

Estrategias para garantizar la continuidad académica en las universidades nacionales argentinas del conurbano bonaerense



Context, trends and academic retention policies: actions to guarantee the academic continuity of the students of the universities in the conurbano bonaerense

Antonella Schifrin

schifrin@unlam.edu.ar

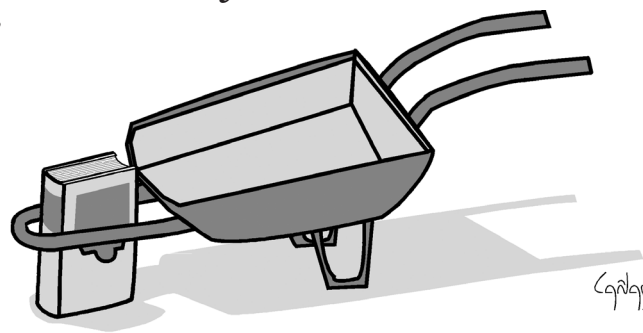
<https://orcid.org/0000-0002-0865-4741>

Teléfono: +54 9 11 21835592

Universidad Nacional de La Matanza

Departamento de Ciencias Económicas

San Justo, Argentina



Recepción/Received: 19/04/2023
Arbitraje/Sent to peers: 21/04/2023
Aprobación/Approved: 19/05/2023
Publicado/Published: 30/08/2023

Resumen

El desgranamiento académico universitario concentra una perseverante centralidad en los estudios de educación superior, aunque en magnitudes diferenciadas y con notas singulares, tiene su lugar transversalmente en el sistema nacional. El presente artículo tiene la finalidad de dar cuenta de las estrategias de retención académica en las Universidades Nacionales argentinas situadas en el Conurbano Bonaerense. Se hace un breve recorrido por los temas relacionados con el proceso de interrupción de las continuidades académicas, poniendo foco en los factores que inciden en dicho proceso, específicamente en aquellos donde prevalece una dependencia con las instituciones educativas. Se presenta un desarrollo de corpus teórico acerca de la deserción educativa, y una sistematización de los principales aportes en relación a los factores que inciden en este proceso, como así también las decisiones orientadas a garantizar las continuidades de trayectorias académicas.

Palabras clave: Contexto, tendencias y políticas de retención académica: acciones para garantizar la continuidad académica de los estudiantes de las universidades del conurbano bonaerense universidad, gestión, políticas

Abstract

The university academic dropout concentrates a persistent centrality in higher education studies, although in differentiated magnitudes and with singular marks, it appears transversally in the national system. The present article has the purpose of account for academic retention strategy in the Argentine National Universities located in the Gran Buenos Aires. A tour is made of the issues related to the interruption of academic continuities, focusing on the factors that affect this process, specifically those where a dependency on educational institutions prevails. A theoretical development about educational dropout is presented, and a systematization of the main contributions in relation to the factors that affect this process, as well as the decisions aimed at guaranteeing the continuities of academic trajectories

Key words: Context, trends and academic retention policies: actions to guarantee the academic continuity of the students of the universities in the conurbano bonaerense university, management, policies

Author's translation.

Introducción

Para un correcto entendimiento de la información que se presenta a continuación, se ofrecen una serie de datos que permiten contextualizar la dimensión del Sistema Educativo Nacional Argentino (SPU, 2020 - último dato publicado). Al año 2020, el sistema de educación superior estaba compuesto por 131 instituciones universitarias, de las cuales 112 corresponden a universidades, y 57 son de gestión estatal, confluyendo en Buenos Aires la mayor concentración de instituciones, tanto de sedes rectorales como académicas.

Según la información publicada por la Secretaría de Políticas Universitarias (2020), el sistema universitario argentino cuenta para el año 2019 con una población de 2.343.587 estudiantes, 640.401 ingresantes/nuevas inscriptas e inscriptos y 152.419 egresadas y egresados en los niveles de pregrado, grado y posgrado. En relación a la totalidad de estudiantes de grado y pregrado, 2.187.292 corresponden a estudiantes de universidades estatales, mientras que de la totalidad de las nuevas inscripciones en carreras de grado y pregrado corresponden a 596.446 sobre un total de 471.8727. Y finalmente los egresados de carreras de grado y pregrado suman un total de 135.908 en relación a un total de 152.419 graduados.

Estas cifras dan una magnitud del tamaño del Sistema Universitario Argentino, el cual depende del Ministerio de Educación de la Nación, y a su vez la gestión específica del área universitaria se encuentra a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias.

El Conurbano Bonaerense

Esta delimitación territorial comprende 24 partidos del Gran Buenos Aires. En conjunto con la Ciudad de Buenos Aires conforman el Gran Buenos Aires, expresión que utiliza el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la Argentina (INDEC, 2003). Durante 1968, se ejecutó el Plan Nuevas Universidades (Taquini, 2010) con la intención de crear nuevos establecimientos educativos de educación superior nacional y provincial. De este modo, en la década de los 90 se crearon más universidades en el Conurbano Bonaerense y como así también en algunas provincias del interior.

En este escenario, las universidades procuran generar un cambio social excepcional. Según Taquini (2010), la presencia cercana de la universidad construye un discurso social, el cual pretende expresar que la universidad no es algo inalcanzable cultural y económicamente para los hijos de estas familias en su mayoría y con un status de desventaja económica. A partir de esto, el aporte social producido por estas universidades es sumamente representativo.

Se puede afirmar que existe una alta vulnerabilidad que incide en la educación de la población. En la mayoría de los partidos existen altas tasas de pobreza, precariedad, violencia y desnutrición. Este aspecto está fuertemente relacionado con la educación de las madres y de los padres de quienes asisten a las universidades de este territorio y el déficit de apropiación de la cultura académica.

Tabla 1. Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense según ubicación y año de creación

| Universidad | Año de creación | Ubicación |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|
| Nacional de Luján | 1972 | Luján |
| Nacional de Lomas de Zamora | 1972 | Lomas de Zamora |
| Nacional de La Matanza | 1989 | La Matanza |
| Nacional de Quilmes | 1992 | Quilmes |
| Nacional de San Martín | 1992 | San Martín |

| Universidad | Año de creación | Ubicación |
|------------------------------------|-----------------|------------------|
| Nacional de General Sarmiento | 1993 | Los Polvorines |
| Nacional de Lanús | 1995 | Lanús |
| Nacional del Tres de Febrero | 1995 | Tres de Febrero |
| Nacional del Oeste | 2009 | Merlo |
| Nacional Arturo Jauretche Nacional | 2009 | Florencio Varela |
| Nacional de Avellaneda | 2009 | Avellaneda |
| Nacional de Moreno | 2009 | Moreno |
| Nacional de José C. Paz | 2009 | José C. Paz |
| Nacional Guillermo Brown | 2015 | Guillermo Brown |
| Scalabrini Ortíz | 2015 | San Isidro |

Fuente: Schifrin (2019)

Tal como expresan Cambours de Donini y Gorositiaga:

la fuerte desigualdad socio-económica que existe en este ámbito es un dato de partida imposible de soslayar. En efecto, las instituciones deben realizar prácticas que den respuesta –en parte– a esta problemática y que no reproduzcan estas desigualdades. (2016, pág. 9).

