

Retiro y completación en educación superior. Algunas pistas para repensar programas de intervención

Julia-Ester Cubillos-Romo, Omar-Javier Altamirano-Ojeda y Guillermo-Andrés Prado-Cendoya

RESUMEN

Este artículo busca problematizar el concepto de deserción en educación superior en América Latina. Para las instituciones de educación superior que diseñan estrategias pro-retención es necesario asumir una definición precisa del fenómeno, lo que permite acotar la magnitud del mismo. Por ello, se busca aportar información en dos sentidos, en primer lugar con la distinción entre retiro y deserción, y en segundo lugar, con la diferenciación entre la retención y completación. Además, el trabajo hace un quiebre con perspectivas disciplinares y propone tres tipos de factores asociados a la completación y el retiro en educación superior, factores que actúan de forma concomitante, razón por la cual fue necesario abordar esta problemática desde una perspectiva multidisciplinar.

Palabras clave: retiro, completación, educación superior.

Julia-Ester Cubillos-Romo

juliacubillosromo@gmail.com

Chilena. Magíster en Educación Emocional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile, licenciada en Sociología, Universidad de Chile. Temas de investigación: competencias emocionales, deserción, educación superior.

Omar-Javier Altamirano-Ojeda

omaraltamiranoojeda@gmail.com

Chileno. Diplomado en Procesamiento y Análisis de Datos Sociales, Universidad Católica, Chile; Administrador Público de la Universidad de Los Lagos, Chile; Licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad de Los Lagos, Chile. Temas de investigación: indicadores de calidad, educación superior.

Guillermo-Andrés Prado-Cendoya

pradoquillermo@gmail.com

Chileno. Magíster en Lingüística, Universidad de Chile, licenciado en Literatura, Universidad de Chile. Encargado Evaluación y currículum, Instituto Profesional Los Lagos, Chile. Temas de investigación: competencias comunicacionales, currículum, evaluación de aprendizajes, educación superior.



Retirada e conclusão em ensino superior. Algumas dicas para repensar programas de intervenção

RESUMO

Este artigo visa problematizar o conceito de deserção em ensino superior na América Latina. Para as instituições de ensino superior que desenham estratégias pró-retenção é necessário assumir uma definição precisa do fenômeno, o que permite delimitar a magnitude dele. Por isso, o estudo visa fornecer informação em dois sentidos, em primeiro lugar com a distinção entre retirada e deserção e, em segundo lugar, com a diferenciação entre retenção e conclusão. Aliás, rompe com perspectivas disciplinares e propõe três tipos de fatores associados com a conclusão e a retirada em ensino superior, fatores que agem de forma concomitante, razão pela qual foi necessário abranger esta problemática de uma perspectiva multidisciplinar.

Palavras chave: retirada, conclusão, ensino superior.

Retirement and completion in higher education. Some clues towards rethinking intervention programs

ABSTRACT

This article seeks to question the concept of attrition in higher education in Latin America. For higher education institutions that design pro-retention strategies, it is necessary to assume a precise definition of the phenomenon, allowing a narrower magnitude. Therefore we seek to provide information in two ways: first with the distinction between retirement and attrition, and second, through the differentiation between retention and completion. We also break with disciplinary perspectives and propose three types of factors associated with completion and removal in higher education, factors that act concomitantly, that's why it was necessary to address this problem from a multidisciplinary perspective.

Key words: withdrawal, completion, higher education.

Recepción: 26/06/14. **Aprobación:** 21/04/15.



Justificación

Variadas son las motivaciones para que académicos y equipos directivos de instituciones de educación superior (IES) estatales desarrollen estudios sobre indicadores críticos de su gestión. Una de las premisas de la modernización del Estado en una sociedad del conocimiento es que la toma de decisiones debe estar sustentada en evidencias. El conocimiento y comprensión de los fenómenos educativos favorece la pertinencia y calidad de las decisiones (Passoni, 2003).

La *retención* y el *retiro* en educación superior constituyen, actualmente, dos fenómenos presentes en la realidad educativa de Latinoamérica (Donoso y Schiefelbein, 2007; Díaz, 2008; Himmel, 2002; Cáceres, 2008; SIES, 2011-2012, 2014; Vries, 2011; Patiño, 2012; Santos, s/a).

En Chile se evidencia en los últimos años mayor desarrollo de estudios al retiro y retención en el nivel de educación básica y media (primaria y secundaria), y constituyen un aporte importante en la reflexión de educación superior (Illanes, 1991; Bellei, 2003; CEPAL, 2002; Espíndola, 2011; Brunner, 2010; Aguirre, 2009; Raczynski y Muñoz, 2005; Canales, 2009; Navarrete, 2013).

La importancia de estudiar estos fenómenos se entiende a partir de los siguientes argumentos:

- El objetivo de todas las instituciones educativas es que sus estudiantes desarrollen un proceso de aprendizaje completo, por lo que analizar a quienes no culminan sus estudios es fundamental para revisar la estructura académica, curricular y metodológica de la institución, así como también aspectos de gestión interna. Algunos indicadores de revisión permanente son las tasas de retención, de aprobación y las asignaturas críticas; éstos resultan esenciales para determinar el desempeño de las instituciones y la calidad de la educación superior.
- En el caso de universidades que proponen en su misión contribuir al desarrollo regional y

del país aportando capital humano avanzado, el retiro constituye no sólo un cumplimiento débil de ésta, sino un aporte inefectivo, bajo el entendido de que la oferta formativa es pertinente, de calidad y altamente demandada en el medio. En esta línea, el Consejo Nacional para la Innovación y la Competitividad (CNIC) en Chile, advierte que “sin desconocer la enorme importancia que tiene el mejoramiento de las competencias que entrega la educación básica y media y entendiendo que ésta es una preocupación central en el país, el foco en materia de capital humano está en la educación terciaria y la capacitación” (CNIC, 2010: 15).

