
DESERCIÓN EN EL PRIMER AÑO DE LICENCIATURA: RESULTADOS PRELIMINARES

MÓNICA FEBLES ÁLVAREZ ICAZA / SUSANA GUZMÁN SILVA / ARUMI TUYUB ESPAÑA

RESUMEN:

La deserción escolar, es un problema que preocupa a todas las instituciones de educación superior (IES). De acuerdo con la ANUIES (2000), en México, de cada 100 estudiantes que ingresan a la licenciatura, 60 egresan y de éstos, sólo 20 se titulan. El primer año de la carrera es especialmente importante para el proceso de persistencia de los alumnos. Diversos estudios confirman que la tasa de deserción más significativa se encuentra dentro de este periodo (DeBerard, Spielmans y Julka, 2004; Reason, Terenzini y Domingo, 2006; Tinto, 1988, 1993, 1996). El objetivo del presente trabajo, del cual se presentan resultados preliminares, es determinar qué relación existe entre las características previas y las expectativas que tienen los estudiantes previo al ingreso, con su persistencia y rendimiento académico. De los datos recabados en una muestra de 330 estudiantes de nuevo ingreso de una universidad privada del sureste de México, a través de la Encuesta de Estudiantes de Nuevo Ingreso y registros de control escolar sobre su desempeño en el primer semestre de la licenciatura, se encontró que hay una mayor incidencia de materias reprobadas en estudiantes foráneos y en estudiantes varones. Existe una correlación baja pero significativa entre el promedio de la preparatoria y el promedio general del primer semestre. Asimismo, existe una diferencia significativa entre las expectativas que tienen los estudiantes sobre su desempeño académico futuro (previo al ingreso) y la realidad. Finalmente, se encontró que existe una relación entre el promedio general y la retención.

PALABRAS CLAVE: deserción, rendimiento académico, características previas, expectativas.

INTRODUCCIÓN

Con la evolución hacia modelos de acreditación y evaluación de efectividad institucional, las instituciones de educación superior tienen una especial

preocupación por la persistencia y eficiencia terminal de sus estudiantes, siendo que las tasas de retención y graduación se utilizan como medidas de desempeño de las mismas (Metz, 2002; Titus, 2004).

De acuerdo con la ANUIES (2000), en México, de cada 100 estudiantes que ingresan a la licenciatura, 60 egresan y de éstos, sólo 20 se titulan. Estas cifras son consistentes con lo que está sucediendo en otros países. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006), un tercio de los estudiantes de educación superior de los países miembros desertarán antes de completar sus estudios.

El primer año de la carrera es especialmente importante para el proceso de persistencia de los alumnos. Numerosos estudios confirman que la tasa de deserción más significativa se encuentra dentro de este periodo (DeBerard, Spielmans, y Julka, 2004; Reason, Terenzini, y Domingo, 2006; Tinto, 1988, 1993, 1996). Tinto (1993) menciona que la mayoría de las bajas en la universidad ocurrirán en el primer año, o tienen su raíz en las experiencias que viven los estudiantes en ese año. Reason (2003), por su parte, indica que el primer año de educación superior es vitalmente importante, entre otras razones, por el incremento del desarrollo cognitivo e incremento significativo de aprendizaje asociado con este periodo, pues establece las bases del subsiguiente éxito académico y persistencia.

Uno de los modelos teóricos más citados en la literatura sobre estudios de retención de estudiantes en educación superior es el modelo longitudinal de deserción institucional propuesto por Vincent Tinto (Caison, 2007). Tinto (1993) argumenta que la deserción individual de las instituciones puede verse como resultado de un proceso longitudinal de interacción entre un individuo con ciertos atributos, habilidades, recursos financieros, experiencias educativas previas y disposiciones (intenciones y compromisos), con otros miembros del sistema académico y social de la institución. Las experiencias del individuo en esos sistemas, identificado como su integración intelectual (académica) y social (personal), continuamente modifican sus intenciones y compromisos.