En la siguiente tabla se exponen algunas políticas y estrategias que adoptan algunas universidades, principalmente focalizadas en el ingreso y el primer año, con el fin de sostener la permanencia de sus estudiantes.

Tabla 2. Políticas y estrategias por las Universidades Nacionales del conurbano bonaerense en el ingreso y en el primer año de estudios

| Universidad | Coordinación de acciones | Ingreso | Estrategias de apoyo |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Universidad Nacional de Lanús | Centralizada. A cargo de la Dirección de Pedagogía Universitaria, dependiente de la Secretaría Académica. | Dos tipos de ingreso: un curso cuatrimestral y otro intensivo. Uno u otro para todas las carreras de la universidad. | Sistema de Docentes Orientadores en el primer año de las carreras. |
| Universidad Nacional de Tres de Febrero | Centralizada. Estructura en la Secretaría Académica conformada por secretario académico, coordinadora general y asesora pedagógica de ingreso. | Único curso de ingreso para todas las carreras. Es cuatrimestral. | Tutorías y clases de apoyo. Coordinadores por materia. Taller de estudios universitarios. |
| Universidad Nacional de General Sarmiento | Centralizada. Equipo con dependencia del Instituto de Desarrollo Humano. | Único curso de ingreso a todas las carreras: CAU (Curso de Aprestamiento Universitario). Tres modalidades: cuatrimestral, intensiva y libre. | Becas y distribución gratuita de material. Espacios complementarios. Propuesta de trabajo colectivo para los talleres de ingreso. Tutorías. |
| Universidad Nacional de San Martín | Descentralizada. Cada unidad académica diseña sus propios proyectos o programas. | Cada unidad académica tiene su CPU (Curso de Preparación Universitaria) con duraciones variables entre 5 semanas y 1 cuatrimestre, o examen de ingreso en una unidad académica. | Programas o proyectos de cada escuela: tutorías en ciclo de Ciencias Sociales. En Escuela de Ciencia y Tecnología: Programa de Mejora de la Enseñanza y Programa de Acceso e Inclusión Universitaria. |

| Universidad | Coordinación de acciones | Ingreso | Estrategias de apoyo |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Universidad Nacional de La Matanza | Curso de nivelación: Centralizada en Secretaría Académica. | Curso de nivelación: primera instancia de 6 meses, segunda instancia intensiva. | Sistema Integral de Tutorías. Programa de Atención y Orientación al Alumno (PAOA). Programa de Reincorporaciones. Clases de apoyo. Becas. Comedor universitario. Biblioteca los domingos. |
| | Estrategias de apoyo: Centralización de la toma de decisiones en la Dirección de Pedagogía. Descentralización en la aplicación de estrategias de apoyo en las Unidades Académicas. | | |

Fuente: Schifrin (2019) en basa a Cambours de Donini & Gorostiaga (2016)

Antonella Schifrin. Estrategias para garantizar la continuidad académica en las universidades nacionales argentinas del conurbano bonaerense

Para el año 2008 se crea la RUNCOB (Red de Universidades del Conurbano Bonaerense) con el fin de contribuir al desarrollo social, económico, político y cultural de la región metropolitana mediante acciones de cooperación educativa, científica, tecnológica y cultural entre quienes la integran. A partir de la Declaración de Creación de dicha Organización, las Rectoras y Rectores participantes mostraron su interés en fundar un espacio que favorezca la ampliación y el fortalecimiento de líneas de acción para el mejoramiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y, sobre todo, de gestión, poniendo el acento en el ingreso, el trayecto, la retención y la graduación de estudiantes de estas universidades, en consonancia con las políticas públicas nacionales y provinciales (RUNCOB, 2015).

En función de estas áreas, se organizaron equipos de trabajo en formato de comisiones y subcomisiones que -hasta el presente- se comprometen en el tratamiento de las problemáticas y la búsqueda de soluciones conjuntas. Dichas agrupaciones trabajan en vinculación con los equipos de las universidades y las problemáticas locales.

Tendencias

Equidad en la educación superior

A medida que pasa el tiempo, los derechos se van transformando, pero no pierden su esencia como instrumentos destinados a la protección (Nicoletti, 2014). A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos celebrada el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Artículo 26 establece que "(...) toda persona tiene derecho a la educación. (...) La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". Asimismo, los avances en materia educativa fueron significativos, a partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998). En este marco, la calidad se convierte en un concepto clave en la esfera educativa, un nuevo paradigma que plantea la transformación de los diferentes procesos educativos con el fin de lograr, entre otras cosas, pertinencia en la educación: una adecuación entre lo que la sociedad espera y lo que las instituciones realizan.

A partir de esto, se trabaja el concepto de equidad como uno de los temas principales en la agenda educativa a nivel internacional y nacional. Se piensa el concepto de equidad como el esfuerzo para ofrecer educación igual a todos los individuos sin distinción. Esto significa que cualquier sujeto pueda acceder a recibir educación sin importar la renta familiar, el origen y el sexo, entre otras cosas (San Segundo, 1998). Eso mismo lleva a pensar que los conceptos de equidad e igualdad son, en la mayoría de los casos, utilizados indistintamente. Sin embargo, Bolívar (2012) plantea que desde el paradigma de la igualdad todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento. En cambio, desde el marco de la equidad, los individuos son diferentes entre sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida (2012, pág. 12). Por todo ello, pensar la equidad en educación desde una perspectiva de justicia social requiere una

redistribución de los recursos, ofreciendo sustantivamente más a los que se encuentran en una situación menos favorecida.

Se señala que el hecho de considerar a todos por igual puede resultar que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable (1995, pág. 13). Por tanto, pensar la equidad invita a ser sensible a las diferencias de los seres humanos. De ese modo, la igualdad formal de acceso a la educación debe ser proporcionada para asegurar una igualdad de oportunidades, favoreciendo con mayor cantidad de recursos a los grupos en desventaja. La aplicación de esta idea conlleva a realizar una redistribución proporcional a las necesidades reales, con el fin de lograr una situación de paridad.