- Para las universidades con función pública, especialmente las pertenecientes al Consorcio de Universidades Estatales, el retiro tiene un efecto económico significativo. No sólo por los costos fijos propios del proceso educativo, que se ven mermados con el retiro de estudiantes, sino además por la no retribución de la inversión pública que hace el sistema educativo en términos de becas. De igual forma, para los estudiantes que se retiran, las oportunidades de incrementar sus ingresos producto de su formación decrecen. La deserción “genera elevados costos sociales y privados. Los primeros no son fáciles de estimar y, por lo general, en la literatura sólo se enumeran los factores que les dan origen, sin proveer estimaciones de su magnitud” (CEPAL, 2002: 127). Finalmente, mayor educación implica, para el país, mejor distribución del ingreso y menor desigualdad.
- Particularmente, en el caso de las universidades con altos porcentajes de estudiantes ubicados en los quintiles I, II y III de ingreso, constituye una responsabilidad ética tomar medidas para mejorar la retención y disminuir el retiro. En este sentido, algunas iniciativas chilenas destacan, como por ejemplo la Red Universitaria de Educación con Equidad, que realiza estudios e

intercambio de experiencias que permitan mejorar las intervenciones socioeducativas para la retención de estudiantes.

Antecedentes conceptuales

Para toda investigación, especialmente las que tienen como finalidad la intervención socioeducativa, es conveniente construir constructos conceptuales y operacionales acotados, que delimiten el objeto de estudio y el objeto de acción.

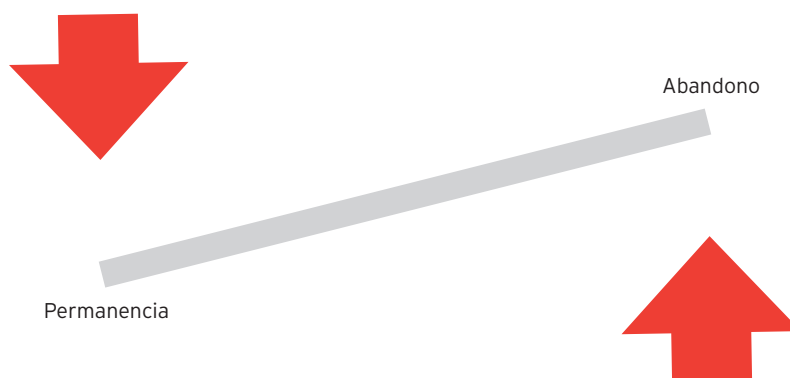
En primer lugar, es posible señalar que la trayectoria educativa del estudiante puede ser interrumpida por circunstancias y factores latentes que generan un quiebre en el proceso idealmente construido y ofertado en los planes de estudio (documentos que establecen un momento de inicio y otro de término), un transitar estructurado y un costo específico. En segundo lugar, se deben distinguir, a grandes rasgos, dos desenlaces frente a estas situaciones de quiebre: una que evidencia el abandono del proceso educativo y otra que, asumiendo los factores circunstanciales y latentes, enfatiza en la permanencia de los estudiantes en su trayectoria.

Si bien esta distinción es útil, amerita mayor precisión a la hora de tomar decisiones, pues el comportamiento tanto de estudiantes como de las instituciones difiere significativamente según la perspectiva con la que se aborde. Además, dentro de cada perspectiva es posible encontrar precisiones conceptuales que colocan foco en distintos aspectos.

Sobre los conceptos de retiro y de deserción, nociones que explican el abandono en educación superior

Existe una corriente de investigación que denomina el abandono en educación como *deserción*. Tinto (2007), a partir de una mirada centrada en el estudiante, define la deserción como un proceso educativo truncado. No obstante, este abandono puede ser: a) momentáneo, b) de un programa o carrera, pero no de la institución, c) de la institución pero no del sistema de educación superior. Por tanto, surgen algunas preguntas: ¿podemos denominar estas situaciones diferentes de la misma manera?, ¿qué tipo de acciones debemos hacer para prevenir la deserción definida en este amplio abanico de posibilidades?

Esquema 1. Trayectoria educativa de los estudiantes de educación superior frente a situaciones de quiebre



Fuente: elaboración propia.



Algunos investigadores, asumiendo esta problemática, han optado por acotar o precisar el concepto de deserción. Consideran desertor a quien incurre en el comportamiento denominado *first dropout* (“primera deserción”), es decir, quien no presenta actividad académica durante tres semestres consecutivos en ninguna institución (Díaz, 2008).

Por otro lado, Himmel (2002) la plantea como un *abandono prematuro*, antes de completar el proceso para obtener un grado académico o título profesional, considerando un tiempo amplio, pues contiene la posibilidad de reincorporación. Lo más significativo de esta perspectiva tiene que ver con el rol del sujeto en el proceso de deserción. Se puede concebir como *voluntaria*, es decir, que implica transferencia dentro o fuera de la institución al mismo o a otro programa, o como *involuntaria*, que implica el abandono institucional definitivo o, eventualmente, la remoción institucional, debido al no cumplimiento de reglamentos internos.

Finalmente, dentro de este mismo enfoque, se advierte la diferencia entre la *deserción institucional* y la *deserción a un programa*. Es posible que la primera tenga relación con aspectos organizacionales (satisfacción con la institución) o financieros (capacidad de costear estudios superiores), mientras que la segunda se relacione con aspectos vocacionales respecto al programa elegido. De igual forma, los trabajos de Silva Filho permiten diferenciar entre abandono anual y abandono total.

Pese a las distinciones de todas las posibilidades de deserción, el uso de este concepto nos parece inadecuado para fines investigativos y de intervención socioeducativa, por las siguientes razones:

- Aborda temáticas diferentes bajo el mismo concepto, favoreciendo la confusión y dificultad para la toma de decisiones institucionales (no es lo mismo desarrollar acciones que favorezcan el cambio de carrera al interior de la

Esquema 2. Sobre el concepto de deserción propuesto por Himmel



Fuente: Himmel, 2002.

institución que la salida definitiva del sistema de educación superior).

- Al parecer pone énfasis en el sujeto desertor y no en la institución educacional, las condiciones del sistema a nivel macro y el contexto del estudiante a nivel micro.

En otro punto del continuo, es posible identificar el concepto de retiro. En este sentido, es adecuado rescatar algunos estudios realizados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación, los que enfatizan en el concepto de retiro, poniendo el foco de atención en la salida de un grupo de estudiantes de carreras específicas, o de instituciones, no del sistema de educación superior.

