través de las interacciones con los demás”*

A pesar de la necesidad de los individuos de establecerse en sociedad, se crean dificultades y asperezas que dificultan la posibilidad de una vida tranquila, creándose la controversia y las diferencias que conllevan necesariamente al conflicto, llevando a deponer algunos intereses y motivaciones individuales propias, que lo llevan muchas veces a perderse en la interacción social. Como plantea Freud (1933): *“Pues bien; los conflictos de intereses entre los hombres se zanján en principio mediante la violencia”*.

Aquí no se trata de proponer una postura frente a quién gana en el proceso de interacción social, lo que se busca ante todo es mostrar las posibles pérdidas y ganancias que puede tener un sujeto en la interacción social, en la medida que se inscribe en el contexto de una cultura, que le

va hacer toda serie de exigencias en sus prácticas personales y sociales, presionando con la fuerza de la historia y de la colectividad a que el sujeto tenga que deponer aspectos que se inscriben en el orden del deseo, porque se abre una compuerta para pensar como los individuos terminan perdiendo posibilidades frente a los designios de la cultura, lo cual se va a traducir de qué manera entran a jugar un papel las motivaciones que cada uno pueda tener. Pareciera que no siempre se alcanza lo se quiere, sino lo que la cultura le designa para que pueda cumplir un papel histórico.

La motivación: motor de alcance de objetivos de vida.

En la primera parte se ubicó al ser humano dentro de un contexto personal y social, donde tiene que proyectarse en el marco de una relación con los otros y con una cultura que presenta sus dimensiones propias, producto del desarrollo en diferentes momentos históricos. Ahora se dará cuenta de un sujeto enmarcado en las motivaciones, que le permitirán tener posiciones frente a su historia Cofer y Appley (1985) retoman un pasaje de Ellenberger sobre el existencialismo, que sirve de entrada a la discusión sobre la motivación en el ser humano:

“Algunos rasgos principales de la estructura de la existencia humana han sido ya delineados por Kierkegaard. El hombre no es un ser hecho a pedido. El hombre se convertirá en lo que él mismo se haga, y nada más. El hombre se construye mediante sus elecciones, pues tiene la libertad de hacer lecciones vitales. Sobre la libertad de escoger entre una forma de existir auténtica y una no auténtica. La existencia no auténtica es la forma como el hombre vive bajo la tiranía del populacho (la multitud, es decir, la colectividad anónima). La existencia auténtica es la comodidad en que el hombre asume la responsabilidad de su propia existencia, un hombre debe sufrir la prueba de la desesperación y de la “ansiedad existencial”; es decir, la ansiedad del hombre que se enfrenta a los límites de su existencia, con sus implicaciones totales: la muerte y nada. Esto es lo que Kierkegaard llama la enfermedad de la muerte”

La motivación no se inscribe en la misma proyección de Ellenberger, porque es este concepto que le va a dar una proyección al ser humano, en las diferentes esferas en las que se mueve en el transcurso de la vida, convirtiéndose en el faro que ilumina el recorrido, sin desconocerse que se puede encontrar con diferentes frustraciones, que lo van a hacer desfallecer en el logro de los objetivos de vida. Nadie puede vivir sin una motivación, porque ella está ligada al deseo mismo, y bien se sabe que este es el motor que mueve todos los entornos del hombre. Son muchas las definiciones que se pueden encontrar acerca de la motivación, las cuales ilustran un contenido acorde a la conceptualización en la cual se quiera delimitar. (Koontz, 1999) dice:

“La motivación en término genérico se aplica a una serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos y fuerzas similares” (p.501). “La motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con que vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía” (Solana, 1993). La motivación tiene que ver con las razones que subyacen a una conducta (Womg, 2000).

