

Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente¹

Clelia Pineda-Báez

Ph. D. en Educación.
Docente investigadora, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Chía, Colombia.
clelia.pineda@unisabana.edu.co

Alexandra Pedraza-Ortiz

Magíster en Educación.
Docente investigadora, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.
alexandra.pedraza@unisabana.edu.co

Iván Darío Moreno

Candidato a Magíster en Educación.
Investigador, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.
ivan.moreno@unisabana.edu.co

Resumen

Se presentan los principales hallazgos de una investigación cuyo objetivo central fue analizar los programas de retención estudiantil de pregrado de las instituciones de educación superior colombianas.

El estudio, de carácter descriptivo mixto, recolectó datos por medio de una encuesta virtual enviada a 322 instituciones, y entrevistas a directivos y encargados de los programas de retención en 26 instituciones seleccionadas con la técnica “bola de nieve” (Merriam, 2009).

Los hallazgos ponen de relieve al docente como actor del acompañamiento del estudiante en un rol más humanizador; enfatizan la necesidad de vincularse más activamente en los procesos investigativos sobre deserción y destacan su idoneidad para motivar hacia el aprendizaje.

Palabras clave

Educación superior, deserción escolar, pedagogía, profesores, Colombia (Fuente: Tesoro de la Unesco).

¹ Artículo que se deriva de la investigación *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para las instituciones de educación superior* (2011), realizada por un grupo de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana y cofinanciada por Colciencias.

The Effectiveness of College Retention Strategies: The Teacher's Role

Abstract

This article outlines the principal findings of a study intended fundamentally to analyze undergraduate retention programs at institutions of higher learning in Colombia. A mixed descriptive approach was used to gather data through an online survey sent to 322 schools and through interviews with directors and those in charge of retention programs at 26 institutions, selected by means of a snowball sampling technique (Merriam, 2009).

The findings point to the teacher as the agent supporting and guiding the student in a more humanizing role. They also emphasize the need for teachers to become more actively involved in research on desertion and underscore the teacher's suitability for motivating learning.

Key words

Higher education, desertion, teaching, professors, Colombia (Source: Unesco Thesaurus).

Efetividade das estratégias de retenção na universidade: o papel do professor

Resumo

Este artigo apresenta os principais resultados de um estudo cujo principal objetivo foi analisar os programas de retenção de alunos em instituições de ensino superior na Colômbia.

O estudo, misto e descritivo, coletou dados através de uma pesquisa online enviada a 322 instituições e de entrevistas com executivos e gestores de programas de retenção em 26 instituições selecionadas seguindo a técnica "Bola de neve" (Merriam, 2009).

Os resultados mostram o professor como o ator que acompanha ao aluno em um papel mais humanizado, enfatizam a necessidade de participar mais ativamente na investigação sobre evasão e realçam a sua aptidão para motivar a aprender.

Palavras-chave

Ensino superior, deserção, pedagogia, professores, Colômbia (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

La retención estudiantil ha cobrado relevancia en el campo educativo, debido a la sentida necesidad de generar alternativas para el fomento de la permanencia y graduación de los estudiantes del sistema de educación superior. Es un hecho que el Gobierno Nacional colombiano ha puesto la ampliación de la cobertura como un punto prioritario en su agenda, pero esto no ha redundado necesariamente en tasas de graduación más altas. El abandono escolar del sistema de educación superior es de aproximadamente 49 % (Guzmán et ál., 2009), lo cual implica que aún uno de cada dos estudiantes se desvincula del sistema educativo. Esta desvinculación genera desajustes en los ámbitos personal y familiar del estudiante (Rivera et ál., 2005), pero además incide en la disminución de las partidas presupuestales de las instituciones, y, lo que resulta más grave aún, reduce el aporte intelectual y profesional que los titulados pueden ofrecer a la sociedad (Pineda, 2010; Guzmán et ál., 2009; Pinto et ál., 2007). Es indudable que la falta de preparación del talento humano de una nación afecta su desarrollo social y económico, ya que se limitan las posibilidades en la generación de conocimiento para la resolución de los problemas que la aquejan, y, en general, se puede afirmar que en las naciones con tasas de graduación reducidas tienden a perpetuarse las condiciones de pobreza y rezago de sus habitantes.

Frente al problema de abandono escolar, las instituciones de educación superior (IES) colombianas han reaccionado en primera instancia con la realización de un gran número de investigaciones, centradas mayoritariamente en cuantificar el fenómeno y en determinar sus causas (Guzmán et ál., 2009; Lopera, 2008; Rojas & González, 2008; Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico [CEDE], 2007; Pinto et ál., 2007; Hernández, 2005). Aunque se presenta una gran dispersión de datos, es posible identificar los factores por los cuales los estudiantes deciden, casi de modo irremediable, dejar de lado su formación profesional. Entre ellos están la carencia de recursos económicos para financiar los estudios; dificultades de tipo académico, relacionadas principalmente con la comprensión lectora, procesos escriturales y uso del pensamiento lógico-matemático; escollos en la transición de la educación media a la universitaria; errada selección vocacional;

falta de adaptación, tanto académica como social, al nuevo medio; problemas familiares y psicológicos, y el desencantamiento que producen las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas de los docentes.

En segunda instancia, las IES han desarrollado programas para frenar la desvinculación de estudiantes de su trayectoria académica. Sin embargo, el acopio de información sobre su funcionamiento y sus resultados no ha sido documentado, y, por consiguiente, el conocimiento que se tiene sobre propuestas exitosas para incentivar la permanencia es escaso. Para responder a este vacío, un grupo de investigadores de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana llevó a cabo un estudio, cofinanciado por Colciencias, para analizar algunas propuestas que optimizan la retención de estudiantes en la educación superior. La investigación planteó los siguientes interrogantes: ¿Qué caracteriza a los programas de retención de las instituciones de educación superior que optimizan la retención de estudiantes? ¿Cómo abordan las dimensiones económica, pedagógica, académica, social, psicológica, familiar y vocacional, entre otras? ¿Cuál es la relación costo-beneficio y la distribución de recursos en esos programas?