El concepto *retiro* se entiende a nivel de institución educativa, no del sistema en su conjunto. Pesquisa a los estudiantes dentro de su establecimiento y monitorea los cambios a lo largo de su trayectoria (interrupción temporal, traslado, o reingreso). Se

pueden realizar mediciones de retiro, puesto que la información es más accesible y precisa. Utilizar la noción de *retiro* permite, a su vez, distinguirlo del concepto de *deserción*, considerada como abandono definitivo de estudios, que hace referencia a procesos de una magnitud mayor, de los que no necesariamente tienen control las instituciones, y que impactan en el sistema educativo en su conjunto.

Abordar la problemática desde la perspectiva del retiro también permite incorporar el concepto de *reingreso*. En esta perspectiva, el Sistema de Información de Educación Superior (2012) ha aportado un estudio sobre retiro y reingreso, en el que advierte que retirarse de un programa o carrera impartida por alguna institución de educación superior no implica deserción del sistema de educación superior, ya que puede tratarse de suspensión temporal de los estudios por diversos motivos (salud, vocación, familia o económicos) o de traslado o cambio al mismo programa u otro, en otra institución.

Tabla 1. Retención y reingreso en educación superior. Análisis Cohorte 2008

Tipo de institución	% de retención al 1er año	% que reingresa en los tres años siguientes	% de desertores que NO reingresan en los tres años siguientes
Universidad	74.6 %	13.7 %	11.8 %
Instituto Profesional	63.0 %	14.4 %	22.6 %
Centro de Formación Técnica	64.0%	11.5 %	24.5 %
Promedio del Sistema de Educación Superior (*)	67.2 %	13.2 %	19.6 %

*Cálculo propio con base en fuentes del SIES.

Fuente: SIES, 2013.



El estudio anteriormente citado advierte que, en el sistema de educación superior chileno, las universidades presentan una retención más alta que institutos profesionales y centros de formación técnica, no solo porque el porcentaje de retención al primer año es mayor (74.6%), sino que, además, el porcentaje de estudiantes que reingresan en los tres años siguientes es alto (13.7%), por lo que se evidencia una deserción real del 11.8%, tal como se indica en la tabla 1.

En este sentido, se propone distinguir cuatro conceptos que forman parte de un continuo de comportamientos asociados al abandono de la trayectoria educativa de los estudiantes de nivel superior: deserción, retiro, traslado y reingreso.

Sobre las nociones de retención y completación en la perspectiva de la permanencia en la educación superior

Las nociones de retención y completación están consideradas en la perspectiva que enfatizan en la permanencia, es decir, cómo lograr que los estudiantes, especialmente aquellos que han sido definidos como vulnerables o en riesgo de abandonar el proceso educativo, se mantengan en la educación superior.

Desde nuestra perspectiva, la *retención* será entendida, en términos operacionales, como la capacidad de la institución de mantener a los alumnos, y será medida por la tasa de permanencia de la cohorte de ingreso en los años siguientes. Esta definición, de carácter situacional, se concentra en un conjunto de estudiantes en un contexto específico y en el proceso educativo en dicho contexto. La retención es relativa a las características de esos estudiantes y de cada institución en particular. Ello resulta relevante en instituciones que han optado, desde una perspectiva de inclusión de la diversidad, por abrir oportunidades de estudio a grupos que tradicionalmente no han ingresado a la educación superior, como por ejemplo aquellos de más bajos ingresos, de pueblos originarios, con discapacidades físicas, entre otros.

Por otra parte, emerge el concepto de *completación* que, si bien se ha usado a nivel de educación secundaria (Espíndola *et al.*, 2011), podría ser considerada para la educación superior, ya que acentúa no sólo la permanencia, sino y sobre todo la titulación, y con ello promover que toda la trayectoria educativa concluya favorablemente, en tiempos estimados como adecuados y con todas las oportunidades de

Esquema 3. Posibles desenlaces bajo la perspectiva del abandono



Tabla 2. Criterios en la definición de deserción y completación

Deserción	Completación
<ul style="list-style-type: none"> • Se construye a nivel de sistema. • Pesquisa a los estudiantes por todo el sistema, en un momento de su paso por la educación media. • Es el sistema educativo el que retiene. • El cálculo de la pérdida de estudiantes es poco preciso, dado a los supuestos del modelo de cálculo. • Responsabilidad difusa entre los niveles del sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se construye a nivel escuela/sostenedor. • Pesquisa a los estudiantes dentro de su establecimiento, a lo largo de su trayectoria. • Es el establecimiento el que retiene. • Información precisa, con escaso margen de error. No existe ventana de pérdida. • Responsabilidad centrada en el establecimiento.

Fuente: Espíndola et al., 2011.

aprendizaje necesarias (en horas, en actividades formativas, en recursos de aprendizaje, etcétera).

Si bien estos enfoques tienen implicaciones diferentes en las intervenciones educativas —puesto que uno se centra en evitar el abandono y el otro en favorecer la permanencia—, lo cierto es que ambas perspectivas contribuyen a definir intervenciones socioeducativas que apunten a mejorar la eficiencia y eficacia académica de una institución, ello porque ponen de manifiesto:

- La capacidad para retener a sus estudiantes, considerando la satisfacción con la institución y su proceso educativo.
- La capacidad de anticiparse al retiro de los mismos, comprendiendo los factores que inciden para que los estudiantes se retiren o se mantengan en las instituciones de educación superior.

Perspectivas disciplinares para abordar la completación y el retiro en educación superior

Las principales reflexiones, surgidas desde la psicología, consideraban a la retención como el reflejo de la motivación, las habilidades y atributos individuales:

Los estudiantes que no fueron pensados para tener dificultades, desmotivación y estar menos dispuestos a aplazar los beneficios de la graduación oportuna. Para algunos autores se trataba sólo de un problema de los estudiantes, quienes no pueden permanecer en la institución educativa, no se cuestionaban que también tiene relación con las instituciones. Esto es lo que en la actualidad llamamos culpar a la víctima (Tinto, 2007: 3).

A partir de los años setenta, se comienza a acentuar la relación entre el individuo y la sociedad,



relevando dimensiones como el medio ambiente o entorno social; la institución de educación superior, tanto en la satisfacción por parte de los estudiantes como en el proceso de integración; los patrones de interacción entre el estudiante y otros miembros de la institución, entre otros factores que explican la decisión del estudiante para continuar. Este paso de la perspectiva psicológica hacia la social ha permitido considerar factores personales, familiares o institucionales (Donoso *et al.*, 2007; Cáceres, 2008; Torres, 2010). En esa línea, es posible identificar propuestas conceptuales que consideran aspectos psicológicos, sociológicos, económicos, y organizacionales.