Desde Palmero (2005) se puede aseverar el siguiente planteamiento: La motivación es una variable intangible, se cuantifica acorde a las manifestaciones de un ser vivo; es un proceso interno, que se liga a algún evento externo interno. Finalmente, aparece Maslow (1954) quién trabajó con gran dedicación el tema en sus años de trabajo profesional, planteando algunos elementos que permiten dar cuenta de la importancia de la motivación en el ser humano: *“...el estudio de la motivación, tiene que ser, en parte, el estudio de los últimos objetivos, deseos o necesidades humanas”*; y finaliza planteando: *“Evidentemente tenemos que admitir entonces que la motivación humana se virtualiza en comportamiento, excepto en lo que concierne a la situación y a otras personas. Naturalmente, cualquier teoría de la motivación tiene que observar este hecho, incluyendo además el organismo en sí, el papel de la determinación cultural”*.

Con los anteriores conceptos y definiciones se da cuenta de la gran importancia de la motivación en el desarrollo humano, en la medida que involucra una cantidad de aspectos que engloban la dimensión humana, hablar de "...impulsos, deseos, necesidades, anhelos y fuerzas", como dice Koontz (1999), es dar cuenta de todo aquello que mueve al sujeto, con aspectos que se inscriben en el orden de lo interno e inconsciente con claras implicaciones en el afuera, o sea, en todos los espacios donde se mueve el sujeto.

La motivación atraviesa la práctica del ser en cualquier orden; es decir, todo aquello que se presente desde la motivación va a tener implicaciones en el hacer del individuo, tanto en lo personal como en lo colectivo. Se puede afirmar que todas las prácticas que presentan los individuos tienen en su base el impulso de la motivación, es precisamente esa búsqueda que mantienen el hombre por posicionarse ante las eventualidades y dificultades que se puedan presentar, en aras de mantener las relaciones más adecuadas y tranquilas que se puedan aspirar cuando se vive en sociedad, porque *"...todo debe redundar en el alcance de bienestar de los miembros de la sociedad..."* (Marín y Velasco, 2005).

Nuevamente se resalta como los seres humanos buscan alternativas que redunden en mejorar sus condiciones de vida. "El desarrollo evolutivo se refiere al desarrollo humano" (Feldman, 1995). Y durante todo el proceso de desarrollo evolutivo se mantiene la motivación como elemento que permite avanzar en el alcance de logros biológicos, psicológicos, sociales y culturales, porque son aspectos que dimensionan el ser, el hacer y el pensar en todas las actividades en las cuales se inscribe. En todas las etapas de la vida se presentan requerimientos que el sujeto debe atender con el fin de trascender en su existencia, para no quedarse en una condición de deuda de una etapa a otra, sin alcanzar los objetivos que han sido objeto de sus motivaciones.

Desde la infancia el individuo comienza a manifestar sus motivaciones, cuando atraviesa la fase de la adquisición de la esperanza, como lo plantea Erickson (1960), citado por Maier (2000), donde *“el niño desarrolla un sentido de la expectativa gracias a una mezcla de confianza y desconfianza”*; calificativos estos que lo van acompañar por siempre; ahondándose profundamente en el periodo de la adolescencia, donde el joven se ve avocado a un periodo de ambivalencias e incertidumbres, para dar paso al establecimiento de su identidad, a pesar de estar lleno de expectativas frente a su vida y entorno, sus motivaciones se inscriben en dicho orden donde no hay una claridad real sobre lo que quiere para su futuro (Aberastury y Knobel, 1993). Vendrá la adultez con toda su fuerza, llena de exigencias y compromisos consigo mismo y el entorno, surgiendo todo tipo de motivaciones frente a todos los pedidos que se hacen desde la cultura, porque *“ya se es grande”*, como dice a continuación Maier (2000):

“La vida de cada individuo implica una carrera que amalgama el amor por sus hijos, por su trabajo y sus ideas. Su vida, personal, creadora e ideacional, y su comunidad, tienen que convertirse en una unidad, a menos que la absorción en sí mismo desgaste y aparte sus esfuerzos y a su propia persona de su comunidad. Cada adulto admite o rechaza el desafío de aceptar a la nueva generación como responsabilidad propia, y asegurarle la confianza basada en la primera fase de desarrollo de Erikson”.