Asimismo, este modelo ve a la institución y a las comunidades sociales y académicas que la componen, integradas a la comunidad externa con sus propios valores y requerimientos de comportamiento.

El modelo longitudinal de deserción institucional establece que cuando el estudiante tiene encuentros positivos con los sistemas académicos y sociales, tanto de manera formal como informal, resultará en una mayor integración dentro de estos sistemas, y por tanto reforzará la decisión de persistir. La integración se refiere al grado en que los individuos comparten las actitudes y valores normativos de sus compañeros y profesores en la institución, y se ajustan a los requerimientos estructurales formales e informales requeridos por los miembros de esa comunidad o los subgrupos que lo componen (Pascarella y Terenzini, 2005).

Estudiar el proceso de transición que experimenta el estudiante al ingresar a la universidad hasta lograr la integración dentro de la misma, e identificar los factores que favorecen la persistencia, es fundamental para el desarrollo de cualquier programa de retención. Para ello, es indispensable considerar las características de los estudiantes que están ingresando a dichas instituciones y el desarrollo que experimentan dentro de la misma. Astin (2003), menciona que “por lo menos dos terceras partes de las diferencias en eficiencia terminal entre instituciones, se puede atribuir a las características propias del estudiante de nuevo ingreso, más que a los ‘efectos’ institucionales” (p. 25).

Por lo anterior, surge la necesidad de realizar un estudio longitudinal para identificar las variables relacionadas con la decisión de permanecer dentro de la universidad más allá del primer año de licenciatura, cumpliendo así con la misión formadora de la institución que tiene como propósito lograr el desarrollo del estudiante, que ha sido admitido e identificado con la habilidad requerida para el logro de una meta educativa de educación superior.

OBJETIVO

El objetivo del presente proyecto de investigación, del cual se presentan resultados preliminares, es determinar qué relación existe entre las características previas y las expectativas que tienen los estudiantes previo al ingreso sobre su experiencia en el primer año, con su decisión de permanecer o abandonar la universidad y su rendimiento académico.

VARIABLES

Las variables dependientes de este estudio son la persistencia, entendida como la permanencia del estudiante en la universidad y medida por su inscripción al segundo ciclo escolar, y el rendimiento académico medido por el promedio general y número de materias reprobadas.

Las variables independientes son:

- a) características previas de los estudiantes, entendidas como los atributos que tiene el estudiante previo al ingreso de la universidad (edad, sexo, estatus socioeconómico, financiamiento para los estudios, promedio de la preparatoria y puntuación en los exámenes de admisión);
- b) expectativas sobre la integración académica y social que tienen previo al ingreso (establecimiento de metas y compromiso al logro); y
- c) factores externos: eventos externos a la institución que afectan al estudiante como lo son: la situación laboral (si trabaja o no el estudiante), el apoyo familiar, y situación económica.

MÉTODO

Con el propósito de analizar las diferencias entre estudiantes que eventualmente persistirán y aquellos que desertarán en el primer año de la licenciatura, el presente estudio tiene un enfoque cuantitativo con diseño no experimental.

La población para este estudio está compuesta por todos los estudiantes que ingresaron por primera ocasión a una universidad privada del sureste de México en el ciclo escolar agosto-diciembre 2008. Se propuso alcanzar a todos los estudiantes de primer ingreso para darles seguimiento durante su primer año. La muestra se compone de los 330 estudiantes que respondieron la encuesta previa al ingreso, de forma completa. Los resultados preliminares que se presentarán se toman de una primera medición al concluir el primer ciclo dentro de la Institución.

Para la medición de las variables independientes se utilizó la Encuesta de Estudiantes de Nuevo Ingreso. Esta encuesta se deriva del *Beginning College Survey of Student Engagement* (BCSSE) desarrollada por el Centro de Investigación y Planeación para Educación Superior de la Universidad de Indiana (CPR, 2008a).