Examinar los factores que inciden es una cuestión que debe preocupar no sólo a los servicios de apoyo estudiantil de las instituciones, sino también al cuerpo académico y las directivas de los programas, en tanto se trata de procesos complejos que involucran a todos los actores que participan en las instituciones de educación superior. A continuación, se expondrán los factores más importantes surgidos desde las perspectivas disciplinares.

Perspectiva sociológica

Para algunos autores de esta perspectiva, el principal factor que incide en la deserción es la débil integración personal y social a la comunidad universitaria; esto implica procesos de identidad con la institución, así como con el proyecto personal educativo. A continuación se mencionan algunos factores externos al individuo que se vinculan con la retención y el retiro.

Integración social: en el retiro o deserción influyen aspectos como la falta de integración de los estudiantes con el nuevo entorno educativo, las expectativas y demandas del entorno familiar y el vínculo positivo del estudiante con los pares (Spady, 1970). Los patrones de participación de los estudiantes,

que determinan en gran medida esta integración, dependen no sólo de sus características personales, sino del clima social/integrativo generado en la institución y el compromiso que el estudiante adquiere con ella, siendo más relevantes, incluso, que la integración académica (Chapman y Pascarella, 1983).

Modelo organizacional: la deserción también es resultado de las características de la institución. Las variables más preponderantes son la calidad de docencia y la experiencia de los estudiantes en el aula, así como los servicios prestados (Tinto, 2007; Donoso *et al.*, 2007); éstas influyen en el cumplimiento de las expectativas y, por ende, en sus resultados académicos (Balmori *et al.*, 2011). Estos factores han permitido asumir, en la actualidad, los siguientes supuestos:

- La importancia de los diferentes orígenes de los estudiantes (étnico, cultural, económico, etcétera).
- Comprender cómo el proceso de retención estudiantil es distinto en diferentes contextos institucionales, residenciales y no residenciales, así como la importancia que reviste el espacio de *aula* más que el de *facultad* en el proceso de integración.
- Comprender el compromiso del estudiante con la institución y con su proyecto personal.

Estos supuestos permiten avanzar en programas y acciones institucionales más efectivos en pro de la retención, integrados a la vida académica y que consideren la responsabilidad de la institución y todos sus actores (personal administrativo, académico, directivo) y no sólo los factores asociados al estudiante.¹

Perspectiva psicológica

Esta perspectiva se concentra en los atributos del individuo, siendo uno de los principales su personalidad.

¹ En la actualidad, es necesario sostener que se precisa de una “variedad de programas para enriquecer la experiencia de primer año que van desde la orientación ampliada y extendida, estudiante de primer año, seminarios, a una variedad de programas extra-curriculares” (Tinto, 2007: 5).

Un supuesto común de esta perspectiva es que los rasgos de personalidad discriminan y marcan las diferencias entre estudiantes que se retiran y los que permanecen en el sistema educacional. Algunos factores relevantes dentro de esta perspectiva son:

Creencias y actitudes (Fishbein y Azjen, 1975). El comportamiento (retiro o permanencia) está influido por conductas previas similares, actitudes sobre la deserción y permanencia y normas subjetivas que están en la base de la intención o disposición de desertar o permanecer. El comportamiento desertor es definido como el debilitamiento de las intenciones iniciales, y el comportamiento de permanencia, como el fortalecimiento de las intenciones iniciales.

Percepciones y análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso. Por esta razón, es importante estudiar las experiencias y actitudes que tienen los estudiantes universitarios por su paso en la institución.

Conductas de logro. Bajo esta perspectiva, el auto-concepto académico, y con ello el nivel de aspiraciones, que constituye la base en la decisión de desertar o permanecer, se ve influenciado por el rendimiento académico previo, por los antecedentes familiares y por el estímulo y apoyo familiar.

Algunos antecedentes relevantes del contexto latinoamericano

Más allá de la perspectiva sociológica y la psicológica, estudios realizados en la región dan cuenta de ciertas variables propias de la realidad Latinoamericana, que resultan necesarias de considerar. Al respecto destaca en primer lugar “que parte de la deserción se debe a las condiciones de pobreza” presentes en los países de América Latina (Vries, 2011:40).

Bajo ese prisma es necesario revisar algunas dimensiones presentes en el proceso de retiro de la educación superior latinoamericana:

- Influencia del capital familiar en el modelaje hacia el trabajo. Vries *et al.* (2011) y Cubillos (2000) describen dos ámbitos de influencia del capital educativo familiar sobre el abandono; por una parte, menores niveles formativos de los padres se vinculan a mayores problemas económicos. Por otra, la presencia de pobreza implica mayor presión familiar por trabajar para los estudiantes de educación superior compatibilizando estas dos actividades.
- Organización curricular para compatibilizar con trabajo juvenil. Para los estudiantes que compatibilizan trabajo con estudio, una organización académica rígida, dispersa en horarios, con sólo una alternativa de profesor, genera complicaciones para realizar en paralelo una actividad laboral.

Un segundo aspecto está en relación con el sistema educativo en los países latinoamericanos, es decir “la deserción comienza y se gesta desde la formación básica” (Patiño, 2012: 17). Esto se pone de manifiesto no sólo en estudios internacionales comparados, como PISA, donde:

Entre el 40 y el 60% de los alumnos latinoamericanos participantes en PISA no alcanzan los niveles de rendimiento que se consideran imprescindibles para que los jóvenes puedan incorporarse a la vida académica, social y laboral como ciudadanos. Puesto que la posición relativa en SECRE es similar, puede concluirse que es un reto para toda la región el elevar el nivel de rendimiento de todos los alumnos (OEI, 2010: 19).

También se observa en evaluaciones nacionales, como el caso de las pruebas SIMCE y PSU donde se aprecian diferencias de aprendizaje según nivel



socioeconómico o según dependencia del establecimiento educacional, es decir, si es público o particular (Agencia de Calidad de la Educación, 2013; Muñoz, 2013). Además, en el caso chileno, un Informe de OCDE (2009) advierte que la existencia de dos mecanismos (selección de los estudiantes y financiamiento compartido) induce a un sistema educativo muy estratificado, que concentra a niños por nivel socioeconómico y además se asocia a dinámicas escolares y exigencias académicas diferenciadas, ya que los establecimientos particulares cuentan con mayores recursos para el aprendizaje, mientras que los municipales aceptan a muchos niños, sin exclusiones y con diversas problemáticas (sociales, educativas, etcétera).