En el campo educativo, se requieren estrategias que colaboren en lograr un punto de partida equitativo para quienes aspiran acceder, permanecer y graduarse en la educación superior. Por esto, las instituciones de educación deben realizar significativos esfuerzos para “nivelar el terreno de juego” entre quienes transitan la primera parte del trayecto formativo, o allanarlo durante su período de educación previa, con el fin de que la totalidad de las personas capaces de desempeñarlo sean admitidas y que puedan sostener la cursada. En complemento con esta concepción, se tiene en cuenta el “principio de no discriminación o de mérito”, el cual determina que en la competencia por un puesto de trabajo deben considerarse por igual a todos los aspirantes que posean las características apropiadas para desarrollar el compromiso que la posición requiere y, a la vez, que su elección se resuelva haciendo hincapié únicamente en estas características (Roemer, 2000).

Igualmente, y en complementación con esta representación, es de vital importancia no sólo asegurar el acceso al nivel, sino además generar condiciones de permanencia y egreso de nuevos grupos sociales, sin por ello dejar de lado la calidad académica (Chiroleu, 2016). Como afirma Laya y Rodríguez (2012), es fundamental que la juventud perteneciente a estratos sociales vulnerables tenga acceso a una educación superior de calidad y desarrollen procesos de aprendizajes significativos que permitan beneficiarse y mejorar sus condiciones de vida, con el fin de lograr una movilidad social ascendente. Por esto es necesario garantizar un acceso efectivo, lo que reconoce que los estudiantes que demanden y cumplan con los requisitos puedan ingresar a las instituciones de educación superior sin estar condicionados por su origen étnico o condición social, cultural o económica.

Con este criterio hay que garantizar compensaciones de desigualdades, las cuales se centran en ofrecer apoyo distintivo a las personas para hacer frente a las diferencias. Esto no sólo incluye insumos, sino además apoyo educativo que disminuya las diferencias que produce el escaso capital sociocultural y los deficientes antecedentes educativos. En este sentido, se requiere igualar en los procesos no sólo para no efectuar discriminación sino además para “nivelar el campo de juego”. En este sentido es necesario asegurar la permanencia a través de la promoción de procesos educativos centrados en el aprendizaje del estudiantado, de modo que desarrollen trayectorias académicas exitosas, fortaleciendo a su vez la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, y competencias necesarias para desenvolverse personal y profesionalmente en la sociedad (Laya & Rodríguez, 2012).

Masificación de la educación superior

Con el tratamiento de estas temáticas a nivel internacional y especialmente el diseño de políticas orientadas a reducir las diferencias, en los últimos años, se puede observar que se produjo un ingreso masivo a la educación superior de los sectores en desventaja. Ezcurra (2011), especialista en desigualdad y educación, plantea que este fenómeno es una tendencia estructural, nuclear y global, la cual condiciona los cambios de este nivel educativo en los últimos años. En efecto, según la autora la ampliación de la matrícula a escala planetaria resultó notable.

Este proceso presenta una problemática crítica, la cual se centra en el vínculo entre la expansión y los efectos de la desigualdad social. Cuando se produce el ingreso a la educación superior de los sectores en desventaja anteriormente excluidos se genera una inclusión social, lo que se conoce como una democratización de la educación superior. Esto supone una disminución de las desigualdades, una reducción significativa de las brechas entre jóvenes con diverso rendimiento vinculado con orígenes sociales disímiles. Chiroleu (2016),

en este sentido, constata por su parte una ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario que supone el acceso de nuevos grupos, pero pone en debate si toda ampliación de las oportunidades tiene efectos democratizadores de igual alcance.

La autora afirma que la posibilidad de considerar que un nivel educativo está inserto en un proceso de democratización, se vincula con la definición de educación que se tenga. Si por ésta se entiende un bien del que se extrae un beneficio, entonces acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido supone democratización. En una primera instancia se entiende que toda expansión matricular o institucional supone cierta democratización, aunque puede reconocerse la existencia de diversos tipos de democratización. Chiroleu (2016), explica que Prost (1986) distingue entre los conceptos de democratización cualitativa y cuantitativa. La primera implica el debilitamiento del lazo entre orígenes sociales y destino escolar, y la segunda es aquella que alcanza a todas las clases sociales. Ahora bien, como consecuencia del efecto de la masificación, hay dos formas de desigualdad que surgieron en los últimos años: la inclusión estratificada y la inclusión excluyente. Esto hace referencia a los desvíos que se producen cuando se dan este tipo de tendencias estructurales y en la transformación que ha sufrido el nivel.

En primer lugar, se produce una inclusión estratificada, que consiste en un ingreso masivo a la educación superior por parte de los sectores vulnerables, el cual se asocia con un aumento en la diferenciación según la clase social y en los tipos de circuitos educativos, lo que produce una estratificación en las oportunidades en el ciclo según su posición social (Ezcurra, 2016).

Del mismo modo, IESALC-UNESCO (2008, pág. 128) asevera que durante las últimas décadas la cifra de personas que ingresaron a la educación superior incrementó en todos los países de la región. Dicha expansión se caracteriza por una distribución desigual de las oportunidades de acceso y participación, la cual es sesgada hacia los quintiles de mayores ingresos.

Y, en segundo lugar, existe una inclusión excluyente, lo que muestra altas tasas de deserción en la educación superior, la que afecta principalmente a los sectores sociales socioeconómicos desfavorecidos. Este fenómeno se da con una tendencia mundial. En referencia a este proceso, Vincent Tinto (2008) indica que más allá del incremento en el acceso masivo a la educación superior de los grupos más vulnerables se producen diferencias significativas en la terminación del trayecto formativo superior. El especialista en desgranamiento, afirma que para una elevada cifra de estudiantes de bajos ingresos la “puerta abierta” a la educación superior se ha convertido en una “puerta giratoria”. Utiliza la metáfora para referirse a la forma en que estos grupos sociales logran ingresar al nivel, pero a causa de sus limitaciones financieras, antecedentes y preparación académica estarían en desventaja para lograr su permanencia y egreso de la educación superior.

Esto lleva a re-pensar el papel de las instituciones y los esfuerzos que realizan o deberían realizar las mismas con el fin de ofrecer las condiciones óptimas para el acceso, la permanencia y egreso del nivel.

El primer año en la universidad

El estudio durante esta etapa permite conocer en qué consiste este tramo y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en este trayecto inicial. En este período la comunidad estudiantil presenta mayores dificultades en su rendimiento académico, lo que pone en riesgo la continuidad de sus estudios. En relación a los desafíos que se presentan, tiene lugar, principalmente, la transición entre niveles y la adaptación a la vida universitaria, lo que produce un consumo de energía aún mayor por parte del estudiantado. Por otro lado, estos problemas pueden derivar en un posible aislamiento debido a la dificultad para establecer vínculos y a la posible discrepancia entre sus concepciones previas y la realidad presente (Laya & Rodríguez, 2012).