La recolección de los datos para obtener la información sobre características y atributos con los que ingresan los estudiantes a su primer año, se realizó a través de la administración de la Encuesta de Estudiantes de Nuevo Ingreso durante su curso de inducción o durante su primera semana de clases. El propósito de recolectar datos antes de iniciar sus clases, fue prevenir la contaminación de la realidad de vida universitaria en la medición de las expectativas. Una vez concluido el primer semestre, se obtuvo información a través del sistema de control escolar sobre el rendimiento académico y permanencia al segundo semestre.

RESULTADOS

De los 615 estudiantes de nuevo ingreso en el semestre agosto-diciembre 2008, 477 completaron la Encuesta de Estudiantes de Nuevo Ingreso, sin embargo, se desearon 147 cuestionarios por estar incompletos, quedando una muestra de 330 estudiantes. A continuación se presentan algunos resultados preliminares del estudio. Las tablas 1 y 2 describen la muestra por sexo, si son estudiantes foráneos o locales, y el tipo de preparatoria de procedencia.

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo y procedencia

Estudiante foráneo o local	Sexo				Total	%
	Masculino	%	Femenino	%		
Local	60	39.2	78	44.8	138	41.8
Foráneo	89	58.2	96	54.2	185	56.1
No especificó	4	2.6	3	1.7	7	2.1
Total	153	100.0	177	100.0	330	100.0

Tabla 2. Distribución de la muestra por sexo y tipo de preparatoria

Tipo de preparatoria	Sexo				Total	%
	Masculino	%	Femenino	%		
Pública	31	20.3	27	15.3	58	17.6
Privada religiosa	50	32.7	89	50.3	139	42.1
Privada laica	64	41.8	61	34.5	125	38.9
Estudios en casa	2	1.3	0	0.0	2	0.6
Otra	6	3.9	0	0.0	6	1.8
Total	153	100.0	177	100.0	330	100.0

La muestra quedó conformado por un mayor porcentaje de mujeres (53.6%) que hombres (46.4%), y el porcentaje de estudiantes foráneos (56.1%) supera a los locales (41.8%). Asimismo, se observa que el 81.0% de la muestra proviene de una preparatoria privada.

La tabla 3 describe la media y desviación estándar de dos características académicas previas, el promedio general obtenido por los estudiantes en preparatoria y la puntuación en el examen de admisión College Board, así como el promedio general de calificaciones en el primer semestre de la licenciatura. La tabla 4 muestra la intercorrelación, a partir de las correlaciones bivariadas de Pearson entre las tres características académicas.

Tabla 3. Media y desviación estándar de características académicas

Características académicas previas	N	Media	Desv. Est.
Promedio de preparatoria	330	7.97	1.43
Puntuación en college board	326	1167.45	207.90
Promedio general de primer semestre	330	7.55	1.59

Tabla 4. Correlación entre el promedio de preparatoria y puntuación en College Board con el promedio del primer semestre

Características académicas	Promedio de preparatoria	Puntuación en college board	Promedio primer semestre
Promedio de preparatoria	.	0.1065 (.0548)	0.2426** (.0000)
Puntuación en college board	0.1065 (.0548)	.	0.0893 (.1076)
Promedio primer semestre	0.2426** (.0000)	0.0893 (.1076)	.

() = Desviación estándar
** p<.05

Como se puede observar, no existe correlación significativa entre el promedio de la preparatoria y la puntuación del College Board, ni entre la puntuación del College Board con el promedio del primer semestre. Aunque la correlación entre el promedio del primer semestre con el promedio de la preparatoria es baja, sí es significativa.

Se realizó una prueba t entre el promedio de la preparatoria y el promedio general en el primer semestre y el análisis confirma que sí hay diferencias significativas entre el promedio de la prepa y el del primer semestre. El de la prepa (7.97) es significativamente mayor que el del primer semestre (7.55)

(t = -4.086 y p < .05).

La tabla 5 muestra la frecuencia de materias reprobadas distinguiendo entre los estudiantes foráneos y los estudiantes locales.

Tabla 5. Número de materias reprobadas por estudiantes foráneos y locales

Número de materias reprobadas	Estudiante local	Estudiante foráneo	No especificó	Total
0	97	91	3	191
1	27	46	1	74
2	5	22	1	28
3	4	13	1	18
4	1	6	1	8
5	2	5	0	7
6	0	2	0	2
7	1	0	0	1
8	1	0	0	1
Total	138	185	7	330

En la tabla anterior se observa que hay una mayor incidencia de materias reprobadas en los estudiantes foráneos (57.3%) que los estudiantes locales (42.7%), considerando únicamente a los estudiantes que respondieron si eran locales o foráneos. Parece que el número de reprobadas sí tiene relación considerando si el estudiante es foráneo o es local ($X^2 = 29.01$, $p < .05$).

Tabla 6. Número de materias reprobadas por género

Número de materias reprobadas	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
0	73	118	191
1	46	28	74
2	11	17	28
3	14	4	18
4	4	4	8
5	3	4	7
6	1	1	2
7	0	1	1
8	1	0	1
Total	153	177	330

Asimismo, se observa en la tabla 6 que hay una mayor incidencia de materias reprobadas en los varones (52.3%) que en las mujeres (33.3%), y una relación entre el número de reprobadas y el género ($X^2 = 22.34$, $p < .05$).

La tabla 7 muestra el rango de calificaciones obtenidos en el primer semestre de la licenciatura por tipo de preparatoria a la que asistieron los estudiantes.

Tabla 7. Promedio general en el primer semestre por tipo de preparatoria

Tipo de preparatoria	Promedio general por rangos										
	9.0-10	%	8.0-8.9	7.0-7.9	6.0-6.9	Menos de seis				Total	
Pública	1	2.9	18	17.6	19	17.6	11	20.0	9	30.0	58
Privada religiosa	26	74.3	49	48.0	41	38.0	17	30.9	6	20.0	139
Privada laica	8	22.9	34	33.3	45	41.7	26	47.3	12	40.0	125
Casa	0	0	0	0	1	0.9	0	0	1	3.3	2
Otra	0	0	0	0	2	1.9	1	1.8	1	6.7	4
Total	35	100	102	100	108	100	55	100	29	100	328*

* Dos casos sin datos

Al comparar los rangos de calificaciones con la prepa de origen, se observa que existe relación entre estas variables; las calificaciones (por rango) sí están relacionadas con la prepa de origen ($X^2 = 36.45$, $p < .05$).

A los estudiantes se les preguntó cómo preveían su desempeño académico en el primer semestre de la licenciatura indicando su respuesta en una escala del 1 al 5 (1= mayor a 9; 2= entre 8.0 y 8.99; 3=entre 7.0 y 7.99; 4= entre 6.0 y 6.99; y 5= menos de 6.0). Se encontró que sí existen diferencias significativas entre las expectativas en términos de calificación y la calificación obtenida durante el primer periodo ($t = -19.34$, $p < .05$). La media de su expectativa está en el rango de 1.63 (cercano al valor de 8 a 8.99) mientras que la media de lo que obtuvieron en realidad está en el rango de 2.86 (que corresponde al que comprende entre 7 y 7.99).

De los 330 estudiantes, 20 desertaron durante el primer semestre. Aun considerando sólo los alumnos activos en el segundo semestre, sí existen diferencias significativas entre la media del rango de las expectativas de calificación (1.65 lo cual lo sitúa muy cerca del rango entre 8 y 8.99) y la media

del rango obtenido en el primer semestre (2.70 que se acerca mucho al rango que va de 7 a 7.99) ($t = -18.11, p < .05$).

Asimismo, se encontró que sí existe relación entre el rango de calificaciones y si los alumnos permanecieron en la universidad o se dieron de baja (de manera voluntaria o por causas académicas) ($X^2 = 106.44, p < .05$). El 46% de los que obtuvieron calificaciones en el rango menor a 6 no se inscribieron en el siguiente semestre. Sin embargo, no se encontró relación entre el promedio que los estudiante preveían en su primer semestre y si se dieron de baja o permanecieron en la universidad ($X^2 = 10.86, p > .05$).

CONCLUSIONES O DISCUSIÓN

A pesar que los datos recolectados son preliminares, y habrá que esperar hasta el final del primer año para obtener los datos definitivos, hasta el momento han desertado 20 de los 330 estudiantes de la muestra (6.06%) y no se encontró una diferencia significativa entre las expectativas de previas de los que persistieron y los que se dieron de baja.

Asimismo, es interesante observar que no existe relación entre los resultados del examen de admisión College Board ($r = .089$) y el desempeño general de los estudiantes en el primer semestre, siendo que éste se utiliza como criterio de admisión para la universidad.

La mayor relación con el desempeño general, entre las características académicas previas, fue con respecto al promedio de preparatoria ($r = .243$) consistente con la opinión de varios autores (Syder et al., 2002; y Micceri, 2001) con respecto a que el mejor predictor de desempeño futuro es el desempeño pasado.

Es de considerarse que la mayor incidencia de materias reprobadas se presenta en estudiantes foráneos (57.3%) y entre los estudiantes varones (42.7%) lo que podría deberse a problemas de integración social de los primeros e integración académica de los segundos.

Finalmente, cabe resaltar la diferencia significativa que existe entre las expectativas que tienen los estudiantes sobre su desempeño académico futuro y la realidad que viven cuando ingresan a la licenciatura. Parecería que los estudiantes llegan a la universidad con expectativas sobre su rendimiento académico muy altas, las cuales no pueden alcanzar. Asimismo, se confirma que existe una relación entre el resultado académico y la decisión de permanecer o abandonar la universidad, indicando una falta de integración académica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*, (consultado: 6 de diciembre de 2007, en www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html).
- Astin, A. W. (2003). "Studying How College Affects Students", *About Campus*, 8(3), 21.
- Caison, A. L. (2007). "Analysis of institutionally specific retention research: A comparison between survey and institutional database methods", *Research in Higher Education*, 48(4), 435-451.
- CPR (2008). *Beginning College Survey of Student Engagement* (consultado: 1 de julio de 2008, en http://bcse.iub.edu/survey_instruments.cfm).
- DeBerard, M. S.; Spielmans, G. I. y Julka, D. C. (2004). "Predictors of academic achievement and Retention among college freshmen: A longitudinal study", *College Student Journal*, 38(1), 66-80.
- Metz, G. W. (2002). "Challenges and changes to Tinto's persistence theory", *Educational Research Association* en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ericYAN=ED471529&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>.
- Micceri, T. (2001). *Facts and fantasies regarding admission standards*, Documento presentado en la reunion annual de la Association for Institutional research, Long Beach, California, 3-6 junio (núm. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 453 757).
- OCDE. (2006). *Higher Education: Quality, Equity and Efficiency*. Documento presentado en la reunion de la OCDE, en <http://www.oecd.org/dataoecd/30/7/36960580.pdf>.
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. A third decade of research*, vol. 2, San Francisco, CA: Josey-Bass.

-
- Reason, R. D. (2003). "Student variables that predict retention: Recent research and new developments", *NASPA Journal*, 40(4), 172-191.
- Reason, R. D.; Terenzini, P. T. y Domingo, R. J. (2006). "First things first: Developing academic competence in the first year of college", *Research in Higher Education*, 47(2), 149.
- Snyder, V.; Hackett, R.K.; Stewart, M.; y Smith, D. (2002). *Predicting Academic Performance and Retention of Private University Freshmen in Need of Developmental Education*. Documento presentado en la reunión anual del American Educational Research Association, New Orleans, 1-5 de abril (núm. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 465 333).
- Tinto, V. (1988). "Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving", *Journal of Higher Education*, 59(4), 438.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, Second ed., Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1996). "Reconstructing the first year of college", *Planning for Higher Education*, 25(1), 1.
- Titus, M. A. (2004). "An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach", *Research in Higher Education*, 45(7), 673-699.