El presente texto se enfoca, de manera exclusiva, en los resultados que arrojó la investigación sobre la dimensión pedagógica. El objetivo fue identificar y analizar acciones pedagógicas que propendían por la vinculación del estudiante con su programa de formación académica y examinar el papel del docente en ese sentido. Este aspecto, poco explorado en los trabajos sobre retención estudiantil en Colombia, cumple un papel preponderante en la motivación y compromiso de los estudiantes. Los hallazgos de las preguntas restantes y sus implicaciones se discuten en otro texto (Pineda & Pedraza, 2011).

El artículo parte de la definición de retención estudiantil que se adoptó en la investigación, y describe brevemente algunos modelos de deser-

ción, que han servido de base para determinar causas de abandono y para la generación de programas destinados a fortalecer la permanencia y graduación de estudiantes. Luego se explica la tipología de programas de retención elaborada por Swail, Redd y Perna (2003), que sirvió como fundamento para clasificar los programas que se estudiaron, y se enfatiza en la categoría en la que se ubican las acciones pedagógicas. Es importante recalcar que los hallazgos se presentan desde el punto de vista institucional, es decir, desde las visiones de coordinadores, directores y personal administrativo, y que se emplea triangulación metodológica y de investigador para contrastar y complementar la información recolectada. El primer tipo de triangulación alude al empleo de dos o más instrumentos, y el segundo, a las discusiones entre los miembros del equipo para determinar posibles sesgos en la interpretación de los datos (Burns, 1999).

Retención estudiantil

El término retención se deriva del latín *retentio, -onis*, que significa acción y efecto de retener. Un programa de retención estudiantil comprende las acciones que desarrolla el aparato educativo en una institución para garantizar el acompañamiento al estudiante durante su trayectoria académica, de tal manera que pueda culminarla de forma exitosa. Su objetivo es proporcionar las herramientas necesarias para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, y adicionalmente asegurar el conocimiento necesario y el desarrollo de competencias y actitudes indispensables para desenvolverse en la vida (OEA, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD], 2006). Si bien es cierto que el término se emplea en la literatura a nivel mundial, en la actualidad las instituciones tienden a denominar estas acciones como “programas de fomento de la permanencia y el éxito académico”. Con este nombre se pretende exaltar la idea de potenciar al estudiante *versus* retenerlo, lo cual implica un carácter de menor voluntad y participación del alumno.

Determinar los factores que inciden en la persistencia para culminar una carrera ha requerido de examinar, en primera instancia, al individuo y especificar los rasgos de su personalidad y su grado de intencionalidad para alcanzar una meta. Los trabajos de Fishbein y Ajzen (1975) y

de Ethington (1990) se han centrado en esta perspectiva. Los dos primeros autores plantean un modelo que especifica que las creencias y actitudes de un individuo influyen de forma directa en la intención de comportarse de una forma u otra, y que en esa intención inciden sus conductas previas, sus actitudes y las normas subjetivas que el individuo posea. A la luz de este planteamiento (de tipo psicológico), la retención será el resultado del fortalecimiento de las intenciones que tiene un estudiante al ingresar a la educación superior. Ethington (1990), por su parte, señala que tanto los valores como las expectativas de éxito influyen en la persistencia en la universidad.

Pero no solo factores de tipo psicológico inciden en la decisión de permanecer en un programa académico. Spady (1970) presenta un modelo del que se deduce que factores externos al estudiante pueden determinar su decisión de renunciar a su proyecto de formación. Según el autor, la deserción es el producto del déficit de integración del estudiante con el ámbito de educación superior y sus demandas. Aspectos como el contexto familiar, el desarrollo intelectual y el apoyo de pares producen un nivel de integración social que impacta de forma directa la satisfacción y el compromiso institucional, y que definen la intención del estudiante de continuar vinculado con su proyecto académico.

El modelo de mayor influencia en el estudio de la permanencia y el éxito académico es el que plantea Vincent Tinto (1993). Su propuesta señala que la persistencia involucra, además de las condiciones de ingreso del estudiante (antecedentes familiares, atributos personales, nivel de escolarización), otras que se denominan de integración y que se desarrollan entre la institución y el estudiante. Así, el éxito de un estudiante está mediado por su grado de integración académica y social, lo cual pone de relieve su capacidad para el cumplimiento de los estándares académicos que demanda la educación superior y para forjar y fortalecer un tejido de relaciones sociales con los

miembros de la comunidad académica: otros estudiantes, docentes y directivos. Cobran relevancia, entonces, las iniciativas relacionadas con la vinculación del estudiante a actividades tanto curriculares como extracurriculares de la institución, y su integración con docentes y pares. Sin embargo, Pinto et ál. (2007) afirman que es necesario considerar también los modos de ajuste que experimenta el estudiante, bien sea en el orden institucional o en las transiciones administrativas o políticas, o bien en el orden personal –tales como los eventos relacionados con la familia o la salud del individuo.

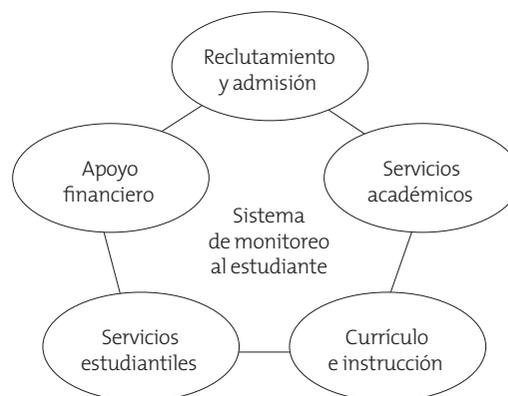
En general, estos modelos han servido de base para determinar las causas de deserción y para la generación de programas del tipo monitorías, consejerías académicas, servicios psicológicos, programas de orientación vocacional, programas de apoyo financiero, y otros cuyo objetivo es optimizar la retención estudiantil y propender por tasas más altas de titulación.

Programas de retención estudiantil

Swail, Redd y Perna (2003) agrupan los programas destinados a apoyar al estudiante en su tránsito por la educación superior en cinco grandes categorías, que se denominan: (1) programas de reclutamiento y admisión, (2) programas de apoyo financiero, (3) programas de servicios académicos, (4) programas relacionados con el currículo y la instrucción y (5) programas de servicio estudiantil. Los autores proponen la siguiente representación gráfica, en la que se connota la intención de señalar que los programas no actúan de forma aislada, y en la que desempeña un papel central el monitoreo que se hace al estudiante desde el ingreso a la institución.