Boudon plantea que los “cambios pedagógicos tienen tantas más posibilidades de ejercer un efecto sobre las desigualdades cuando primero aparecen en los niveles precoces de escolaridad” (Boudon, 1983: 105). Ello es coherente con los estudios que indican que la educación parvularia “permite disminuir las brechas con aquéllos que provienen de contextos más favorables al potenciar el desarrollo cognitivo y de lenguaje, psicomotor, y socioemocional de niños en riesgo social” (MINEDUC, 2013: 2).

Un tercer aspecto guarda relación con la perspectiva de género, y pone de manifiesto que tanto el retiro en primer año universitario, como el retiro total, es estadísticamente más frecuente en hombres que en mujeres en la realidad latinoamericana. De tal forma, “las mujeres tienen una tasa de retención mayor que los hombres en todos los años analizados” de retención de primer año en Chile (SIES, 2014: 2). Además, destaca que el 40% de los hombres que abandonan la educación superior están casados o son jefes de hogar (Parrino, 2009). A ello se suma el fenómeno de carreras largas y de tasas de titulación no oportunas, lo que implica que una proporción importante de estudiantes de educación superior

cambia su situación familiar durante la trayectoria educativa, cuestión que incide en abandono o mayor ampliación de plazos de titulación.

Propuesta de factores asociados a la complementación y al retiro en educación superior

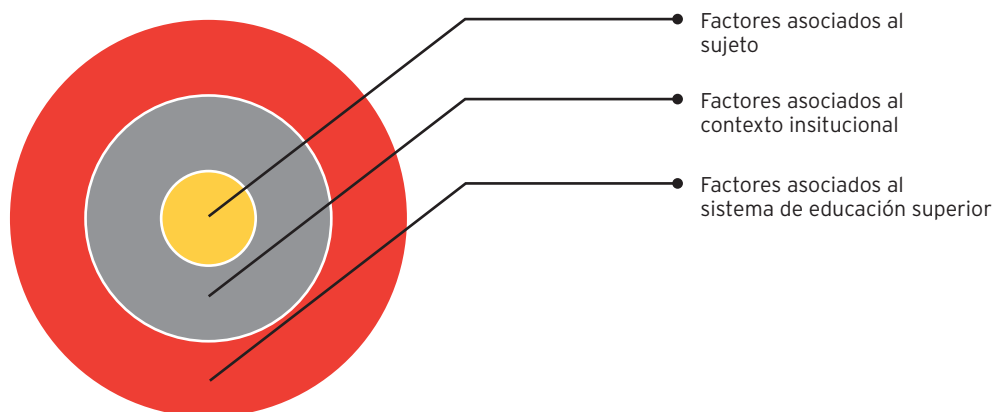
Desde nuestra perspectiva, para elaborar una propuesta que analice retiro y completación es necesario establecer las siguientes premisas:

- Primero: para comprender los fenómenos de *retiro* y *completación* en instituciones educacionales, es necesario vislumbrar diversos factores que actúan en forma *concomitante*.
- Segundo: tanto en la reflexión sobre el ser humano como sobre la sociedad, se debe considerar una perspectiva multidimensional, cuestión que amerita integrar diversas teorías para tratar de comprender y explicar el *retiro* y la *completación*. Siguiendo a Morin, “el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas, por consiguiente, el conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones” (Morin, 1999: 13).

Asumiendo estas premisas, se presenta a continuación una categorización de factores,² en la que interactúan dimensiones psicológicas, sociales, económicas y organizacionales y que sitúan al sujeto en diversos *espacios sociales*, que van desde su identidad personal y la interacción con su entorno más cercano, pasando por el establecimiento educacional, hasta un nivel macro donde se sitúa el sistema educacional. Todos estos factores mantienen interrelaciones de mutua influencia y debe ser objeto de estudio tratar de comprender dichas relaciones.

² Se asumirá que un factor es la combinación de variables “que permiten identificar las dimensiones subyacentes a una matriz de correlaciones” (Vivanco, 1999).

Esquema 4. Factores que inciden en el retiro y la completación



Fuente: elaboración propia.

Se propone a continuación una breve descripción de estos tres grandes factores señalando algunas dimensiones que lo componen y posibles variables asociadas.

Factores asociados al sujeto

Dan cuenta de las *características de los estudiantes* que pueden indicar un riesgo de retiro. La literatura advierte que la presencia de ciertas variables puede ser un factor de riesgo para ciertos grupos, convirtiéndolos en vulnerables. Tal es el caso de la escolaridad de la madre; lejanía del hogar, bajo promedio de notas de enseñanza media; largo periodo de egreso de educación media y/o sobre edad; no estudiar en la universidad de primera preferencia, entre otras. Las siguientes dimensiones que constituyen estos factores son:

- *Académica.* Corresponde a la trayectoria educativa del estudiante y su desempeño, desde su educación secundaria hasta la educación superior. Considera variables cuantitativas (notas de enseñanza media, puntaje en la prueba de selección universitaria, promedio de notas de educación superior, etcétera) y variables cualitativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

(falta de disciplina en el estudio, débiles hábitos de estudio, tiempo dedicado a las actividades académicas, etcétera).

- *Psicológica.* Refieren a temas como la valoración de la educación en el proyecto de vida de los estudiantes, tolerancia y manejo frente a la frustración, manejo emocional, entre otras (Díaz, 2008; Fernández *et al.*, 2009).
- *Vocacional.* Se refiere a aspectos como la toma de conciencia sobre cualidades vocacionales, desarrollo de la identidad profesional, interés en el programa escogido, entre otros aspectos que den cuenta de intereses y capacidades iniciales de los estudiantes.
- *Sociocultural.* Existe una estrecha vinculación entre el capital cultural de las familias y el entorno donde se insertan niños y jóvenes con sus proyecciones educativas (Muzzeti, 2000; Bourdieu y Passeron, 1996; De Vries *et al.*, 2011). En cualquiera de sus tres estados (objetivado, incorporado e institucionalizado), la presencia de mayor capital cultural reportaría mayor continuidad de estudios. Entre las variables consideradas se puede destacar el manejo de amplios conocimientos previos, manejo de



códigos lingüísticos, vinculación con diversas expresiones artísticas, acceso y uso sistemático de bienes culturales, escolaridad de los padres y principalmente de la madre (Arancibia 1995, Colorado; 2009; Bruner, 2010).