Quienes realizan su ingreso recientemente se encuentran con un escenario desconocido y comparten experiencias con jóvenes a quienes pueden reconocer como mejores capacitados (Parrino, 2010). Las falencias, en gran parte, tienen que ver con la escasa orientación que reciben en esta etapa, no sólo para el logro de una exitosa adaptación, sino también para una correcta planificación y elección de las decisiones que impactarán

en su futuro. En esta etapa el estudiantado posee un conjunto de supuestos acerca de este punto de partida a través de los cuales, en la mayoría de los casos, toma las decisiones.

Tinto (2004) explica que la mayor parte de las brechas en el ciclo terciario tienen su origen en la deserción en el punto de partida del trayecto formativo, en el primer año de la universidad, pudiendo realizar una co-relación con el concepto anteriormente citado sobre abandono socialmente condicionado. Por otro lado, Reason, Terenzini y Domingo (2006) aseguran que la importancia del primer año no sólo es significativa en materia de desgranamiento, sino además clave para el aprendizaje y la estimulación del desarrollo cognitivo.

Calidad en el nivel superior

La calidad educativa resuena en el ámbito educativo desde finales de los años ochenta y principio de los noventa. Una inquietud que no sólo tiene que ver con el acceso y la extensión de los servicios, sino además con otros aspectos que con el tiempo se fueron profundizando. Toranzos (1996) explica que el significado asignado a la «calidad en la educación» comprende diversas dimensiones complementarias entre sí:

- La calidad entendida como eficacia, aquella que logra que los estudiantes aprendan lo que está establecido en los planes y programas curriculares, según los niveles pertinentes.
- Qué se aprende en el sistema y su relevancia en términos individuales y sociales, cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el sujeto necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse apropiadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social.
- Los procesos y medios que el sistema brinda al estudiante para el desarrollo de su experiencia educativa, la cual ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente lo mejor preparado posible para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, además del empleo de estrategias didácticas pertinentes. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Por lo tanto, no sólo es necesario dedicar esfuerzos para lograr que la población estudiantil acceda a los siguientes niveles, sino también planificar de qué modo esa masa podrá transitar cada trayecto con calidad, transformando el conjunto de políticas orientadas a reducir el desgranamiento y garantizar las condiciones institucionales como un elemento propio de la calidad educativa.

Cabe destacar que para aumentar los niveles de la calidad educativa es necesario fortalecer las condiciones institucionales que permitan el cumplimiento de las funciones exigidas para la correcta consecución de los objetivos. En este sentido, la evaluación desempeña un papel fundamental en las instituciones de educación superior que desean construir calidad educativa, lo que permitirá repensar las funciones sustantivas, los medios y condiciones disponibles, como punto de partida para la toma de decisiones y elección de nuevas políticas que permitan el avance continuo.

En esta misma línea, Fernández Lamarra (2013) expresa que la evaluación institucional es una estrategia orientada a la mejora de la calidad universitaria, lo que debería complementarse con una mirada exterior a la institución: la evaluación externa. La importancia de que este proceso evaluativo sea participativo contribuirá a la identificación de las debilidades y fortalezas, como así también proporcionará ocasiones de mejora de la unidad evaluada. Dicha interacción es significativa y diferencial no solamente para producir información de calidad sino además para contar con el compromiso de quienes componen la institución para legitimar las aplicaciones de los planes de mejora.

Asimismo, se entiende la calidad como la búsqueda de una educación de excelencia, focalizada en la comunidad estudiantil, con un control exhaustivo de los factores que inciden en su proceso. La calidad es parte del compromiso que posee la institución y sus integrantes, dando respuesta a las problemáticas y ofreciendo estrategias de fortalecimiento para superar las dificultades existentes. En este sentido, la promoción de la equidad educativa es central, lo que permitirá “nivelar el terreno de juego” y proporcionar un trabajo exclusivo con

quienes presentan dificultades para alcanzar los contenidos y habilidades básicas necesarias, sin dejar de lado las necesidades de los que no denotan estas problemáticas.

En conclusión, más allá del esfuerzo institucional deben establecerse políticas de Estado claras que faciliten el trabajo orientado en esta temática sumada a un compromiso activo por parte del estudiantado. La calidad no sólo se traduce en lograr altos estándares académicos, grandes estructuras y un profesorado de prestigio, sino que además ésta tenga que ver con la facilidad de “nivelar el terreno de juego” por parte de las autoridades educativas, con una marcada centralidad en el conocimiento. De este modo, es la evaluación real la que permite que los engranajes del proceso se puedan mantener funcionando eficientemente y lograr una mejora en los resultados obtenidos. A través de las acciones evaluativas y el adecuado análisis de sus resultados, se podrán construir estrategias que permitan alcanzar un alto grado de permanencia educativa.

Del desgranamiento a la retención y de la retención a la permanencia

El contexto en el que se comienzan a dar los procesos de masificación de la educación superior y la transformación de la universidad está vinculado con distintos factores que fueron incidiendo, entre ellos se encuentra la globalización, el crecimiento de la población mundial, el emergente de la “sociedad de la información”, el surgimiento de Internet, como así también la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), etc. En simultáneo, tuvo lugar una demanda de democratización en la toma de las decisiones, la igualdad de género, la sociedad del conocimiento y los riesgos de la comercialización del mismo (López Segre, 2007).

En este escenario se dio lugar a un incremento de políticas de democratización en el acceso educativo, un proceso de expansión institucional, un crecimiento sostenido de la matrícula y un fuerte incremento de las tasas de cobertura en educación superior. Específicamente en el campo educativo, se produjeron profundos cambios en la composición de la matrícula, la adecuación de las estructuras, un significativo detrimento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y un aumento en la brecha entre ingresantes y graduados (Parrino, 2012).

A partir de esta expansión generalizada, las instituciones comienzan a preocuparse por sostener a sus estudiantes dentro de la universidad, y evitar su desgranamiento, de allí surgen los estudios orientados a esta temática. Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan (1997) categorizan los escritos que analizan la deserción en cinco corrientes teóricas: el enfoque psicológico, el enfoque sociológico, la perspectiva económica, la perspectiva organizacional y la perspectiva interaccionista.

Se toma como eje la perspectiva organizacional, a los efectos de abordar la función de la institución en el proceso de retención y en la responsabilidad de que la persona permanezca en ella. El especialista en la materia Tinto (2006) plantea que la definición de deserción puede analizarse a partir de diversos puntos de vista que parten de los actores comprendidos en el proceso. Estas miradas se ubican desde lo individual, lo institucional y lo estatal o nacional. Esta definición variará de acuerdo a las diferentes partes interesadas, en relación con el tipo de abandono de la educación superior.