La primera categoría se denomina de reclutamiento y admisión, pero en nuestro medio se conoce como programas de promoción y admisión. Está compuesta por las acciones informativas y de orientación que intentan, en primera instancia, ubicar a aquellos estudiantes cuyos valores y metas mantienen cierto grado de coherencia con los de la institución, y que, en segundo lugar, pretenden nivelar esos valores y metas para que la transición y el ajuste al medio universitario revistan un carácter menos drástico y traumático (Swail, Redd & Perna, 2003). Las visitas de promoción a instituciones de educación media son una de las estrategias

Figura 1. Cinco componentes del marco de retención estudiantil



Fuente: Swail, Redd y Perna (2003, p. 91).

específicas de estos programas. Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2008) afirman que la calidad de la información acerca de las opciones de formación profesional es esencial para una acertada selección vocacional. De allí que las instituciones deban incluir, como parte de sus políticas, información precisa y detallada sobre los programas de formación que se ofrecen. En esta categoría también se incluyen los cursos introductorios y las semanas de inducción, que son acciones encaminadas a facilitar la transición de la educación media al ámbito de educación superior.

Un segundo grupo está conformado por los programas de servicios académicos, orientados a enfrentar de manera prioritaria, aunque no siempre exclusiva, las falencias académicas de los estudiantes. Las tutorías, consejerías y asesorías forman parte de las iniciativas que se plantean para paliar problemas referidos a deficiencias de comprensión de lectura, procesos de escritura y desarrollo de pensamiento lógico-matemático. En esta categoría también se incluyen las mentorías y las monitorías, que de hecho cumplen una doble función, pues además de estar diseñadas para apoyar procesos académicos, benefician económi-

camente a quienes actúan como pares-orientadores. Los cursos de nivelación, remediales y vacacionales también forman parte de este grupo.

Una tercera categoría está compuesta por los programas destinados a facilitar la financiación de los estudios y a subvencionar gastos asociados a la supervivencia del estudiante. La falta de recursos financieros es uno de los principales obstáculos para el acceso a la universidad, para la permanencia y la graduación. De acuerdo con Texas Guaranteed Student Loan Corporation (1999, citado por Pinto et ál., 2007) es tal vez el factor al que más frecuentemente se asocia el abandono escolar. En consecuencia, se han creado una serie de iniciativas destinadas a subvencionar las deficiencias económicas de los estudiantes, entre las que se cuentan los créditos educativos gubernamentales, institucionales y bancarios; la refinanciación de la matrícula y los préstamos condonables; las becas institucionales, nacionales o internacionales; los auxilios empresariales, subsidios de alimentación, vivienda, libros y materiales; las figuras laborales dentro de la institución, y las pasantías o convenios empresariales remunerados.

El cuarto agrupamiento, denominado servicios estudiantiles, corresponde a los programas cuya intención es promover la vinculación de los estudiantes con su medio, de tal manera que se den los ajustes para una efectiva integración social. En el ámbito nacional, estos programas se conocen como de bienestar. La Ley 30 de 1992, en el capítulo III, artículo 117, señala que: “Las instituciones de educación superior deben adelantar programas de bienestar, entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo”; y en el artículo 118 declara que de los recursos de funcionamiento, cada institución destinará por lo menos un 2% para atender su propio bienestar universitario. Así pues, desde la normatividad se espera que los programas de bienestar universitario propendan por el desarrollo físico, espiritual, afectivo, psíquico y social de cada uno de los miembros de la universidad, y que las instituciones destinen parte de sus recursos para el cumplimiento de estas actividades.

Por último, existe un grupo de programas constituidos por las acciones para examinar la calidad de los currículos y las prácticas pedagógicas. Swail, Redd y

Perna (2003) afirman que si las IES trabajan en la formulación y puesta en marcha de propuestas curriculares y pedagógicas actualizadas, se amplían las posibilidades de generar ambientes óptimos que incidan en la motivación de los estudiantes para continuar vinculados a los programas que han seleccionado. En relación con el componente pedagógico, el trabajo de Kuh, Kinzie, Schuh y Whitt (2005) demuestra que existen cinco factores que inciden en la permanencia y graduación de estudiantes: (1) el nivel de reto académico de los programas y las instituciones, que implica desafiar al estudiante tanto en lo intelectual como en lo creativo; (2) el aprendizaje activo y colaborativo, en el que desempeña un papel preponderante el contacto con pares; (3) la interacción de los estudiantes con docentes y otros miembros de su comunidad, en la que se exalta la vinculación de los alumnos con actividades más allá del aula de clase, principalmente en el ámbito investigativo; (4) oportunidades educativas enriquecedoras, que estimulen vínculos entre el estudiante y su contexto social, y (5) ambientes de apoyo en el campus, que fomenten tanto la buena realización de actividades académicas como el cultivo de relaciones sociales.

Pero, ¿cómo se concretan estas ideas en la práctica? A continuación se esbozan algunas alternativas.

Acciones pedagógicas para incentivar la retención

Las acciones pedagógicas que las IES emprenden para incentivar la permanencia de los estudiantes se ven reflejadas en la intención de vincular a los alumnos con los docentes, en el desenvolvimiento profesional de estos y en el trato hacia sus estudiantes. La literatura en el campo señala que actualmente existen diversas maneras de vincular al estudiante con el docente, y, en ese sentido, las denominadas comunidades de aprendizaje parecen cumplir esa labor. Estas comunidades se crean con el propósito de que la

organización curricular permita el acercamiento intelectual y social entre docentes y alumnos, y que ofrezcan experiencias únicas, que enriquezcan el trabajo en equipo e impulsen la intervención de los estudiantes en procesos de investigación y construcción de nuevo conocimiento.

Barefoot (2004) señala que estas comunidades han contribuido de manera significativa a dar un manejo adecuado a los campus universitarios que poseen un elevado número de alumnos. En su investigación, Janusik y Wolvin (2007) señalan que los estudiantes que participan en proyectos liderados por docentes en esas comunidades, incrementan su sentido de pertenencia con su institución, se sienten más motivados, acrecientan su sentido de direccionamiento y, además, desarrollan o intensifican sus aptitudes y cualidades para la realización de trabajos en equipo. Las bondades del involucramiento de los estudiantes en proyectos liderados por docentes traen como beneficio adicional mejores resultados de aprendizaje, avances en las agendas investigativas de los docentes y contribuciones de los dos colectivos (docentes y estudiantes) al campo objeto de indagación (Elgren & Hensel, 2006).