Por último, *“...el sentido de la integralidad aporta una solución eficaz al sentido contrario de la desesperación y disgusto ante los muchos estilos de vida; y de temor a la muerte como remate de una vida irrealizada. En otras palabras, esta fase final implica un sentido de sabiduría y una filosofía de la vida que a menudo van más allá del ciclo vital del individuo...”* (Maier, 2000). Los individuos buscarán dentro de sus motivaciones llevar la vida lo más lejos posible, como una forma de exorcizar la muerte, la cual se convierte de alguna manera como la antítesis de la motivación, en la medida que se coloca en el no deseo, como dice Carlos Mario González (2008) *“una cesación de posibilidades”*, trazando alternativas que mitiguen el temor

como forma de afrontarla, de una parte, se puede negar, sobre la base de la ilusión; de otra parte, se puede precipitarla, incorporándola; y por último, aceptarla, que es la manera de resignarse a ella.

Ligado a lo anterior, se ubica que la motivación acompaña al ser humano a lo largo de la existencia, aunque en la mayoría de los casos no esté dando cuenta de ello, porque simplemente lo está viviendo, en la medida que se incorpora en la práctica cotidiana; como motor y fuente de energía las motivaciones van de la mano en la relación de la vida con la muerte, porque permite avanzar o detenerse en los procesos, por ello, cuando llega la muerte desaparece la motivación, por tal motivo se debe vivir para morir dignamente, como dice González (2008) una muerte digna comprende: morir a tiempo, en el justo tiempo, con decoro, sin dolor, como una decisión propia y no aceptar morir de cualquier manera. Con ello, la motivación debe colocarse en el justo lugar del valor que tiene.

Estudiar: una motivación para el alcance de objetivos.

Son muchas las motivaciones que tienen los seres humanos en el transcurso de la vida, consolidarlas en la vida práctica es una de las tareas más nobles que se pueden alcanzar, con el fin de no quedarse en el mero sostenimiento de estar vivo en términos biológicos, lo relevante es cuando se tiene la capacidad de llevarlas a otras esferas de la existencia, como es el caso de los campos sociales y culturales, porque se le va a dar un lugar de mayor valía en el campo relacional, es de alguna manera una forma de dignificar el papel que se tiene en la tierra, para no quedarse en la mera condición de un ser vivo más de la naturaleza, es la posibilidad de dignificar la vida misma; como dice Rodríguez (1991) , en la motivación hay unas condiciones

sociales propias, inscritas en el marco de las relaciones humanas, que permiten trascender el mero marco de lo económico.

Ir más allá de lo simple, es estar motivado por el alcance de autorrealizaciones que dignifiquen al ser humano, es tener una razón de ser que se coloque por encima de la mínima exigencia, que aunque puede hacer la vida más sencilla, termina por no alcanzar la suficiente valía que tiene la vida; como lo plantea Frankl (1955):

“El hombre es una criatura responsable y que debe aprehender el sentido potencial de su vida...y el verdadero sentido de la vida, debe encontrarse en el mundo y no dentro del ser humano o de su propia psique, como si se tratara de un mundo cerrado. Por idéntica razón, la verdadera meta de la existencia humana no puede hallarse en lo que se denomina autorrealización. Esta no puede ser en sí misma una meta, por la simple razón que mientras más se esfuerce el hombre por conseguirla más se le escapa, pues sólo en la misma medida en que el hombre se compromete al cumplimiento del sentido de la vida, en esa misma medida se autorrealiza. En otras palabras, la autorrealización no puede alcanzarse cuando se considera un fin en sí misma, sino cuando se la toma como un efecto secundario de la propia trascendencia).