Cabe destacar que se tomará el concepto de deserción con el fin de hacer alusión al abandono de los estudios universitarios, proceso en el cual hay una incidencia de factores internos y externos al sujeto que determinan este comportamiento. Entre las definiciones existentes, Tinto (2006) propone que la deserción es el proceso por el cual las personas abandonan la institución alegando razones para ello. A su vez, García de Fanelli (2004) plantea que para estudiar esta cuestión se debe diferenciar el concepto de abandono del sistema universitario del concepto de abandono de una institución educativa.

Como es sabido, la deserción es un proceso multicausal, y por tanto existe una variada cantidad de factores que pueden conducir al abandono estudiantil e interrumpir su trayectoria. A partir de una revisión bibliográfica, en el cuadro que se encuentra a continuación, se presenta una síntesis de los aspectos que inciden en dicho proceso, organizados por categorías que ofrecen un análisis más contextualizado. Con el objeto de com-

prender cómo se componen las categorías, se realiza un repaso de cada aporte, para posteriormente indicar en el cuadro a qué autor pertenece cada una.

Tinto (1975) plantea que existen tres tipos de factores principales que afectan a la permanencia de los y las estudiantes en una institución universitaria: los individuales, los sociales y los institucionales. No obstante, Garbanzo Vargas (2007) entiende que el proceso de deserción incluye una gran capacidad explicativa de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje utilizando como categorías analíticas: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. Y, en base a una exhaustiva revisión documental, Fernández- Hileman, Corengia, y Durand “aportaron elementos que permiten pensar desde diversos enfoques y contextos un modelo integrador que ayude a comprender el complejo y multidimensional fenómeno de la deserción, para luego ponerlo en práctica y aumentar así las tasas de retención” (2010, pág. 94). Estos autores afirman que hay cuestiones que afectan al proceso de la deserción vinculadas a factores personales, institucionales, académicos y sociales.

Tabla 3. Factores que inciden en el desgranamiento académico de los estudiantes universitarios

| Factor personal/individual | Factor familiar | Factor social | Factor institucional |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Género (T-FCD-GV) Edad (FCD) Motivación (GV) Conocimientos previos/experiencias anteriores (T-GV) Nivel de ansiedad Autoconcepto-autoestima (FCD) Interés vocacional (GV) Actividad laboral /dedicación /disponibilidad (FCD) Rendimiento académico e intelectual (T) Competencia cognitiva (GV) Inteligencia (FCD) Asistencia a clase (GV) | Nivel educativo de los padres (T-GV) Antecedentes culturales de los padres (T-FCD) Estatus socio-económico (T) Comunicación intra-familiar (T) Afecto de los padres (GV) | Origen social (FCD) Redes de apoyo/ contención (T) Interacción con pares(T) Interacción con docentes(T) Actividades extracurriculares(T) Variables demográficas (GV) Contexto socio-económico(GV) | Tipo de institución Condiciones institucionales(T) Ambiente estudiantil(GV) Profesorado Orientación vocacional(GV) Servicios de apoyo(GV) Modalidad de acceso (selectividad) (GV) Matrícula(T) Integración institucional(T) Calidad en la enseñanza(FCD) |

Referencias: T: (Tinto V. , 1975); FCD: (Fernández- Hileman, Corengia, & Durand, 2010)y GV: (Garbanzo Vargas, 2007)

Fuente: Schifrin (2019)

En resumen, por una parte, se constata un conjunto de variables de índole personal o individual, haciendo referencia a aquellas cuestiones que pueden intervenir en esta decisión, como por ejemplo las capacidades intelectuales, los conocimientos previos y la edad. Asimismo, se encuentran los aspectos relacionados con lo familiar y el núcleo en el que se desarrolla, como el nivel educativo de los familiares a cargo, el estatus socio-económico y el espacio de estudio.

Por otro lado, se encuentra el factor social, el cual incide en los comportamientos de la persona de manera directa o indirecta. Como muestra de esto, se pueden mencionar las redes de apoyo y contención, las variables demográficas y el entorno socio-cultural. Y, por último, se encuentra el factor institucional, que hace alusión a componentes no personales que inciden en el rendimiento académico y en consecuencia la posibilidad del abandono.

Como opción metodológica, se añaden a esta clasificación las categorías exógena y endógena de los factores, haciendo referencia a aquello que depende propiamente de la institución y lo que no. Como toda taxonomía, presenta la subjetividad de la construcción clasificatoria. A tales efectos, es sabido que ningún factor es puramente endógeno o exógeno, sino más bien la preponderancia de un componente sobre otro es lo que define.

Más allá de los factores que inciden en la decisión de un sujeto para abandonar sus estudios universitarios, la teoría desarrollada por Tinto (1987) reconoce la función central que posee la institución en este fenómeno. En relación con la revisión de los aportes anteriores sobre deserción, Tinto agrupa los determinantes según las características familiares, las características individuales, la interacción con el ambiente de la universidad y el compromiso con la meta de culminar los estudios.

En materia de políticas educativas, y a partir de lo desarrollado anteriormente, el ingreso masivo a la universidad de los sectores de menor estatus todavía no logró traducirse en una oportunidad de éxito estudiantil, Tinto (2012) plantea un modelo sociológico para ayudar a explicar el desgranamiento estudiantil en la educación superior, a través del rol que juega el ambiente social y académico de una institución en el éxito de sus estudiantes.

El especialista en desgranamiento afirma que los patrones de retención y graduación estudiantil son producto –en parte– de las decisiones y acciones que llevan a la práctica las instituciones, como así también del carácter de quienes se inscriben en esas instituciones. A partir de esto, Tinto (2012) pone en práctica el concepto de efectividad institucional, poniendo el foco en el esfuerzo y los recursos que invierte la entidad educativa, y el impacto de sus acciones en la continuidad o abandono de los estudios universitarios. Por otro lado, el autor no deja de lado la centralidad del aula y el rol crítico que juega el profesorado en la retención de los estudiantes.

El abordaje de la problemática de desgranamiento educativo está tomando un giro hacia la retención, y específicamente a estudiar los factores, tanto institucionales como aquellos provenientes de las características propias de la población estudiantil, que contribuyen al éxito según lo que plantean Fernández- Hileman, Corengia, y Durand (2010, pág. 89). De esta manera, el centro de las causas de deserción, se pone tanto en la comunidad estudiantil como en la institución. En este sentido, las prácticas de la institución o del sistema que se llevan a cabo con el fin de reducir el desgranamiento académico tienen un rol orientado a la retención. No obstante, autoras y autores afirman que las experiencias de quienes estudian en la universidad son moldeadas por las políticas y prácticas diarias que se desarrollan en el campus, las instituciones carecen de la evidencia para conocer de qué manera las políticas y prácticas institucionales impactan en la retención estudiantil.