Es clave recalcar que el currículo de una institución y las prácticas docentes deben estar encaminados al desarrollo de habilidades cognitivas complejas –como el análisis y la síntesis– y a estimular el pensamiento crítico, la lectura y la escritura y, en general, el aprendizaje activo y basado en el descubrimiento, de tal manera que se prepare a los estudiantes tanto para el trabajo independiente como para el colaborativo (Elgren & Hensel, 2006; Lau, 2003). Sin embargo, Nelson, Chen y Kuh (2008) advierten que la retención estudiantil no debe reducirse a tratar de modificar la naturaleza de las experiencias pedagógicas de los estudiantes en comunidades de aprendizaje o seminarios que se ofrezcan en el primer año de vinculación con la institución. No se trata, entonces, de compensar las deficiencias que presentan otros espacios académicos, sino de asegurar que todos estimulen de manera constante el crecimiento intelectual del estudiante.

De otro lado, es clave destacar que la dimensión pedagógica no se circunscribe solo a lo que el docente realice para estimular de forma cognitiva al estudiante, sino que implica, además, un adecuado manejo de aspectos sociales. Pascarella y Terenzini (2005) señalan que los docentes son

los agentes socializadores en la institución, y que diversas investigaciones demuestran que si los estudiantes perciben que los maestros manifiestan interés en ellos y disponibilidad para atenderlos, esto por sí solo se constituye en una manera de promover la persistencia. Zapata, Gómez y Rojas (2010), además, invitan a reflexionar sobre un buen manejo relacional, basado primordialmente en la confianza, puesto que, según lo afirman:

(La confianza) incrementa la eficiencia en el proceso de formación, lo cual genera un ambiente propicio para la discusión y respeto por los diferentes puntos de vista, además de constituir una de las principales formas de motivación para el aprendizaje desde el docente hacia sus alumnos (pp. 86-87).

De hecho, la trascendencia de un apropiado manejo social por parte de docentes y tutores se demuestra en un estudio de carácter cualitativo realizado con estudiantes que presentaban rasgos de vulnerabilidad y que participaron en programas de retención estudiantil exitosos en una institución de educación superior en Colombia (Pineda, 2010; Pineda & Pedraza, 2009). La investigación señala que los docentes y tutores, además de ayudar a robustecer las intenciones académicas de los estudiantes, los guiaron en la toma de decisiones informadas y estimularon la autodeterminación y la valoración de sí mismos. Según el estudio, es preponderante generar un clima de confianza y abrir canales de comunicación efectivos entre docentes, tutores y estudiantes. Para esto es indispensable desarrollar competencias comunicativas y sociales que incluyan rasgos como saber escuchar, ser asertivo en la forma de preguntar, aumentar la motivación y promover el desarrollo afectivo. Esto implica contar con docentes comprometidos con la institución y sus estudiantes, sentido en el que Kalsbeek y Hossler (2010) señalan un modesto impacto negativo en el éxito académico cuando la enseñanza es realizada por docentes de contratación de tiempo parcial. Dicho efecto se desprende de la falta de conocimiento

de la institución o del compromiso necesario para llevar a cabo la misión de agentes de socialización.

Como se ha expuesto, las buenas prácticas pedagógicas favorecen procesos cognitivos, como la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, y además incentivan la comunicación efectiva y la ciudadanía responsable. En conclusión, la solución al problema de abandono escolar a nivel de educación superior requiere de la constante reflexión de las instituciones sobre sus propios procesos, y esto involucra, entre muchos otros aspectos, el quehacer pedagógico, la manera como el docente se relaciona con el educando y lo vincula en sus prácticas de investigación e innovación, y las acciones que emprenda la institución para favorecer el enriquecimiento y modernización de sus prácticas, de manera que permitan al docente reinventarse ante las distintas necesidades históricas y sociales de sus educandos.

Método

Este proyecto se inscribió en una perspectiva descriptiva y transversal de corte mixto, cuyo análisis se centró en la descripción y comparación de varios programas de retención y, más puntualmente, en el abordaje de las dimensiones económica y de adaptación, transición e integración académica y social, curricular y pedagógica, la cual se presenta en este artículo.

El desarrollo del proyecto contempló dos fases. La primera priorizó el acopio de datos cuantitativos por medio de la aplicación de un cuestionario, con el que se midió cada una de las variables asociadas a las dimensiones enunciadas. La segunda enfatizó la recolección de datos cualitativos, por medio de entrevistas grupales realizadas con las personas encargadas de los programas de retención estudiantil en las IES, lo que permitió generar una visión amplia y profundizar sobre esos programas, a la luz de las experiencias personales de quienes los lideran.

Población y muestra

Para la fase cuantitativa se ubicaron 322 IES, a las que se les envió la encuesta. Durante el periodo de recolección de datos (marzo a septiembre del 2010) se llevó a cabo una monitoría diaria de los correos dirigidos a estas 322 IES. En total ingresaron al sistema, en el que reposaba la encues-

ta, 121 instituciones; es decir, el 37,57% del total de los centros educativos a los que el cuestionario fue enviado, pero no todas diligenciaron datos. Setenta y dos de ellas participaron y respondieron el cuestionario propuesto, lo cual corresponde al 22,36% del total de IES.

Con el propósito de seleccionar las IES para la fase de profundización, se realizó un muestreo intencional, es decir, una configuración de “una muestra inicial de informantes que posean un conocimiento general amplio sobre el tópico que se va a indagar, o informantes que hayan vivido la experiencia sobre la cual se quiere ahondar” (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005, p. 138). En primera instancia, se incluyeron aquellos centros educativos que hubieran evidenciado disminución o mantenido relativamente constantes sus índices de deserción, según los datos precisados en uno de los ítems de la encuesta, que solicitaba el porcentaje de deserción reportado a Spadies (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior) para los periodos 2003 a 2008.