En este orden de ideas, pensar al estudiante en su tarea social: estudiar, se puede convertir en uno de los avances más trascendentes de su vida, por las ganancias personales y sociales que se pueden alcanzar, en la medida que todos sus esfuerzos y energías se canalizan hacia la obtención de resultados favorables, nadie estudia para perder siempre para ganar, pero para ello se buscan resultados positivos que hagan más agradable dicha tarea, donde *“la motivación es un factor determinante para la consecución de los resultados académicos deseados. Impulsa al niño hacia una determinada actividad y le mantiene “enganchado” a ella mientras persiste el interés”* (Villa, 2002).

Es precisamente ahí donde se hace énfasis en los estudiantes las grandes posibilidades que se tienen cuando se persiste en la tarea, no se puede olvidar que “nunca carecemos de

motivación” (Hamachechek, 1970), pero esta tiene que ser canalizada de manera positiva, para que el educando no desista del objetivo de alcanzar la terminación de sus estudios superiores; en las universidades estudian cantidad de estudiantes de gran talento, que inclusive presentan intereses y habilidades para la carrera elegida; sin embargo, se desmotiva y pierden el interés en los primeros semestres, porque pierden el rumbo de los objetivos propuestos, por decisiones tomadas en forma rápida con anterioridad. Que les causa una incapacidad de aunar energías y disciplina para el alcance de logros (Messing, 2007).

El estudiante se ubica permanentemente en una disyuntiva: permanecer o desertar, durante la carrera se presentan cantidad de elementos que pueden llevar a desistir de los estudios; son muchos los obstáculos que van a aparecer que van a coartar el impulso inicial, que frena la posibilidad de alcanzar lo anhelado, dejando al descubierto la frustración (Díaz-Guerreros, 1969), dejando de paso un sin sabor en el estudiante al no tener la claridad sobre el camino a seguir en su proceso formativo.

Todos los seres humanos pueden perder el rumbo en el transcurso de la vida, lo que se presenta es que cuando se es estudiante hay ciertos condicionamientos determinantes en el tiempo a los cuales se debe corresponder, es decir, cuando se estudia es necesario aprovechar ese cuarto de hora que brinda la vida misma; da ahí la importancia de visibilizar cuando se presentan los elementos que pueden conllevar a una deserción escolar. En dicho proceso se presentan diversas dimensiones causales que llevan al estudiante a desertar, las cuales pasan por la elección vocacional, las expectativas y aspiraciones, las relaciones sociales, familiares e institucionales (Canales y de los Ríos, 2007); es decir, es un aspecto multicausal que se puede analizar desde perspectivas individuales, institucionales y estatales, para su respectiva operacionalización educativa (Guzmán,2009).

Son muchas las investigaciones que tratan sobre el tema de la deserción escolar, la investigación CEDE, de la Universidad de los ANDES (2007), retoma de Fiszbein y Ajzen (1975), una definición que aproxima la conceptualización de deserción “...*la cual debe ser concebida como el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales y de la persistencia del individuo*”. Lo que no es otra cosa que un debilitamiento de la motivación por los objetivos propuestos (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006).

Al perderse la motivación se pierden las expectativas en las cuales se ha cifrado las posibilidades académicas presentes y futuras, pero si “...*cada persona tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en una tarea*” (Rodríguez, 1991), ¿porqué abandonar aquello que trae mayores beneficios para la vida personal y social? Por la pérdida de la motivación frente al estudio, sin desconocer que hay dimensiones económicas y sociales de gran peso que inciden a no permanecer en la academia; son mayores los casos donde se encuentra la actitud y la fuerza con la que muchos estudiantes se luchan su permanencia hasta terminar, “...*la motivación es, a la vez, un reflejo de la realidad y una expresión de la personalidad*” (González, 1995).

La motivación para mantenerse en los estudios es un proceso emocional, singular y particular, que se ve reflejado en las diferentes actividades que asuma el sujeto, quién no persiste difícilmente alcanzará objetivos de vida de gran valía, el llamado es a tocar a los estudiantes en su interioridad, para que no desistan del propuesto en ese preciso momento histórico que se ha decidido, después vendrán las lamentaciones y las quejas por lo que no se hizo. González (1995) liga la motivación positiva cuando se dirige hacia el objeto que el sujeto necesita, pero también plantea una negativa, cuando se aleja y evita los objetos y situaciones insatisfactorias.