Factores asociados al contexto educativo

Estos factores se refieren a las *características, dinámicas y acciones que la institución educativa* (de forma visible u oculta) realiza en favor de la retención. Cabe destacar que los agentes dentro de la escuela poseen responsabilidad directa en generar elementos expulsivos (acción socializadora inadecuada o incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico adverso de niños y jóvenes) (CEPAL, 2002). Se consideran las siguientes dimensiones:

- *Estructura organizacional.* Actúa como facilitador u obstaculizador para los estudiantes que ingresan a una nueva organización, en tanto pueden favorecer al menos dos procesos: resolución de problemas (presencia de instancias de apoyo, normativas y unidades responsables) y carga académica del estudiante según estructura curricular (tipo de exigencias académicas y curriculares, régimen de estudios y la cantidad de horas exigidas).³
- *Participación e integración.* A nivel de edificación de la subjetividad, se debe considerar la construcción del *habitus*, entendido como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él (Bourdieu, 2000). Su construcción organizacional para los estudiantes implica un proceso de integración paulatina con la institución

y su cultura organizacional. La generación de un proyecto educativo propio es producto de la iteración entre expectativas del estudiante y las expectativas y demandas que otros depositan sobre ellos. En este sentido, es fundamental el carácter, la frecuencia y profundidad de los vínculos generados con personas (compañeros, docentes, personal administrativo), unidades (curso, carrera, departamento, *campus*, otras unidades) y con las normativas. Todo estudio que aborde la multiplicidad de causales que inciden en el retiro y deserción debe interrogarse por las cualidades de la organización para favorecer la integración social, la aceptación y la acogida de nuevos miembros a una institución. Las variables que constituyen esta dimensión son las siguientes:

- Identificación con la institución, que para el estudiante corresponde a una nueva construcción de su identidad personal a partir del sentido de pertenencia con la institución educativa.
- Aprendizaje de la cultura institucional, a través de un proceso de socialización que permita adecuar la nueva cotidianidad como estudiantes de educación superior a los valores, normas, infraestructura y pautas de comportamiento de la cultura de cada establecimiento.⁴
- Identificación de su proceso de aprendizaje y adaptación a la vida universitaria, cuyos aspectos más relevantes son la calidad de la docencia y del aprendizaje activo en el aula. De igual forma, la consideración de la carga académica del estudiante y su organización

³ Si bien no hay estudios que profundicen este tópico, los resultados del SIES (2010) advierten que, según las áreas definidas por UNESCO, se presenta menor retención en Derecho (48.2%), Administración y Comercio (62.8%), Tecnología (66.5%) y Arte y Arquitectura (67.1%). En el extremo opuesto, se ubican Salud, Educación y Agropecuaria con más de 74% de retención. Cabe preguntarse qué características propias de la enseñanza de ciertas disciplinas pueden influir en la progresión de estudios y en la decisión por retirarse.

⁴ Algunas instituciones abordan este proceso con acciones de inducción a la vida universitaria, en el primer año o durante toda la carrera, con la generación de dispositivos personalizados de apoyo y orientación.

del tiempo, así como la autoimagen del estudiante y su experiencia educacional anterior.

- **Capital social, redes y habilidades sociales.** El ejercicio de la sociabilidad permite construcción o mantención del capital social.⁵ Esto implica la participación en grupos y en diversas instancias donde se establezcan vínculos con otros sujetos, así como también desarrollar la capacidad de establecer relaciones de apoyo mutuo.
- **Satisfacción con la institución.** La satisfacción de los estudiantes con el proceso educativo y con los servicios que presta la institución resultan significativos al momento de decidir permanecer en ella (Kara, 2004), más aún cuando la oferta de programas de educación superior y las facilidades de financiamiento son amplias. Particularmente, la satisfacción con una docencia universitaria que promueva la inclusión y permanencia, así como los procesos de aprendizaje (Fernández, 2012). Los ámbitos de satisfacción difieren de un país a otro, e incluso entre universidades. Lo importante es que respondan a las normativas nacionales de aseguramiento de calidad y a las orientaciones institucionales contenidas en sus documentos orientadores (modelo educativo, plan de desarrollo estratégico, etcétera). Por lo general, esta dimensión refiere a aspectos relacionados con la calidad de la docencia y el perfil docente; la vinculación con el medio sociolaboral; la infraestructura y equipamiento; los recursos de aprendizaje disponibles; espacios de participación para una formación integral (actividades culturales, con la comunidad, entre otros), y participación en actividades científicas (investigaciones, publicaciones, grupos de reflexión).

Factores asociados al sistema educacional

Hay diversos estudios que indagan sobre el peso del financiamiento en la persistencia o retención educativa, particularmente referidos a sistemas de becas, créditos o trabajo universitario, y que influyen en las decisiones de algunos estudiantes (Hossler, 2008). Estos factores están organizados en las siguientes dimensiones:

- **Financiamiento.** Debido a variaciones y disminuciones del ingreso familiar, algunos estudiantes optan por desertar de la educación superior, para ingresar a la fuerza de trabajo y contribuir a financiar su mantención y/o la de su familia (Cáceres, 2008). Falta indagar si esta vulnerabilidad afecta igual de forma a quienes tienen becas y/o créditos que cubran el arancel según el porcentaje de aporte del sistema educacional. Otro indicador asociado a esta dimensión y que tiene incidencia en decisiones del estudiante es el gasto en alimentación, material de estudio, transporte y alojamiento (Díaz, 2008).
- **Curriculum.** Esta dimensión contempla dos indicadores relevantes. Por una parte, el reconocimiento de aprendizajes previos: el Sistema de Créditos Transferibles (SCT), instrumentos de reconocimiento de aprendizajes (RAP) u otros mecanismos, favorecen la transferibilidad del aprendizaje para acciones de reintegro. Por otra parte, el campo laboral y la empleabilidad proyectada. Si bien el ingreso, permanencia y titulación en una carrera de educación superior pueden estar determinados por aspectos vocacionales, vinculados con gustos y preferencias personales en relación con las capacidades y habilidades de un sujeto, es posible pensar que cambios en ámbitos ocupacionales o indicadores de demanda laboral influirán en la toma de decisiones.