Adicionalmente se consideraron aquellas instituciones a las que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) había hecho un reconocimiento por sus propuestas para frenar el abandono escolar, y se optó por contactar a las instituciones que aparecían referenciadas en una de las últimas producciones académicas del MEN (Guzmán et ál., 2009). También se apeló al empleo de la técnica conocida como “bola de nieve o cadena” (Merriam, 2009), en la que los informantes identifican a otros que pueden proveer información sobre la temática. En este caso, a medida que se realizaban las entrevistas se indagaba por otros centros educativos con iniciativas de retención estudiantil que estuvieran teniendo éxito. En total participaron 26 instituciones, ubicadas en diferentes regiones del país.

Técnicas de recolección y análisis de información

Para la fase cuantitativa se procedió a elaborar un cuestionario semiestructurado, que se

desarrolló empleando un aplicativo WEB en lenguaje PHP, con almacenamiento de información en el motor de base de datos MYSQL. El cuestionario se desprendió de un análisis exhaustivo de referentes teóricos e investigativos sobre el tema en cuestión, y se sometió a un proceso de depuración, que partió de la formulación de un banco de preguntas que se fueron acrisolando y que produjeron 17 versiones en formato Excel y Word, hasta obtener un consolidado que se sometió a validación de constructo y facial. Para esto se seleccionaron dos expertos, con amplia y reconocida experiencia investigativa, a quienes se invitó a evaluar la calidad y pertinencia del instrumento. Más puntualmente, se entregó una guía para la elaboración de juicios relacionados con la calidad y relevancia de cada pregunta, la coherencia, la claridad y manejo del lenguaje, el diseño y cualquier otro aspecto que los pares académicos consideraran pertinente. Con los insumos de los dos evaluadores se efectuaron los ajustes necesarios para acrecentar la calidad del instrumento, y se procedió a su aplicación como una prueba piloto en la Universidad de La Sabana. El empleo de la encuesta en esta institución permitió conocer la viabilidad y factibilidad en la recolección de los datos requeridos, de donde surgieron nuevas recomendaciones por parte de los participantes en su diligenciamiento. De nuevo se incorporaron ajustes a nivel facial y se depuraron algunos ítems para incrementar la factibilidad en la recolección de los datos.

Una vez realizado el acopio de datos de los meses de marzo a septiembre del 2010, estos se procesaron en el programa estadístico SPSS versión 18, previa depuración. Una limitación que se presentó en el análisis fue que no todas las IES contaban con información acerca de algunas de las preguntas que se hacían en la encuesta, y aunque se contaba con las opciones de respuesta “no sabe”, “no responde”, estas no se marcaron, o simplemente no se reportaron datos.

Para la fase cualitativa se elaboró un protocolo, para la realización de una entrevista grupal con base en los referentes teóricos e investigativos consultados previamente en el proyecto. El protocolo también fue sometido a valoración de pares expertos, y el grupo de investigación realizó ajustes según sus observaciones. Se realizaron 26 entrevistas grupales, que tuvieron una duración de entre 90 y 120 minutos.

Cada entrevista fue grabada en audio y en video (previa autorización de los participantes), se almacenó en computadores y se transcribió en formato Word. La información que arrojó la encuesta fue triangulada y complementada con la proveniente de las 26 entrevistas de las IES que aceptaron participar de manera voluntaria en el estudio. Se siguieron las fases propuestas por Corbin y Strauss (2008) para el análisis de datos cualitativos. Es decir, se realizó codificación abierta línea por línea y se procedió a realizar agrupaciones con base en las temáticas recurrentes (codificación axial). Las categorías se subsumieron hasta obtener grandes agrupaciones, que se fueron depurando por medio de los memorandos que se emplearon para generar explicaciones y conexiones entre las categorías (codificación selectiva). Al final se apeló, además de a las gráficas generadas por el *software*, al empleo del programa *Mind-Manager*, para ilustrar más claramente las conexiones y relaciones dentro de las categorías.

Resultados

A continuación se desglosan los resultados de esta parte del estudio, se enuncian las categorías y se discute su significado. Cada categoría se ilustra con muestras provenientes de los instrumentos y, para mantener la confidencialidad de la información suministrada por cada institución, a cada una se le asignó un número, que es al que se alude en las citas textuales.

Vincularse con el trabajo académico dentro y fuera del aula de clase

Un elemento que algunos autores señalan como clave para la persistencia y la graduación es la capacidad de las IES para generar interacción e integración entre la actividad de la institución y la comunidad, y la capacidad de trascender su labor fuera del aula de clase (Harper & Quaye, 2009; Kuh et ál., 2005). En el cuestionario se indagó por la existencia de programas que vincularan a los estudiantes con proyectos de investigación lidera-

dos por profesores (distintos a tesis u otros requisitos para grado), con proyectos de innovación y con comunidades de aprendizaje dirigidas por docentes.

Con relación a la vinculación entre docentes y estudiantes, la tabla 1 señala que en el 95,1% de las IES los estudiantes tienen vínculos con comunidades de aprendizaje, el 72,5% con proyectos de investigación y en el 61,5% de los casos la vinculación es con proyectos de innovación.

Tabla 1. Vinculación de docentes y estudiantes en comunidades de aprendizaje, proyectos de investigación y de innovación

Vinculación docentes-estudiantes	N	%	n	%
Estudiantes vinculados a comunidades de aprendizaje	39	95,1	41	100,0
Estudiantes vinculados a proyectos de investigación	29	72,5	40	100,0
Estudiantes vinculados a proyectos de innovación	24	61,5	39	100,0

El análisis de las entrevistas indica que las IES favorecen la vinculación del estudiante con su medio académico y social mediante grupos de estudio. En la institución 13 estos grupos se articulan en cada facultad y cuentan con un tutor-docente que lidera a sus miembros. La vinculación a estos grupos se realiza a partir del tercero o cuarto semestres, y eventualmente se convierte en una alternativa para desarrollar el proyecto de grado. Los grupos se asumen como semilleros de investigación y se encaminan a consolidarse como grupos de investigación.

En la institución 3, la vinculación de los docentes que se desempeñan en el ámbito laboral para el cual se forma al estudiante ha propiciado la generación de redes de contactos, que han facilitado la inserción del estudiante en su campo profesional. La planta docente está constituida por profesores que de hecho se desempeñan en empresas, laboratorios, industrias, etc., y que vinculan a sus estudiantes en puestos de trabajo en sus organizaciones:

En Comercio Exterior algunos de nuestros estudiantes han terminado trabajando en algunas agencias de aduanas, de carga. En Mercadeo también algu-

nos docentes se han llevado a los estudiantes a sus empresas (transcripción/entrevista, institución 3, p.13).