Es preciso tener en cuenta que Tinto (2012) señala que desde el punto de vista del estudiante se utiliza el término persistencia y desde el punto de vista institucional el concepto de retención. La persistencia se refiere a la proporción de los estudiantes que empezaron la educación superior en un punto determinado continúan en la educación superior y eventualmente completan sus carreras independientemente del lugar en donde lo hacen. La retención se refiere a la proporción en la cual una institución retiene y gradúa a sus estudiantes que ingresaron de primer año en un punto determinado de tiempo.

El mismo autor plantea que, en el caso de transferencia a otra institución, los términos persistencia estudiantil y terminación estudiantil son sinónimos con los términos retención del sistema y terminación del sistema, que se refiere a la proporción en que el sistema de educación superior retiene a sus estudiantes hasta la graduación sin importar donde entraron por primera vez al sistema. De esto se desprende que la medida de la persistencia y terminación estudiantil es mayor, en promedio, que las proporciones institucionales de retención y graduación. La persistencia puede ser discontinua. Algunos estudiantes pueden suspender temporalmente su asistencia a la universidad. Cuando esto sucede por un período considerable de tiempo, Tinto propone el término “stopout”, que refiere a cuando estudiantes se quedan fuera del sistema por un tiempo, y en algunos casos sucede que regresan a sus instituciones iniciales (retención institucional discontinua). Y en otros casos, se puede inscribir en otra institución (transferencia retrasada o persistencia estudiantil discontinua). El desafío que enfrentan los investigadores en estos casos es saber cuándo clasificar al estudiante como un “dropout” (desertor) o “stopout” (se queda fuera del sistema por un tiempo).

Para Tinto (2012), el desgranamiento es mayor en el primer año que en el segundo año de la universidad. Así mismo, afirma que lo que sucede en los segundos años refleja lo que ocurrió o no ocurrió en el primero. Por este motivo, las universidades invierten gran parte de sus recursos en el primer tramo del trayecto formativo. Aunque más allá de que los esfuerzos sean significativos, hay instituciones que no logran los resultados esperados. A partir de esto, el autor presenta dos causas principales por las cuales no se logra:

- a. La naturaleza de la investigación del desgranamiento. Los estudios realizados buscan desarrollar e implementar programas para mejorar la retención y completar sus estudios, pero no se enfocan a pensar por qué los estudiantes son exitosos, o cómo podrían serlo; abordar las causas del abandono no significa saber cómo sostener a los estudiantes.
- b. El tipo de esfuerzos realizados para mejorar la retención por parte de las instituciones. Las instituciones educativas no diseñaron un marco de referencia coherente para guiar su pensamiento acerca de la importancia del tipo de acción orientada a aumentar la retención.

Se considera que en la educación superior se descuidó el aula como espacio de aprendizaje, en donde la población estudiantil permanece, se relacionan con el profesorado, interactúan y se llevan a cabo las actividades formales educativas (Ezcurra, 2016). Por esto es relevante focalizar las tareas capitalizando las experiencias de estudiantes y particularmente trabajar en cómo superar los obstáculos presentados en este tramo. Las instituciones deben alinear las políticas y el aula, encontrando un equilibrio que permita ofrecer a la comunidad estudiantil caminos que los impulsen oportunamente a la graduación.

En esta línea, Ezcurra en su Seminario de Educación y Desigualdad Social, dictado en la Universidad de Tres de Febrero (2016), expone que a partir del Enfoque Generacional surgido en Australia (Ezcurra cita a Kift, 2009), se desprenden tres tipos de estrategias de intervención orientados a la retención estudiantil: estrategias de primera, segunda y tercera generación:

- El primer enfoque se limita al apoyo del estudiante, de tipo co-curricular, por lo tanto, no se involucra de manera directa en la enseñanza. Consecuentemente se puede afirmar que estas acciones planificadas, que se ubican en los márgenes académicos, limitan el impacto en la reducción de la deserción.
- En segundo enfoque, se encuentra el enfoque orientado a la enseñanza, específicamente centrado en el currículo, a partir de acciones que se integren en este espacio. Estas estrategias son parte de la planificación del conocimiento dentro de un marco formativo.
- Y, por último, el tercer enfoque orientado a las estrategias de tercera generación se delimita a partir de una perspectiva institucional, tomando el compromiso como eje de las acciones planificadas. Este enfoque se da sólo cuando las aproximaciones de primera y segunda generación convergen en una estrategia comprehensiva, integrada y coordinada que promueve una experiencia estudiantil continuada a través de la institución entera (Clarke, Stoodley, & Nelson, 2013).

De acuerdo al punto de partida del trabajo, se pone foco en la problemática del desgranamiento académico y la incidencia de los factores institucionales, con el fin de contar con información como insumo para el diseño de políticas y mecanismos de reingeniería educativa que permitan la permanencia de los estudiantes dentro de la institución universitaria (Donoso & Schiefelbein, 2007). En este sentido, Romo López y Fresán Orozco definen la permanencia como:

el tiempo que el alumno permanece en la institución; corresponde a un período extenso que comienza con el inicio de la carrera, el transcurso de ésta y alcanza hasta el último año o incluso si se incorpora al nivel de posgrado, al término de este ciclo. (2001, pág. 13)

Es preciso mencionar, que la permanencia tiene que ver con un estado transitorio que logra su cometido una vez que el estudiante alcanza la graduación.

Principales factores que inciden en la deserción académica en el primer año universitario

A través de las entrevistas realizadas a cuatro especialistas (2016) en materia de desgranamiento universitario surgieron aportes y elementos en común que contribuyen a la comprensión de la problemática del abandono de estudiantes con intención de continuar y los factores que inciden en dicho proceso. A este conjunto de expertos se le consultó acerca de los factores que mayormente inciden en la deserción académica en el primer año de la universidad. Los expertos fueron seleccionados a través de un sistema de criterios pre-establecido

que se publicó en el apartado metodológico de la tesis. Debido al carácter confidencial de los datos relevados, sólo se cita el documento que contiene los resultados obtenidos, sin hacer referencia específica a quienes realizaron la entrevista.

Entre las respuestas obtenidas se encuentra la deficiente formación previa que tienen los estudiantes universitarios, las problemáticas socio-económicas, la falta de orientación vocacional, las dificultades en la comprensión de textos, la resolución de problemas, la carencia de dispositivos de seguimiento personalizado durante este período, las inadecuadas estrategias pedagógicas y que sean primera generación de estudiantes universitarios (2016).