Romper con tan noble tarea, es ponerse a disposición de la pérdida, negarse a un lugar que brinda la cultura misma al estudiante, no tanto “para que sea alguien en la vida” como dicen algunas mamás, sino como una forma de trabajar por el conocimiento, “...el impulso abre puertas a las normas” (Ospina, 1993), y es precisamente esa fuerza que no se puede perder ante los requerimientos de la cultura. Los seres humanos no siempre se están trazando objetivos y propósitos para dejarlos a medias, porque sería sólo propio de sujetos perdedores.

A los estudiantes durante su proceso de carrera hay que mantenerlos siempre con un porqué sugestivo, que les permita saber a dónde quieren ir, ¿Qué quieren hacer? ¿Qué quieren ser? “No prepares el equipaje sólo para llegar al aeropuerto” (Ian, 2005), la escuela no es un destino en sí mismo, es sólo una parte extensa de preparación del equipaje a través del mundo del conocimiento, por ello la labor docente-educativa debe estar orientada a mostrar los medios para acceder al final del camino, el cual muchas veces es incierto pero se cultiva en el tiempo para recoger la mejor de las cosechas.

Restrepo (1994) plantea una grata agenda a los jóvenes para lleven sus procesos a feliz término, sin inventarse las cosas más sofisticadas sino con llevar a la práctica las motivaciones que se inscriban en el deseo del estudiante:

“Si enseñamos a los jóvenes con una metódica libreta de ahorros, jamás se abrirán a la experiencia cuyo gasto no hayan calculado. Es decir, se cerrarán por completo a la gracia, dejándola de lado cuando la encuentren en el camino. A fin de acceder a la gratuidad de la existencia, es imperioso estar por completo abiertos al azar, livianos, dispuestos a tejer al compás de la vida, dejándonos atrapar por el ritmo que ella nos propone”.

En dicho contexto, a los estudiantes en su proceso formativo y académico, la historia constantemente los pone a prueba, midiendo su capacidad de entrega en los objetivos de llevar a feliz término su carrera profesional, o sea cuánto ahorro tienen en

su libreta personal, en términos de un caudal de motivación frente al alcance del logro, sin desconocerse que los procesos que se inscriben en su adecuada elección vocacional y profesional, en la medida que la permanencia en la carrera elegida tiene una base en una elección adecuada, lo que implica que se pueda sortear las dificultades que se presenten en el desarrollo académico en la universidad.

En esencia, los estudiantes como seres humanos pensantes están atravesados por la necesidad de mantener la motivación como elemento presente en la orientación tomada en el proceso formativo, aunque la deserción es una opción, pero las motivaciones deben convertirse en el faro que ilumina cada paso de los estudiantes redundando en la permanencia en la tarea, para no ceder frente a las exigencias que crean las dificultades cotidianas, porque la deserción lo que termina por dejar a cada ser es la frustración y la angustia al no poder terminar lo presupuestado en el alcance una carrera profesional, y no consolidar la profesión por la que se ha luchado y soñado.

En conclusión, la vida como se planteó al inicio del artículo no es fácil, pero con la asimilación práctica y vivencial de las motivaciones, con un adecuado manejo de la autoconfianza sobre las capacidades propias, con el reforzamiento permanente sobre las posibilidades sociales futuras, que motivan y dan fuerza para el alcance de objetivos, se podrá alcanzar los objetivos trazados en el periodo de consolidación de una carrera profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A. & Knobel, K. (1993). *La adolescencia normal*. Buenos Aires. Argentina.: Paidós editores.