Otra ruta está enmarcada en los programas de responsabilidad o proyección social. La institución 7 tiene un programa denominado “Paz y competitividad”, dirigido a los estudiantes de último semestre, para llevar a cabo proyectos en los municipios del Eje Cafetero, con la asesoría de unos gerentes y asesores de la universidad. Los proyectos se asocian a los planes de desarrollo de los municipios y se trabajan de forma interdisciplinar. Por lo general requieren de desplazamiento a las zonas en donde se implementarán, y parecen generar un acercamiento a la realidad del país:

Es una experiencia muy enriquecedora, muy valiosa, y es otro espacio de adaptación porque a muchos les da muy duro irse a vivir a un municipio seis meses. Además, lo interesante es el trabajo interdisciplinario, se va el diseñador, el ingeniero mecánico, el fisioterapeuta, y cuando llegan de la experiencia, todos hablan de todo, se vive y se convive, es una experiencia en la que vienen llenos de país (transcripción/entrevista, institución 7, p. 9).

En la institución 15 se promueven proyectos que asocian a los docentes y a los estudiantes con las necesidades de la región. Se trata de que los alumnos realicen una apropiación de sus entornos, y que la investigación se oriente hacia un impacto regional, que en la actualidad centra su énfasis en el desarrollo turístico de la zona. Para proponer proyectos de investigación se apela a los denominados “corredores”; es decir, a la identificación de zonas de impacto, que son los ejes de provincia o los municipios que reúnen las características que buscan los proyectos. Una vez identificados estos lugares se procede a implementar los proyectos, en los cuales se involucra a los estudiantes.

Hacemos lo posible por actuar más locativamente. Ahora hay una intención de un proyecto para la situación propia del (mu-

nicipio) con respecto al turismo, que está generando problemas propios del desarrollo turístico. Impactos como la prostitución infantil y otro tipo de cosas. Nos interesa trabajar fuertemente con las instituciones educativas ahora, para poder hacer un proceso preventivo. En esos proyectos involucramos a los estudiantes (transcripción/entrevista, institución 15, p. 12).

En la institución 1 se solicita, como requisito en las convocatorias internas para proyectos de investigación, que los proyectos obtengan financiación de la industria, con el propósito de estimular la generación de redes de investigación que posibiliten la integración de los estudiantes de la institución como auxiliares en esos proyectos. Además, se realiza un trabajo contundente en proyección social, que desde asignaturas como derecho, preescolar, psicología, comunicación, busca responder a las necesidades de las comunidades de la región:

En preescolar se vincula a las madres comunitarias, o a los preescolares, a los trabajos que realizan las niñas en el aula. Entonces, es como empezar a que la universidad impacte el sector social. De ingeniería ambiental también se trabaja en la recuperación de sectores. Entonces se comienzan a generar unas sinergias importantes, donde los estudiantes desde el pregrado no están en una burbuja, sino que están vinculados con la realidad, porque es la realidad a la que ellos tienen que salir a responder (transcripción/entrevista, institución 1, p. 14).

En la institución 3 se favorece la contratación de personal docente que preferiblemente esté vinculado con la industria y el sector empresarial. Con esto se pretende, por una parte, que los contenidos de las materias estén más cercanos al campo en el que se desempeñará el estudiante, y por otra, que se generen redes de vinculación con el medio empresarial, que redunden en oportunidades de aprendizaje y práctica para el alumno. En algunas oportunidades, las funciones ejercidas por los estudiantes han propiciado su contratación con esas empresas o industrias, lo cual se torna en un estímulo para estos, pues se cristalizan sus oportunidades de vinculación laboral desde la institución.

En síntesis, las IES que optimizan la permanencia y graduación de sus estudiantes optan por una gran variedad de acompañamientos académicos, para enfrentar las

dificultades que se manifiestan en ellos. Cabe mencionar que en varias IES el acompañamiento se ha consolidado en programas con una trayectoria que les ha permitido evidenciar transformaciones y retos. Para ilustrar lo anterior está el programa SAUL de la institución 1, que funciona como una instancia en la que se centralizan los esfuerzos para coordinar los programas de acompañamiento.

El docente: idóneo, humanizador, acompañante

Todas las instituciones reconocen la necesidad de implicar en sus procesos de retención estudiantil al docente. No obstante, se presentan algunos rasgos que distinguen al profesional que influye en la permanencia y el éxito académico de sus estudiantes. Las IES consideran que los docentes que influyen en la retención estudiantil son personas competentes, tanto en su labor disciplinar como investigativa. Pero también son capaces de trascender el plano académico y aproximarse a la persona del estudiante por medio del diálogo y la comunicación permanente.

Cuando hablamos de calidad de los docentes hablamos tanto de su parte profesional como de su parte humana. Un docente que es cercano al estudiante. Que es capaz de enamorarlos, no solo de la institución, sino de la materia. Entonces el estudiante no se va a ir tan fácil, o si el estudiante tiene interés o ha pensado en irse por cualquier motivo, seguramente se lo contará a su docente (transcripción/entrevista, institución 3, p. 4).

El acercamiento y la interacción con los estudiantes permiten visualizar, en muchas de las IES consultadas, las dificultades que los jóvenes enfrentan, y realizar un diagnóstico de su estado académico, personal, vocacional y financiero. Esta detección temprana de sus dificultades posibilita la ejecución de acciones puntuales encaminadas a enfrentarlas. El éxito de este diagnóstico radica en que el docente conoce de manera personal la situación de cada estudiante. En la institución 3, por ejemplo, los docentes contactan telefónicamente a

sus estudiantes para indagar por su inasistencia y para conversar sobre sus problemas. En las instituciones 1, 7 y 20 los docentes alertan sobre la población en riesgo, y los remiten a las instancias respectivas para procesos de intervención.

Varias instituciones emplearon el término “enamorar” de la materia cuando se refirieron al papel del docente en la retención estudiantil. En general, se puede afirmar que, para estas instituciones, la pedagogía del maestro incide en la valoración del contenido y los procesos que se manejan en una asignatura. Hacer que el estudiante se “enamore” en este contexto significa cautivarlo en su aprendizaje, invitarlo a aceptar los retos que la materia presenta, ayudarlo a que genere vínculos entre lo que se aprende y su experiencia; es buscar formas más didácticas de enseñanza y propiciar espacios para la aplicación de contenidos.