⁵ Entendido como la "totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos" (Bourdieu, 2000).



Tabla 3. Propuesta de factores asociados a la permanencia y al retiro en educación superior

Factor	Dimensión	Variables
Factores asociados al sujeto	Académica	<ul style="list-style-type: none">- Promedio de notas de enseñanza media- Experiencia de reprobación en educación básica o media- Experiencia de repetición en educación básica o media- Puntaje en Prueba de Selección Universitaria- Porcentaje de asignaturas reprobadas en educación superior- Promedio de notas en educación superior- Nivel de desarrollo de competencias que favorecen el aprendizaje- Uso de técnicas de estudio- Desarrollo de hábitos de estudio- Tiempo destinado al aprendizaje autónomo
	Psicológica	<ul style="list-style-type: none">- Proyecto de vida vinculado a un proyecto educativo- Tolerancia y manejo de la frustración- Manejo del estrés y la ansiedad- Manejo y modulación emocional- Desarrollo de competencias genéricas (Por ejemplo, comunicación, resolución de conflictos)- Resiliencia y autocuidado
	Vocacional	<ul style="list-style-type: none">-Conciencia sobre cualidades vocacionales-Desarrollo de la Identidad profesional-Motivación hacia el estudio y las asignaturas (o cursos)-Interés en el programa escogido-Conocimiento temprano del ámbito profesional
	Sociocultural	<ul style="list-style-type: none">-Escolaridad de la madre-Referentes familiares en educación superior-Recursos culturales y académicos presentes en el ámbito familiar-Referentes significativos con proyección educacional presentes en el entorno territorial y sociocultural-Manejo de códigos lingüísticos amplios-Vinculación con expresiones artísticas diversas-Experiencias estéticas-Acceso sistemático a bienes y servicios culturales



Factores asociados al contexto educativo	Estructura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> -Instancias para resolver problemas a los estudiantes -Servicios de apoyo integrales -Clima organizacional acogedor -Carga académica del estudiante
	Participación e integración	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación con la institución y sentido de pertenencia -Aprendizaje de la cultura organizacional de la institución -Identificación de su proceso de aprendizaje y adaptación a la vida universitaria -Capital social, redes y habilidades sociales
	Satisfacción con la institución	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad de la docencia y el perfil docente - Vinculación con el medio sociolaboral - Infraestructura y equipamiento - Recursos de aprendizaje disponibles - Espacios de participación para una formación integral (actividades culturales, con la comunidad, entre otros) - Participación en actividades científicas (investigaciones, publicaciones, grupos de reflexión)
Factores asociados al sistema educacional	Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> - El sistema de financiamiento de costes de arancel y matrícula - Otros gastos estudiantiles no asociado a costos de arancel y matrícula
	Currículo (Marco de cualificaciones)	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización curricular en sintonía con los avances científicos, tecnológicos y sociales - Reconocimiento de aprendizajes previos - Campo laboral y la empleabilidad proyectada.

Fuente: elaboración propia.



Conclusiones

Para las instituciones de educación superior que diseñan estrategias pro-retención es necesario asumir una definición precisa del fenómeno, lo que permite acotar la magnitud del mismo. Las opciones propuestas en este artículo transitan desde la *deserción* al *retiro*, y entre *retención* y *completación*.

La propuesta presentada en la tabla 3, sugiere realizar estudios e intervenciones que consideren diferentes factores y en cada uno de ellos, múltiples dimensiones y variables, ya estos actúan de forma simultánea sobre los sujetos con mayor riesgo de retiro.

Consideramos que una de las dimensiones más relevante es el proceso de integración con la institución. De ahí que sea tan importante diseñar un

adecuado mecanismo de inducción a la vida universitaria que favorezca la apropiación de espacios y la instalación de nuevas interrelaciones. En otras palabras, ejecutar acciones que permitan redireccionar la vivencia de la cotidianidad, especialmente en estudiantes que ingresan a primer año, para articular una nueva rutina (diferente a la de educación media), en la que la autonomía, la generación de nuevas redes y la adquisición de nuevos códigos de comunicación se vuelve un imperativo. Este factor se vuelve más importante en aquellos estudiantes que constituyen la primera generación en ingresar a la educación superior, ya que carecen de referentes familiares que actúen como conector o guía en este proceso de adaptación. ■

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (ACE) (2013), *GINI al SIMCE: una aplicación del índice de Gini a los puntajes de las pruebas*, ACE, Serie de Documentos Apuntes sobre la calidad de la educación, año 1, núm. 9, https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Papers/2013_09_Gini_al_Simce_Una_aplicacion_indice_de_Gini.pdf [Consulta: agosto 2016].
- Aguirre, M., A. Adasme y C. Candia (2009), “Deserción escolar en Chile”, en *Estudios de Economía Regional*, año 2, núm. 3, pp. 1-4, Chile, Universidad de Talca, http://www.ceoc.cl/pdf/Boletines_Economia/2009/marzo_2009.pdf [Consulta: agosto 2016].
- Arancibia, V. (1995), “El rol de la madre como mediadora en el proceso de habilitación”, en *Revista de Estudios Públicos*, núm. 59, pp. 251-264.
- Balmori, E., M. de la Garza y E. Reyes (2011), “El modelo de deserción de Tinto como base para la planeación institucional: el caso de dos instituciones de educación superior tecnológica”, Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1799.pdf [Consulta: agosto 2016].
- Bellei, C. (2003), “¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?”, en C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de Siglo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, capítulo 3, pp. 125-212.
- Boudon, R. (1983), *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (2000), *Poder, derecho y clases sociales*, España, Editorial Desclée de Brouwer.
- Bruner, J. (2010), “Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela”, en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 46-47, pp. 17-44.
- Cáceres, C. (2008), *Causas de la deserción universitaria*, Santiago de Chile, Centro de Micro Datos de la Universidad de Chile-División de Educación Superior del MINEDUC, http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_encargados_por_DIVESUP_MINEDUC/informe_ejecutivo_causas_desercion_universitaria.pdf [Consulta: agosto 2016].
- Canales A. y D. de los Ríos (2009), “Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria

- chilena”, en *Revista Calidad en la educación*, núm. 30, pp. 50-83.
- CEPAL (2002), “Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio”, en *CEPAL, Panorama social de América Latina 2001-2002*, capítulo III, pp. 91-138.
- Chapman, D. y E. Pascarella (1983), “Predictors of academic and social integration of college students”, en *Research in Higher Education*, Agathon Press, vol. 19, núm. 3, pp. 295-322.
- Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (CNIC) (2010), *Agenda de innovación y competitividad 2010-2020*, Chile, CNIC.
- Colorado, A. (2009), “El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias”, ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf [Consulta: agosto 2016].
- Cubillos, J. (2000), “Maternidad adolescente. Entre la escolarización y la deserción”, Tesis de Sociología, Universidad de Chile.
- Díaz, C. (2008), “Modelo Conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV, núm. 2, pp. 65-86.
- Donoso, S. y E. Schiefelbein (2007), “Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIII, núm. 1, pp. 7-27.
- Espíndola, V. et al. (2011), *Mapa de la efectividad de la educación media en Chile: factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios*, Chile, FONIDE-MINEDUC, <http://www.udp.cl/funciones/descargaArchivos.asp?seccion=documentos&id=131> [Consulta: agosto 2016].
- Fernández, J. (2012), “Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLI (2), núm. 162, pp. 9-24.
- Fernández, O., M. Martínez-Conde y R. Melipillán (2009), “Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXV, núm. 1, pp. 27-45.
- Fishbein, M. e I. Ajzen, (1975), *Belief, attitude and behavior: an introduction to theory and research*, Massachusetts, Addison-Wesley.
- Himmel, E. (2002), “Modelos de análisis de la deserción estudiantil en educación superior”, en *Revista Calidad de la Educación*, pp. 91-108.
- Hossler, D., M. Ziskin, S. Kim, O. Cekic y J. Gross (2008), “Student aid and its role in encouraging persistence”, en S. Baum, M. McPherson y P. Steele, *The effectiveness of student aid policies: what the research tells us*, Lumina, Foundation for education, pp. 101-116.
- Illanes, M. I. (1991), *Ausente señorita: el niño chileno y la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990*, Santiago de Chile, JUNAEB, <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9362.html> [Consulta: agosto 2016].
- Kara, A. y O. de Shields (2004), “Business student satisfaction, intentions and retention in higher education: an empirical investigation”, en *Marketing Educator Quarterly*, vol. 3, pp. 1-25, Pennsylvania, Pennsylvania State University-York Campus.
- MINEDUC (2013), *Impacto de asistir a educación parvularia*, Chile, MINEDUC, Serie Evidencias, http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N19_Impacto_Kinder.pdf [Consulta: agosto 2016].
- Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- Muñoz, P. y A. Redondo (2013), “Desigualdad y logro académico en Chile”, en *Revista CEPAL*, 109, pp. 107-123.
- Muzzeti, L. (2000), “Reseña de escrito de educación”, en *Revista Educación y Sociedad*, vol. 21, núm. 73, pp. 257-261.
- Navarrete, S., R. Candia y R. Puchi (2013), “Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico”, en *Revista Calidad en la Educación*, núm. 42, pp. 44-80.
- OCDE y Banco Mundial (2009), “La Educación Superior en Chile”, OCDE/BM.



- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) (2010), *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid, OEI.
- Parrino, M. (2009), “La deserción y retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones”, en *Revista GUAL*, Florianópolis, vol. 2, núm.1, pp. 01-15.
- Passoni, L., y A. Zanfrillo (2003), “Un modelo de gestión del conocimiento en los departamentos académicos”, Buenos Aires, Documento del Centro de Investigaciones de la Gestión Universitaria, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01134.pdf> [Consulta: agosto 2016].
- Patiño, L., y A. Cardona (2012), “Revisión de algunos estudios sobre deserción estudiantil en Colombia y Latinoamérica”, en *Revista Theoria*, vol. 21 (1), pp. 9-20.
- Raczynski, D., y G. Muñoz (2005), *Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza en Chile*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile, <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201201161715160.efectividad.pdf> [Consulta: agosto 2016].
- Santos, E. (2005), “Los Procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, file:///C:/Users/Usuario/Downloads/628Santos%20(2).PDF [Consulta: agosto 2016].
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2014), *Retención en educación superior con perspectiva de género*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile, http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/principales%20indicadores%20de%20educacion%20superior%20en%20perspectiva%20de%20genero%20matricula%20titulacion%20y%20retencion_2014.pdf [Consulta: agosto 2016].
- SIES (2012), *Deserción y reingreso a educación superior en Chile. Análisis de la Cohorte 2008*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile, http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/observatorio/Desercion/desercion_reingreso_a_educacin_superior.pdf [Consulta: agosto 2016].
- SIES (2011), *Retención de 1er año en educación superior. Carreras de pregrado*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile, <http://portales.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ESTUDIOSSIES/Retencion-primer-ano-Pregrado.pdf> [Consulta: agosto 2016].
- Silva e Filho, E.M., P. R. Montejunas, O. Hipolito y M. B. Lobo, (2009), “A evasão no ensino superior brasileiro”, en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, núm. 132, pp. 641-659.
- Spady, W. G. (1970), “Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis”, en *Interchange*, 1(1), pp. 64-85.
- Tinto, V. (2007), “Research and practice of student. Retention: what next?”, en *Journal of College Student Retention*, vol. 8 (1), 2006-2007, pp. 1-19.
- Torres, L. (2010), “Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior”, Bogotá, Documento de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, https://contextoseducativosinteractivos.files.wordpress.com/2012/11/estado_del_arte_de_la_retencion_de_estudiantes.pdf [Consulta: agosto 2016].
- Vivanco, M. (1999), *Análisis estadístico multivariable*, Santiago, Editorial Universitaria, Universidad de Chile.
- Vries, W. de, P. León, J. Romero e I. Hernández (2011), “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”, en *Revista de Educación Superior*, vol. XL (4), núm. 160, pp. 29-49.

Cómo citar este artículo:

Cubillos-Romo Ester-Julia, Guillermo-Andrés Prado-Cendoya y Omar-Javier Altamirano-Ojeda (2017), “Retiro y completación en educación superior. Algunas pistas para repensar programas de intervención”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 21, pp. 154-172, <https://ries.universia.net/article/view/1121/retiro-completacion-educacion-superior-pistas-repensar-programas-intervencion> [consulta: fecha de última consulta].