Por otro lado, existe una desinformación acerca de las dinámicas y procesos propios de la vida universitaria, lo que conduce a una falla en la integración durante la primera instancia del trayecto formativo. Como así también, se manifiesta la importancia del capital cultural que trae el estudiante consigo. A su vez, el primer año es una etapa de transición, lo que también genera un estrés significativo al estudiante novato. Además, existe una desconexión entre las prácticas educativas y los perfiles del alumnado, y en menor medida problemáticas de adicciones, violencia o embarazos tempranos.

En cuanto a los factores institucionales que influyen en el proceso, las personas expertas entrevistadas mencionan que los espacios de apoyo son dispositivos interesantes y muy beneficiosos. Así también enfatizan la importancia de generar acciones curriculares abordando esta problemática. La infraestructura y las comodidades de las instalaciones son aspectos que inciden en los resultados académicos, ya que la población estudiantil pasa un prolongado tiempo dentro de la universidad. Uno de los expertos plantea que en el Sistema Universitario existe un débil compromiso institucional con los sujetos de primer ingreso y los apoyos que existen funcionan de manera aislada.

En relación a las estrategias y políticas orientadas a reducir la retención académica en el primer año, una de las especialistas (2016) afirma que existen dos niveles de políticas: las macros y las micro.

Las políticas macro, hacen referencia al monitoreo de los indicadores de retención de estudiantes universitarios en general o de algunos grupos en particular; intercambio de información sobre buenas prácticas en lo referente a la mejora de la retención. Financiamiento para proyectos destinados a la mejora de la retención de estudiantes en general o de los de menor nivel socioeconómico, minorías étnicas y algunas disciplinas en particular (matemática, ingeniería). Como así también, la ayuda económica a estudiantes de menor nivel socioeconómico, y la asignación de fondos vía fórmulas o contratos que incluyen entre los indicadores de resultado la retención y la graduación.

En relación a las políticas micro, se pueden mencionar, la mejora de la información/orientación para estudiantes en los últimos años de la escuela media y el ingreso a la educación superior, el monitoreo de la Institución respecto a los factores que inciden en el abandono o la graduación tardía a través de encuestas especiales. Por otra parte, los cursos específicos de “transición” en el primer año para compensar por las deficiencias en la formación académica en la escuela media y desarrollar las habilidades necesarias para la realización de estudios de nivel superior. A su vez, los programas de verano para estudiantes en riesgo de abandonar y fracasar académicamente en el primer año, y la ayuda económica en forma de becas y otros estipendios financiados por las propias instituciones y ofertas de trabajo en las instituciones.

También se pueden señalar, las oportunidades de prácticas de investigación en proyectos docentes, las tutorías de pares y académicas, y las capacitaciones del personal administrativo de las universidades en la comprensión de los factores que afectan la retención y en el desarrollo de acciones para prevenir el abandono. Asimismo, la creación de oficinas especializadas encargadas de la retención y fortalecimiento de los servicios de bienestar estudiantil, la sensibilización del personal docente respecto de los factores que afectan la retención y la graduación de estudiantes. Y finalmente, los incentivos económicos para que el plantel docente realice tareas de tutoría, las innovaciones en el currículo para estimular el interés de estudiantes en el aprendizaje, y la creación de comunidades de aprendizaje y ambientes de aprendizaje.

Información para la gestión acerca de la permanencia académica

a. Factores institucionales asociados a la permanencia académica

A partir de la información relevada y el análisis realizado a lo largo del estudio, se diseñó un mapa de factores institucionales que inciden en la permanencia académica, teniendo en cuenta aquellos que pertenecen a la categoría de gestión y a la de enseñanza. Es preciso mencionar que todos los factores que se presentan a continuación deberían estar atravesados por la evaluación. En este aspecto es necesario un sistema que produzca información confiable y actualizada para la toma de decisiones, tanto para los actores como para la construcción de las prácticas educativas.

Entre los elementos mencionados, se pueden identificar algunos con más prioridad que otros debido al nivel de incidencia del factor en la continuidad de la trayectoria. En este sentido, tanto la Orientación vocacional, la Integración a la vida académica, el Acompañamiento pedagógico como la Formación docente orientada a los nuevos perfiles de estudiantes son componentes con cierta preponderancia sobre los demás. Con este criterio, una jerarquización eficiente de los factores generará una gestión más pertinente de los recursos en relación a cada realidad educativa.



Fig. 1. Mapa de factores asociados a la permanencia académica

Fuente: Schifrin (2019)

b. Actores institucionales asociados a la permanencia en la universidad

En relación a los actores que intervienen en el proceso de permanencia educativa, se puede afirmar que cuanto más conocimiento se tenga sobre los mismos, existen mayores posibilidades de diseñar y gestionar estrategias e intervenciones a partir de las demandas reales que logren disminuir los casos de desgranamiento durante el primer tramo del trayecto académico. En este aspecto, es necesario un trabajo orientado a fortalecer el sentido de pertenencia del estudiante en la universidad, y así lograr la apropiación de la mayor cantidad de elementos que le den la seguridad de sentirse integrado a la vida académica. A continuación, se realiza un esquema con los actores que favorecen la permanencia:



Fig. 2. Mapa de actores que favorecen la permanencia académica

Fuente: Schifrin (2019)

Antonella Schifrin. Estrategias para garantizar la continuidad académica en las universidades nacionales argentinas del conurbano bonaerense

Reflexiones finales

Según lo analizado, la mayoría de las instituciones presentan acciones y políticas relacionadas a la permanencia académica. En el caso de las universidades del conurbano bonaerense el desarrollo institucional se inspira en la realidad educativa a partir de los servicios que ofrece por medio de los equipos interdisciplinarios que permiten adaptar las estrategias a las diferentes realidades, sustentado en el compromiso social, con una función clave desde la construcción del trabajo colectivo y cooperativo.

Durante este artículo, se mencionaron algunas de las tendencias que enmarcan la problemática del desgranamiento y se trabajaron aspectos que fueron transformando la educación superior en los últimos años en materia de retención académica. Tanto el relevamiento bibliográfico y el trabajo de indagación permitió conocer la situación de algunas de las universidades del conurbano, construir un marco que ofrezca las bases teóricas para pensar el proceso de interrupción de las trayectorias y reunir las palabras de los expertos. Como aporte de la investigación, y en base a los resultados obtenidos, se presentaron dos herramientas que podrían funcionar como un insumo de información para la toma de decisiones en relación a las acciones relacionadas con la permanencia académica.

Luego del análisis realizado, se destaca la necesidad de mejorar las instancias evaluativas de retroalimentación de los resultados que se obtienen en la puesta en marcha de las acciones o políticas llevadas a cabo en los diferentes contextos educativos dentro de cada institución, como así una valoración constante de los factores que inciden en la problemática.