- Ardila, R. (1986). *La Motivación*. Santiago de Chile. Chile.: Editorial Universitaria.
- Arendt, H. (2010). *La Condición Humana*. Buenos Aires. Argentina.: Paidós Editores.
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). *Factores explicativos de la deserción universitaria*.
Informe final proyecto Consejo Superior de Educación. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de
www.cse.cl/public/Secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos_de_la_SecTec.aspx
[x](#)
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Cede Universidad de los Andes (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Informe final*. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de
http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_proyecto_desercion_cede.pdf
- Cofer, C. & Appley, M. (1985). *Teoría de la motivación. Teoría e investigación*. México D F. México.: Editorial Trillas,
- Díaz-Guerreros, R. (1969). *Estudios de psicología dinámica*. México D F. México.: Editorial Trillas.
- Di Caprio, N. (1989). *Teorías de la Personalidad*. México D F. México.: Mc Graw Hill Editores.
- Feldman, R. (1995). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Barcelona. Prentice Hall editores,
- Frankl, V. (2002). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona. España.: Herder Editores.

- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Freud, S. (2001). *De Guerra y muerte*. Temas de actualidad. Obras Completas, Tomo XIV, Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, S. (2001). *La Transitoriedad*. Obras Completas, Tomo XIV, Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2001). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas, Tomo XVIII, Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2001). *El yo y ello*. Obras Completas, Tomo XIV, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2001). *El Porvenir de una ilusión*. Obras Completas, Tomo XXI, Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2001). *El Malestar en la cultura*. Obras Completas, Tomo XXI, Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2001). *Porqué la Guerra? (Einstein y Freud)*. Obras Completas, Tomo XXII, Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu Editores.
- González, C. (2008). *La muerte y condición límite de nuestro ser*. Conferencia pública. Comfama. Medellín. Colombia.
- González, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. Madrid. España.: Editorial Pueblo y Educación.
- Hamachek don, E. (1970). *La motivación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina.: Librería El Colegio.

- Hodgetts, R & Altman, S. (1991). *Comportamiento de las organizaciones*. México D F. México.: Mc Graw Hill Editores.
- Hoyos, A. (2008). *La presencia del otro en los procesos de formación humana*. Medellín, Colombia.: Sello.
- Ian, G. (2005). *Motivar para aprender en el aula*. La siete claves de la motivación escolar. Barcelona. España.: Ediciones Paidós.
- Koontz, H. & Weirich, H. (1999). *Administración una perspectiva global*. México. México.: Mc Graw Hill.
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires. Argentina.: Amorrortu editores.
- Marín, A. & Velazco De Lloreda, M. (2005). Condiciones motivacionales y desarrollo de la carrera. *Estudios Gerenciales*, 097, 61-82.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y Personalidad*. Madrid. España.: Ediciones Sagitario.
- Messing, C. (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares*. Buenos Aires. Argentina.: Ediciones Novedades Educativas.
- Montejo, F. (2009). *Proyecto G: experiencia para la reducción de la deserción estudiantil en una Institución Universitaria Colombiana*. Institución Universitaria del Área Andina. Recuperado el 16 de febrero de 2011 de <http://www.aredina.edu.co/content&view=category&id=3&Itemid=69>
- Ospina, O. (1993). *Futuro para la niñez: Un modelo educativo*. Corporación Futuro para la Niñez. Medellín. Colombia.: Litoimpresos editores.

- Palmero, F. (2005). Motivación, conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 20-21, 1-29.
- Restrepo, L. (1994). *El derecho a la ternura*. Santafé de Bogotá. Colombia.: Arango Editores.
- Rodríguez, J. (1991). *El factor humano en la empresa*. Bilbao. España.: Ediciones Deusto.
- Solana, R. (1993). *Administración de organizaciones*. Buenos Aires. Argentina.: Ediciones Interoceánicas S.A.
- Vecina, M. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27 1, 31-39.
- Villa, H. (2002). *Al reencuentro con la motivación. Guía para la convivencia escolar*. Madrid. España: Editorial Cisspraxis.
- Wong, R. (2000). *Motivation. A Biobehavioural Approach*. Cambridge. Cambridge University Press.