Otra cosa para enamorar al estudiante de esa asignatura; para que no renuncie a su carrera o estudio es... esa asignatura debe tener trabajos, con un porcentaje importante. Ese trabajo, que sea un trabajo práctico y que ojalá de una vez lo conectemos con la comunidad... Es difícil en todas las asignaturas, pero en algunas asignaturas es posible y lo empezamos a plantear desde antes de comenzar el semestre. ¿Cómo vamos a hacer ese proyecto, ese trabajo, ese seguimiento para que el estudiante dé una solución a la comunidad y de una vez aprenda guiado por el docente? Con un trabajo que entregue al final, que es real (transcripción/entrevista, institución 1, pp. 15-16).

Ya se había mencionado que la participación en proyectos que vinculan a la institución con la comunidad parece tener injerencia en la integración académica y social del estudiante. Empero, es indispensable destacar el trabajo pedagógico que se realiza dentro de las instituciones para que el estudiante afiance sus conocimientos. En este sentido, los avances de la institución 8 en la conformación de toda una estructura pedagógica para la enseñanza de matemáticas representan un buen ejemplo. Esta entidad ofrece cursos presenciales guiados por docentes especializados en el área de matemáticas, que se complementan con actividades orientadas a fortalecer el trabajo independiente en una plataforma virtual. La institución ha desarrollado sus propios materiales didácticos, que

responden de forma puntual a las necesidades de los estudiantes. Además, cuenta con una batería de pruebas que permite hacer diagnóstico y seguimiento detallado del avance de cada alumno. Cuando se detecta que las dificultades persisten, los estudiantes se remiten a grupos liderados por monitores, que desarrollan actividades de refuerzo de forma más personalizada.

El docente, participante activo en las investigaciones sobre deserción

Un aspecto que se destacó, en varias de las instituciones entrevistadas, fue el de la vinculación progresiva de docentes en los procesos de investigación sobre las causas del abandono escolar, lo cual ha repercutido en la formación de una cultura investigativa y participativa. La Vicerrectoría Académica, en una de estas instituciones, nombra a un docente de cada programa académico, denominado Coordinador de Tutorías, quien se convierte en el vínculo de comunicación entre los estudiantes, los docentes y el programa de retención. Este docente forma parte de un comité que se reúne quincenalmente para examinar la información sobre los nuevos estudiantes, los programas y los resultados de las investigaciones. El Coordinador de Tutorías se encarga de socializar esta información con los docentes de los programas, que poco a poco se han ido vinculando a los grupos de estudio sobre deserción. La socialización de información ha tenido injerencia en la conformación de grupos especializados en estudiar el fenómeno:

Por ejemplo, en el caso de matemáticas hay un grupo que está trabajando en investigación con relación a la problemática misma. O sea, son profesores del área de matemáticas. Ellos ya tienen su equipo formado y ellos son los que están liderando las tutorías. Yo considero que ya hay equipos de trabajo hacia la investigación del proyecto (transcripción/entrevista, institución 26, p. 13).

La participación de los docentes en estas investigaciones ha favorecido la identificación de

puntos críticos en la trayectoria académica de los estudiantes y la generación de estrategias oportunas para mitigar sus efectos en las aulas. Dichas investigaciones han alertado sobre la preparación y el rendimiento académico de los estudiantes, y han tendido a involucrar y movilizar a un mayor número de miembros de la comunidad académica.

Conclusiones y discusión

La encuesta mostró que en una alta proporción los estudiantes se vinculan a comunidades de aprendizaje y a proyectos de investigación liderados por docentes. De otra parte, el análisis de las entrevistas permitió distinguir dos rutas por medio de las cuales las IES fortalecen las posibilidades de “enganche y compromiso” de los estudiantes con su formación académica y social. Uno de esos derroteros ha sido la vinculación de estudiantes a grupos de estudio. La relación entre el estudiante y el docente en los grupos de estudio e investigación favorece la creación de “redes de vinculación”, por medio de las cuales los estudiantes se integran de manera activa a las actividades investigativas que los docentes lideran o a su esfera laboral. Estas redes permiten la generación de estímulos académicos, que hacen que el estudiante se sienta, por un lado, comprometido y, por otro, aceptado. Comprometido con el desarrollo del conocimiento y con su propia formación intelectual o personal, y aceptado porque se crean lazos personales que trascienden los roles de poder que cada sujeto desempeña en la universidad, que lo hacen sentir reconocido y valorado desde su propia condición personal.

La otra senda que ha marcado una diferencia en la vinculación y compromiso del estudiante son las actividades relacionadas con el sector empresarial, las pasantías y, principalmente, las labores de responsabilidad y proyección social. Esto conduce a pensar que los proyectos docentes que se proponen apuntan a que el estudiante conozca directamente los procesos que toman lugar en la industria y el comercio, y que están más direccionados al conocimiento de las realidades del país y de las regiones en particular, y a que los estudiantes se “apropien” de los entornos en los que se desempeñarán. Por esto, se puede pensar que la construcción de un modelo pedagógico innovador, centrado en la retención de los estudiantes, debe nacer del contexto vivencial de ellos, del cúmulo general de

su realidad cultural y social. Dicho modelo ha de permitir al estudiante comprenderse a sí mismo por medio del entendimiento de su entorno, y debe ayudar, además, a orientar sus proyectos profesionales para que, en última instancia, su formación sea pertinente con sus necesidades sociales y particulares.

Las IES de esta investigación reconocen la imperiosa necesidad de contar con docentes idóneos, capaces de mostrar la relevancia y el impacto de las asignaturas que trabajan y su conexión con otras en el ámbito académico, así como los nexos con el campo laboral. Un docente idóneo se concibe como aquel capaz de un buen manejo disciplinar e investigativo, pero simultáneamente se hace referencia a que pueda orquestar el complejo tejido de relaciones profesionales y personales que se establecen con sus estudiantes. En suma, es aquel docente que tiene un manejo calificado de su asignatura, que favorece el aprendizaje con metodologías estimulantes y que está abierto al acercamiento con el estudiante.

Esta aproximación conlleva un reconocimiento de la persona del estudiante, lo que a su vez implica que en su talante profesional y humano, el docente deba reflejar una apertura hacia el diálogo y la comunicación. La capacidad de escucha se convierte así en un pilar del trabajo de quien se compromete en procesos de retención estudiantil. Varias instituciones destacan el hecho de que el acercamiento y la interacción con los estudiantes (por parte de los docentes) permiten diagnosticar más taxativamente su vulnerabilidad y enfrentar las dificultades que estén experimentando. En resumen, lo que aquí se señala es que como punto de partida importante en los procesos diagnósticos, se requiere de docentes que posean una gran capacidad para la escucha y la comunicación, de tal forma que se puedan comprender los tipos de jóvenes con los que se interactúa, para guiarlos más adecuadamente.

La relación del docente con el estudiante comienza con el reconocimiento recíproco de la

condición propia de cada uno como persona, de su carácter ético y de los retos que cada cual tiene que cumplir en su vida para alcanzar el éxito personal. Es una relación que está determinada por la exigencia y la persuasión. Exigencia en el cumplimiento a cabalidad de sus labores propias, y persuasión porque el maestro es quien lo incita y convence para que de manera autónoma asuma la responsabilidad de su proceso educativo, y para que acepte las opciones de acompañamiento que se le ofrecen.

Además de la capacidad del docente para reconocer la vulnerabilidad de sus estudiantes, las IES reconocen que la inspiración que genere en ellos, para la vinculación afectiva con el aprendizaje, es un elemento clave en el éxito de la retención. “Cautivar” o “enamorar” al estudiante de su carrera aparece de manera recurrente como el catalizador del éxito a nivel pedagógico. Esto conduce a pensar que el docente guía, orienta y acompaña, pero en especial enamora al estudiante de lo que hace, de lo que conoce, de cada cosa que aprende. Enamorar al estudiante de las asignaturas resulta vital para su supervivencia y su permanencia en la universidad, ya que le otorga la plena sensación de valorar lo que se aprende y se aplica, pero exige del docente una actitud de compromiso y una exhortación a su recursividad pedagógica.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre el papel que cumplen los programas de capacitación docente por parte de las instituciones de educación superior. Se supone que para optimizar las destrezas de los maestros, en aras de mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, es prioritario contar con programas de actualización y profesionalización continuos y permanentes, que además estimulen sus habilidades pedagógicas e investigativas, para vincular de manera más efectiva a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. De esto se deriva un asunto sobre el que vale

la pena reflexionar, y es hasta qué punto las instituciones de educación superior en Colombia favorecen el desarrollo de competencias pedagógicas o docentes en general, que redunden en una mejor integración del estudiante con su institución y en mejores procesos dentro de las aulas. De hecho, aun en naciones que cuentan con un sinnúmero de opciones para el fomento del éxito académico, persiste la necesidad de profundizar sobre este tema. Tinto (2006-2007) señala que se conoce muy poco sobre los diferentes programas de profesionalización docente y su efecto en la retención estudiantil, y que a la luz del planteamiento, sería este un campo de exploración muy fructífero.

También es indispensable considerar que en la formulación de proyectos de investigación, cualquiera que sea su naturaleza (exploratoria, descriptiva, interpretativa, evaluativa o interventiva), se integre a un creciente número de docentes, que enriquezcan el debate sobre deserción y retención, y la búsqueda de transformaciones consensuadas de los programas que se proponen. Esto implica que se fortalezcan los mecanismos de comunicación y socialización de la institución, de tal manera que los docentes se informen sobre el fenómeno de deserción y se interesen por participar en las acciones que se propongan.

Por último, es importante señalar que el efecto de las acciones pedagógicas de los docentes, en la trayectoria académica de los estudiantes, es un tema que amerita estudio y podría ser un campo de exploración que permitiría ahondar en la comprensión del fenómeno de retención estudiantil a nivel de educación superior.

Bibliografía

Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 1 (19), 9-18.

Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes y Grupo Editorial Norma.

- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, Universidad de los Andes (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia* [diapositivas]. Bogotá: CEDE, Uniandes.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elgren, T. & Hensel, N. (2006). Undergraduate research experiences: *Synergies between scholarship and teaching*. *Association of American Colleges and Universities*, Winter, 4-7.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 3 (31), 279-293.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. MA: Addison-Wesley Reading.
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Harper, S. & Quaye, S. (2009). *Student engagement in higher education*. New York: Routledge.
- Hernández, M. (2005). *La deserción estudiantil: reto investigativo y estratégico asumido de forma integral por la UPN*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Deserción en Educación Superior: Experiencias Significativas. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85600.html>
- Janusik, L. & Wolvin, A. (2007). The communication research team as learning community. *Education*, 2 (128), 169-188.
- Kalsbeek, D. & Hossler, D. (2010). Enrollment management: Perspectives on student retention. *College and University*, 1-11.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J. & Whitt, E. (2005). *Student success in college. Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Lau, L. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124, 126-135.
- Ley 30 de 1992. Disponible en: www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992_proo2.html

- Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario. Serie *Documentos Borradores de Investigación*, 95, febrero. Disponible en: <http://www.urosario.edu.co/economia/documentos/pdf/big5.pdf>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nelson, T., Chen, D. & Kuh, G. (2008). Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates: What student engagement data tell us. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 85-99.
- Organización de Estados Americanos (OEA), Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) (2006). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA-pdf
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Volume 2. A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención para instituciones de educación superior*. Chía: Universidad de La Sabana-Colciencias.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante. El éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá: Unesco-lesalc, Universidad de La Sabana.
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2009, septiembre-diciembre). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., Reverón, C. & Rodríguez, A. (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Unibiblos.
- Rivera, E., Roca, H., Echart, B., Alfaro, E., López, A., Farfán, S., Mercado, C. & Barrera, B. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior en Bolivia*. Tarija: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Disponible en: [N1] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001397/139799.pdf>
- Rojas, M. & González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Revista Zona Próxima*, 9, 70-83.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1 (1), 64-85.
- Swail, W., Redd, K. & Perna, L. (2003). Retaining minority students in higher education: A framework for success. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 2 (30). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series (ERIC Document Reproduction Service N° ED483024).

Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What is next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and causes of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Zapata, C., Gómez, M. & Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educ.Educ.*, 3 (1), 77-90.