Asimismo, en muchos casos, la ausencia de la evaluación obstaculiza el proceso de reflexión por parte del personal operativo que pone en práctica las decisiones estructuradas que se toman en función de las problemáticas detectadas por los equipos de gestión, dificultando la posibilidad de reconsiderar las acciones llevadas a cabo.

A partir del análisis en relación a los factores institucionales que inciden en la permanencia académica, se pueden distinguir dos categorías centradas en la gestión y en la enseñanza. Ambas deben lograr condiciones óptimas para contribuir al objetivo deseado, sin dejar de lado que existen otros tipos de factores, tanto endógenos como exógenos, que dinámicamente se encuentran influyendo en el escenario educativo de la Institución. De este modo, la mirada de aquel que decide intervenir en la realidad educativa debería contemplar que detrás de cada decisión existen historias, y dentro de cada una de éstas proyectos de vida.

A partir del análisis y las categorías definidas centradas en la gestión y en la enseñanza, se subraya la función estratégica de la evaluación en ambas esferas. Esto permite, a través de las instancias de valoración, una transformación que potencie los procesos educativos. En este sentido, el objetivo debería ser el logro de un equilibrio entre lo que se desea y la realidad, con el fin de alcanzar las condiciones necesarias para que cada uno de los miembros de la comunidad estudiantil -que así lo desee- pueda llevar a cabo la continuidad de sus estudios superiores con la calidad que merece en los procesos educativos que atraviesa.

En suma, se concluye que la universidad debe realizar todo aquello que esté a su alcance para garantizar la apropiación del conocimiento específico por parte del estudiante, más allá de las competencias académicas que requiera y sus condiciones de accesibilidad. Es decir, lograr un verdadero aprendizaje significativo desde un rol activo y comprometido. Esto supone una continuidad reflexiva, de todos los actores que participan del proceso de permanencia centrada en la relevancia que posee el saber por sobre todas aquellas acciones que se puedan emprender para potenciar las intervenciones en el espacio educativo. En este aspecto, la institución en su conjunto, a través de cada servicio que ofrece y principalmente en el interior de cada espacio áulico, debe promover la reflexión acerca de la condición de autonomía que se le concede al estudiante durante su estancia en la Universidad. Esta situación constituye un desafío constante para quienes pertenecen a la organización.®

Antonella Schifrin. Magister en Gestión y Evaluación de la Educación (UNTREF). Ha finalizado la cursada del Doctorado Interuniversitario en Educación (UNTREF-UNLA-UNSAM), como así también ha realizado diferentes instancias de posgrado en metodologías de la investigación. Es Docente Asociada de la asignatura de Introducción al Conocimiento Científico en la Universidad Nacional de La Matanza. Desarrolla sus actividades de investigación en proyectos relacionados con las decisiones orientadas a la gestión y a la evaluación educativa. Es co- directora de tesis de posgrado. Ha dirigido investigaciones y ha sido jurado de tesis de maestría. Coordina el Programa de Acompañamiento Académico de Estudiantes del Departamento de Ciencias Económicas.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Recuperado el día 20/12/2016 de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>
- Braxton, J., Johnson, R., & Shaw-Sullivan, A. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *Smart, J. (Ed.) Higher Education Handbook of theory and research*, 12.
- Cambours de Donini, A., & Gorostiaga, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, Buenos Aires: Aique Gripo Editor.
- Chiroleu, A. (2º semestre de 2016). Material de Seminario de Posgrado: Políticas de ampliación de las oportunidades en educación superior: alcances de los procesos de democratización e inclusión en América Latina. Seminario de Educación y Desigualdad Social en Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación. Curso de posgrado, Buenos Aires.
- Clarke, J., Stoodley, I., & Nelson, K. (2013). Using a maturity model to move student engagement practices beyond the generational approach. *16th International First Year in Higher Education Conference*.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-17.

- Ezcurra, A. (2º semestre de 2016). Material Seminario de Posgrado: Las instituciones educativas. Un factor causal excluyente. *Seminario Educación y Desigualdad Social*. Buenos Aires, Argentina: Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación - UNTREF.
- Fernández- Hileman, M. R., Corengia, A., & Durand, D. (2010). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10.
- Fernández Lamarra, N. (Org.). (2013). Estudios de Política y Administración de la Educación. En Fernández Lamarra, N. (org.) Estudios de Política y Administración de la educación. Colección Nuevo pensamiento y Sociedad. Aportes de Posgrados. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al redimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García de Fanelli, A. (2004). Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios. En Marquis, *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires: Colección Educación Superior, Universidad de Palermo.
- IESALC - UNESCO. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas: IESALC - UNESCO.
- INDEC. (2003). ¿Qué es el Gran Buenos Aires?, Buenos Aires.
- Laya, M., & Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad, México: ANUIES.
- Laya, M., & Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad, México: ANUIES.
- López Segrera, F. (2007). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*.
- Nicoletti, J. (2014). Derecho Humano a la Educación de Calidad, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Parrino, M. (2012). ¿Evasión o expulsión? Los mecansimos de la deserción en el primer año. *Tesis doctoral*. UNTREF, UNSAM, UNLAM.
- Plaisance E. e Prost, A. (1988). L'Enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980. *Revue française de pédagogie*, 82, 117-119
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, P. (2006). First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47 (2), 149-175.
- Roemer, J. (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fracta*, 4 (16), 151-17.
- Romo López, A.; Fresán Orozco, M. (2001). Los Factores Curriculares y Académicos Relacionados con el Abandono y el rezago. (ANUIES, Ed.) *Propuesta metodológica para su estudio*.
- RUNCOB. (2015). Ponencia: Desarrollo de un sistema de información conjunto de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: desarrollo de un Sistema de Inserción Laboral de Graduados. XI Jornadas de Sociología de la UBA. Jornadas, Buenos Aires.
- San Segundo, M. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz Revista Vasca de Economía*, 82-103. Recuperado el día 28/07/2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274325>
- Schifrin, A. (2019). La Permanencia de los Estudiantes durante el Primer Tramo del Trayecto Formativo: Acciones Institucionales de Fortalecimiento [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- SPU (2020). Síntesis de Información Universitaria 2019-2020. Ministerio de Educación de la República de Argentina.
- Taquini (h), A. (2010). Nuevas Universidades para un nuevo país y la Educación Superior, Buenos Aires: Academia Nacional de Educación de la República Argentina.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 43(1), 89-125.

- Tinto, V. (2006). Promoting student retention and success: lessons learned, Higher Education Academy. *Conference on Innovations in Student Success*. Londres.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. United States of America : The University of Chicago Press.
- Tinto. (1987). *Leaving college*. Chicago: The University Og Chicago Press.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la educación superior. En el siglo XXI: Visión y acción, París. Recuperado el día 30/07/2017 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm