



## HACIA LA FORMULACIÓN DE UN MODELO DE RETENCIÓN ESCOLAR APLICABLE EN CONTEXTOS SOCIO-ACADÉMICOS DESFAVORABLES

### Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono Comunicación oral

**Fernando Acevedo**

**Resumen.** En la producción académica orientada a explicar o a promover la persistencia de los estudiantes en Educación Superior (ES) –o su retención, la cara inversa, aunque no exactamente opuesta– es infrecuente la consideración de los motivos que llevan a una persona a ingresar a un centro educativo de ese nivel. Pero en una ciudad como Rivera, en el noreste de Uruguay, esas condiciones –en su mayoría asociadas a una muy escasa y poco diversificada oferta de estudios en ES– tienen una influencia muy grande en el truncamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes. De hecho, la investigación que aquí se presenta ha permitido constatar que esas condiciones constituyen el principal factor de riesgo de abandono de los estudios en el primer año de ES. Sobre esa base, la investigación tuvo como objetivo capital aportar insumos teóricamente consistentes y empíricamente sustentados para la elaboración de un modelo de retención en el primer año de la ES aplicable a contextos socio-académicos desfavorables (como el existente en Rivera) y entonces superador, en términos de validez, confiabilidad y aplicabilidad, de los dos modelos hoy más aceptados en el mundo académico occidental: el «*Model of Institutional Action for Student Success*», de Vincent Tinto, y el muy afín «*Retention Formula and Model for Student Success*», de Alan Seidman. Por otra parte, en la mayoría de las investigaciones realizadas en el último decenio, incluyendo las de Tinto y Seidman, la determinación de los factores explicativos de los fenómenos de abandono («*stop-out*»), desafiliación educativa («*drop-out*»), persistencia o éxito estudiantil («*student success*») se ha valido en forma privilegiada de la aplicación del formulario de encuesta provisto por la «*National Survey of Student Engagement*» (NSSE) tal como lo presentan Kuh *et al.* (2010). A este respecto, mediante la aplicación de un tramo del formulario de la NSSE en situación de encuesta y su posterior replicación, a aproximadamente un 10% de esos informantes, en situación de entrevista en profundidad, la investigación corroboró que ese formulario carece de aplicabilidad para el caso de organizaciones de ES inscriptas en contextos socio-académicos desfavorables, como es el caso de las afincadas en Rivera. En definitiva, la investigación también permitió concluir que los modelos de retención escolar formulados por Tinto y por Seidman están contruidos sobre una base fáctica deficitaria en términos de confiabilidad, como lo es el conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles el formulario diseñado por la NSSE.

**Palabras Clave:** Abandono, Inequidad Geográfica, Contextos Socio-académicos Desfavorables, Encuestas sobre Abandono, National Survey of Student Engagement.

## Contextualización introductoria

Esta ponencia presenta los aspectos más sustantivos y algunos resultados preliminares de una investigación en curso cuya finalización está prevista para diciembre de 2016.

Su horizonte de partida fue una doble constatación, surgida de un estudio recientemente concluido (*cf.* Acevedo, 2014). Por una parte, que para que el análisis de las causas, implicancias y efectos del abandono de los estudios en Educación Superior (de aquí en adelante, ES) cuente con la debida consistencia, es necesario que se tomen en especial consideración las características del contexto socio-académico en el que se produce, principalmente en lo atinente al tipo y estructura de la oferta de estudios terciarios existente y a las características del mercado laboral local y regional; esto es especialmente necesario en el caso de organizaciones de ES establecidas en lugares en los que la oferta académica y laboral es deficitaria en términos de amplitud y diversificación.

Por otra parte, que en la producción académica internacional orientada a explicar o a promover la persistencia estudiantil en la ES –o su retención, la cara inversa, aunque no exactamente opuesta– es infrecuente la consideración de los motivos que llevan a un joven a ingresar a un centro educativo de ese nivel; en el mejor de los casos, esos motivos están débilmente explicitados o bien subsumidos en el conjunto de condiciones inherentes al contexto externo del joven, condiciones estructurales que Tinto (2012, p. 257) denomina «*external commitments*».

Pero en una ciudad como Rivera, en el noreste de Uruguay, esas condiciones –en su mayoría asociadas a una muy escasa y poco diversificada oferta de estudios en ES– tienen una influencia muy grande en la configuración de las trayectorias académicas de los estudiantes. De hecho, de acuerdo con lo que la investigación que aquí se presenta ha confirmado, ese conjunto de condiciones, además de desincentivar el acceso a la ES, constituye el principal factor de riesgo de abandono de los estudios, sobre todo en el primer año de ES. Por ende, su identificación y análisis deben ocupar un lugar destacado, máxime si tomamos en consideración que en otros contextos geográficos –en especial aquellos que concentran la mayor parte de la producción académica sobre la problemática del abandono de los estudios en ES– esas condiciones no parecen tener una influencia significativa en el truncamiento de trayectorias académicas en ES. Baste con citar, como ejemplos destacables, para el caso de los EE.UU., Tinto (2012; 1987), Seidman (2012; 2004), Habley, Bloom y Robbins (2012) y Kuh *et al.* (2010); para el caso de Australia, Krause *et al.* (2005) y McKenzie y Schweitzer (2001); en Inglaterra, Merrill (2015); en Bélgica, Pinxten *et al.* (2015); en España, Latiesa (1992).

Esa escasa o poco significativa influencia se debe a que en ciudades medianas y grandes de países como los mencionados los contextos socio-académicos en los que se inscriben las organizaciones de ES son muy favorables y propicias para la persistencia escolar de los jóvenes que ingresan a ese nivel, fundamentalmente en virtud de que la existencia de una muy amplia y diversificada oferta en ES hace posible que las diversas opciones de estudios superiores que esos jóvenes demandan encuentren respuestas satisfactorias en el marco de la oferta local disponible.

Esto tiene dos derivaciones: en primer lugar, la motivación intrínseca del estudiante hacia el cursado de estudios en ES se constituye como un factor muy proclive al buen desarrollo de la trayectoria académica por él elegida, reduciendo el riesgo de abandono de los estudios; en segundo lugar, los factores explicativos del abandono de los estudios en este tipo de organizaciones de ES están en su mayoría asociados a –o pueden ser enfrentados por– la propia gestión académica y organizacional (*cf.* Tinto, 2012; Seidman, 2012; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Pinxten *et al.*, 2015; Merrill, 2015).

En cualquier caso, el análisis de las organizaciones de ES así como el de las acciones que éstas implementan para propiciar la persistencia estudiantil –acciones que Tinto (2012, p. 258)

denomina «*institutional commitments*»— son empresas de especial espesor político, pertinencia teórica y capacidad heurística. Pero no son suficientes. En concordancia con lo señalado antes, y muy especialmente en el caso de organizaciones de ES afincadas en contextos socio-académicos desfavorables, también es muy necesario estudiar las condiciones contextuales de las instituciones en las que esas organizaciones se inscriben y las estructuras de oportunidades académicas y laborales existentes en el ámbito local y regional, así como sus efectos más relevantes: mengua de la calidad educativa, rezago, abandono de los estudios («*stop-out*»), desafiliación educativa («*drop-out*»).

### **Foco problemático**

En atención a lo anteriormente expuesto, el foco problemático de la investigación que aquí se presenta es el grado y modo en los que las condiciones, situaciones y circunstancias del contexto en el que se inscriben las organizaciones de ES de Rivera, en la región noreste de Uruguay, inciden en la magnitud y en las características de la persistencia estudiantil en el primer año de la ES, sobre la base del reconocimiento de que tales condiciones, situaciones y circunstancias difieren de las existentes en otras regiones cuyos contextos socio-académicos son más favorables.

El conjunto de las condiciones, situaciones y circunstancias aludidas comprende tanto a las que posee el estudiante al momento de decidir su ingreso a un centro de ES como a las que caracterizan al contexto en el que se inscribe dicho centro y a las que el propio estudiante enfrenta durante el primer año de estudios en ese nivel. Se trata, pues, de condiciones, situaciones y circunstancias de dos tipos: por un lado, las inherentes al estudiante —«*internal commitments*» (Tinto, 2012, p. 258)—, tales como su estructura de capitales (culturales, sociales, económicos), sus competencias académicas (conocimientos adquiridos, habilidades, actitudes), sus valores, expectativas e intereses (económicos, de prestigio, de socialidad), el momento de su trayectoria vital; por otro, las de corte eminentemente estructural propias del contexto territorial en cuestión —«*external commitments*» (*ibid.*)—: estructura del mercado laboral, posibilidades de empleo, estructura de oportunidades educativas (sobre todo la naturaleza, amplitud y grado de diversificación de la oferta de estudios terciarios existente), posibilidades de inserción laboral durante los estudios y/o una vez que se acredita la ES.

A este respecto, los modelos de retención en la ES hoy más aceptados (*cf.* Tinto, 2012; Seidman, 2012) se centran en las acciones cuya implementación está al alcance de los propios centros educativos —«*institutional commitments*»—, y consideran sólo lateral o subsidiariamente a los otros dos tipos de condiciones, situaciones y circunstancias aludidos antes (*internal* y *external commitments*). En concordancia con lo argüido en el apartado anterior, en aquellos lugares cuyo contexto socio-académico es desfavorable, resulta pertinente y relevante poner el foco de investigación en esos dos tipos de condiciones y, desde ahí, avanzar hacia la elaboración de un modelo alternativo de retención escolar.

Por otra parte, las acciones orientadas a la retención escolar que aquellos modelos proponen tienen como principal base fáctica a las opiniones vertidas por los estudiantes en situación de encuesta, casi siempre según una modalidad auto-administrada. Entre el vasto espectro de formularios de encuesta diseñados a esos efectos, el más aplicado en el último decenio en el ámbito académico occidental, sobre todo en el mundo anglófono, ha sido —y sigue siendo— el provisto hace ya 15 años por la «*National Survey of Student Engagement*» (NSSE), tal como lo presentan Kuh *et al.* (2010). La investigación realizada también pretendió superar los defectos que presenta la base fáctica construida desde un abordaje metodológico de ese tipo.

### **Objetivos de la investigación**

Sobre la base de las consideraciones expuestas precedentemente, la investigación tuvo como objetivo capital aportar insumos sólidos –esto es, teóricamente consistentes y empíricamente sustentados– para la elaboración de un modelo de retención en el primer año de la ES aplicable a contextos socio-académicos desfavorables (como es el caso del existente actualmente en Rivera, Uruguay) y entonces superador, en términos de validez, confiabilidad y aplicabilidad, de los dos modelos que, a la luz de la profusa cantidad de citas y alusiones que han recibido, son los más aceptados en el mundo académico occidental actual: el «*Model of Institutional Action for Student Success*» formulado por Tinto (2012) y el muy afín «*Retention Formula and Model for Student Success*», propuesto por Seidman (2004) y luego actualizado por él mismo (Seidman, 2012). El principal de esos insumos –y, en consecuencia, una de las contribuciones más relevantes que ofrece la investigación en cuestión– es la determinación de los principales factores intervinientes en el abandono de los estudios en el primer año de ES en los tres centros educativos públicos de ese nivel existentes en Rivera: el Centro Universitario de Rivera, el Centro Regional de Profesores del Norte y el Instituto de Formación Docente de Rivera.

Los objetivos específicos establecidos para el cabal cumplimiento de ese objetivo general son los siguientes:

- (a) Determinar la actual magnitud del fenómeno de abandono de los estudios –tanto «voluntario» como «no voluntario»– en el primer año de la ES en los tres centros públicos de ES existentes en Rivera.
- (b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios («abandono voluntario») en el primer año de la ES en cada uno de esos centros.
- (c) Determinar cuáles son las condiciones contextuales (externas) de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en Rivera, con especial énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente, en conjunción con los eventos prevalecientes de riesgo de abandono voluntario de los estudios.
- (d) Determinar cuáles son las condiciones y las características de los jóvenes (autopercepción de su preparación académica y de sus competencias –conocimientos específicos, habilidades, actitudes–, atributos –de género, de clase social–, valores, preferencias, expectativas, intereses –económicos, de prestigio, de socialidad–) que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera, en especial las asociadas a la dimensión motivacional intrínseca.

A esos cuatro objetivos específicos se sumó el siguiente, de corte estrictamente metodológico:

- (e) Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico estudiantil («*student engagement*») del formulario de encuesta de la *National Survey of Student Engagement* (NSSE), y evaluar la validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para los tres centros de ES de Rivera.

### **Principales lineamientos del abordaje metodológico**

Para la producción de información necesaria para dar cuenta del problema de investigación formulado se dispuso una estrategia predominantemente cualitativa, con apelación a variadas técnicas de producción de información: análisis documental, entrevista en profundidad, grupo de discusión. También se aplicó la técnica de encuesta (censal). A continuación se describen someramente las técnicas de producción de información empleadas y su contexto de aplicación.

**La técnica de análisis documental** se aplicó con vistas al cumplimiento del primero de los objetivos específicos propuestos: determinar la actual magnitud del fenómeno de abandono de los estudios –tanto «voluntario» como «no voluntario»– en el primer año de la ES en los tres centros públicos de ES existentes en Rivera. Comprendió el relevamiento, registro, procesamiento y análisis de documentos administrativos de cada uno de los tres centros educativos considerados.

**La técnica de entrevista en profundidad** se está aplicando a 70 informantes calificados que fueron previamente categorizados según los siguientes cinco «tipos»:

- (i) (6) personas con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio. La aplicación de estas entrevistas estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (c): determinar cuáles son las condiciones contextuales (externas) de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera, con especial énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socio-culturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente, en conjunción con los eventos prevalecientes de riesgo de abandono voluntario de los estudios.
- (ii) (7) actores con conocimiento profundo de la situación de la ES en la región y de los cambios en el sector en el último decenio. La aplicación de estas entrevistas estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (b): identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios («abandono voluntario») en el primer año de la ES en cada uno de esos tres centros.
- (iii) (9) actores con conocimiento profundo de alguno(s) de los tres centros de ES considerados. Al igual que en el caso precedente, la aplicación de estas entrevistas también estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (b).
- (iv) (24) jóvenes que, habiendo comenzado sus estudios en alguno de esos tres centros en el año 2014, continuaban estudiando allí una vez iniciado el tercer año lectivo (em 2016). Al igual que en los dos casos anteriores, la aplicación de estas entrevistas, aún no realizadas en su totalidad, está orientada al cumplimiento del objetivo específico (b), y también al cumplimiento del objetivo específico (d): determinar cuáles son las condiciones y características de los jóvenes (autopercepción de su preparación académica y de sus competencias –conocimientos específicos, habilidades, actitudes–, atributos –de género, de clase social–, valores, preferencias, expectativas, intereses –económicos, de prestigio, de socialidad–) que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera, en especial las asociadas a la dimensión motivacional intrínseca.
- (v) (24) jóvenes de la misma cohorte que abandonaron sus estudios antes de transcurridos tres meses del inicio del tercer año lectivo. Al igual que en el caso precedente, la aplicación de estas entrevistas, aún no realizadas en su totalidad, también está orientada al cumplimiento de los objetivos específicos (b) y (d).

Como se indicará enseguida, la aplicación de entrevistas en profundidad a los informantes de los «tipos» (iv) y (v) también habrá de contribuir al cumplimiento del objetivo específico (e): poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico estudiantil («*student engagement*») del formulario de encuesta de la NSSE, y evaluar la validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para los centros de ES existentes en Rivera.

**La técnica de encuesta censal** se aplicó a los informantes de los «tipos» (iv) y (v), y estuvo orientada al cumplimiento de los objetivos específicos (d) y (e).

Cabe destacar que para el cumplimiento de este último objetivo específico (e), apenas concluida la aplicación de la encuesta censal (cuyo formulario incluía las seis baterías de preguntas del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de encuesta de la NSSE) a los informantes de los «tipos» (iv) y (v) (que en su conjunto conforman el universo de estudiantes que en el año 2014 ingresaron a alguno de los tres centros de ES de Rivera, tanto a los que al momento del censo –mayo-junio de 2016– continuaban estudiando como a los que en ese entonces ya habían abandonado sus estudios), se comenzó a aplicar la técnica de entrevista en profundidad a 48 de esos estudiantes (24 que a junio de 2016 continuaban estudiando, 24 que a esa fecha habían abandonado sus estudios); en el transcurso de esas entrevistas, aun no realizadas en su totalidad, se volvió a aplicar el mismo tramo del formulario de la NSSE.

[En el «Apéndice 1» que se incluye al final del presente texto se presentan las tablas de validación técnica de las pautas de las entrevistas en profundidad aplicadas a los informantes de los «tipos» (iv) y (v). En el «Apéndice 2» se presentan las seis baterías de preguntas del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de encuesta de la NSSE que fueron incluidas tanto en la encuesta censal como en las entrevistas en profundidad aplicadas a esos dos «tipos» de informantes.]

**La técnica de grupo de discusión** habrá de aplicarse a dos grupos: uno integrado por tres informantes calificados del tipo (ii) (los directores de cada uno de los tres centros de ES de Rivera) y a los seis docentes con mayor antigüedad en su cargo elegidos entre los nueve informantes calificados del tipo (iii) entrevistados (dos docentes de cada uno de esos tres centros); otro conformado por seis de los doce informantes del tipo (iv) entrevistados (dos estudiantes de cada uno de los tres centros de ES de Rivera que, habiendo comenzado sus estudios en uno de esos centros en el año 2014, continuaban allí a julio de 2016) y seis de los doce informantes del tipo (v) entrevistados (dos estudiantes de cada uno de esos tres centros educativos que, habiendo comenzado sus estudios en el año 2014, a julio de 2016 continuaban estudiando). La selección y el reclutamiento de seis de los doce informantes de cada uno de esos dos tipos –(iv) y (v)– se realizará en función del análisis de la información aportada en situación de entrevista en profundidad.

### **Resultados preliminares y contribuciones para el tema abordado.**

El más relevante de los resultados preliminares hasta ahora alcanzados en la investigación es que en aquellos lugares en los que se ofrecen pocas opciones de estudios en ES, como es el caso de la región noreste de Uruguay –y en especial de Rivera–, las posibilidades de la persistencia estudiantil en ese nivel resultan notoriamente restringidas. Ello se debe a que en lugares con esas características la motivación intrínseca del estudiante hacia el cursado de estudios superiores en alguna de esas escasas opciones disponibles es débil. En definitiva, una considerable cantidad de estudiantes, al egresar de la Educación Media Superior (o Bachillerato), toman la decisión de cursar alguna de las «carreras» de ES que se ofrecen en el ámbito local, y no la que preferirían cursar si existiera esa opción en la oferta existente. En consecuencia, la débil motivación intrínseca de la gran mayoría de los estudiantes que inician estudios de ES en ese tipo de lugares se erige como factor de riesgo de abandono de los estudios, sobre todo en el primer año.

Por otra parte, a diferencia de la situación existente en lugares cuyos contextos socio-académicos son favorables –sobre todo por presentar una oferta de ES muy amplia y diversificada–, en lugares como Rivera es muy difícil y poco viable que ese factor de riesgo de abandono de los estudios pueda ser enfrentado por medio de acciones promovidas por la gestión académica y organizacional de los propios centros educativos. Ese tipo de acciones es, precisamente, el que aparece ocupando un rol protagónico en los dos modelos de retención escolar (o «pro-

persistencia») actualmente más aceptados en el campo académico internacional: los ya mencionados *Model of Institutional Action for Student Success* (Tinto, 2012) y *Retention Formula and Model for Student Success* (Seidman, 2012). Por ende, en concordancia con lo destacado precedentemente, estos modelos no son del todo válidos ni aplicables para el caso de centros de ES que, como es el caso de los afincados en Rivera, están inscritos en contextos institucionales de escasa y poco diversificada oferta de estudios de ES; en rigor, sólo resultan idóneos para promover la persistencia de (o retener a) aquellos estudiantes cuyas preferencias de estudios en ES coinciden con los que se ofrecen localmente, es decir, aquellos estudiantes que poseen motivación intrínseca orientada hacia la opción de estudios superiores elegida.

El tercero de los resultados preliminares alcanzados tuvo como horizonte de partida el reconocimiento de que en las investigaciones que se han enfocado en el análisis de los fenómenos de abandono («*stop-out*»), desafiliación educativa («*drop-out*»), persistencia o éxito estudiantil («*student success*»), el denominador metodológico común ha sido la adopción de estrategias de corte preponderantemente cuantitativo. Más específicamente, en la mayoría de las investigaciones realizadas en el último decenio la determinación de los factores explicativos de cualquiera de esos fenómenos –tanto factores académicos (estructura curricular, clima organizacional, praxis docente, exigencias académicas, infraestructura física y equipamiento del centro educativo, etc.) como factores extra-académicos (demóticos, socioculturales, políticos, económicos) y factores personales (motivación intrínseca, expectativas, preferencias, intereses)– se ha valido en forma privilegiada de la aplicación de la técnica de encuesta, casi siempre con el auxilio del formulario estandarizado elaborado por la NSSE y que fuera empleado en las citadas investigaciones de Tinto [2012] y de Seidman [2012].

Precisamente, la hipótesis que la investigación que aquí se presenta pudo corroborar es que la confiabilidad del conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles las preguntas cerradas del formulario de la NSSE resulta deficitaria. Dicha corroboración se concretó con el despliegue de las dos instancias metodológicas reseñadas en el apartado anterior: (i) en primer lugar, en mayo-junio de 2016 se aplicó un censo a los estudiantes que en 2014 habían ingresado a alguno de los tres centros de ES de Rivera –tanto a los que a esa fecha continuaban estudiando como a los que ya habían abandonado sus estudios–, en el que se incluyó un tramo del formulario aludido: las seis baterías de preguntas orientadas a la determinación del grado de involucramiento académico estudiantil («*student engagement*») [cf. Kuh *et al.*, 2010]; (ii) en segundo lugar, a partir de julio de 2016 se comenzó a aplicar la técnica de entrevista en profundidad a una muestra algo mayor al 10% de aquel universo (24 estudiantes que a junio de 2016 continuaban estudiando, y otros 24 que a esa fecha habían abandonado sus estudios); en el transcurso de esas entrevistas se volvió a aplicar el mismo tramo del formulario de la NSSE. En esta última instancia casi todas las personas entrevistadas aportaron respuestas diferentes a las que ellas mismas habían aportado en el censo; en esos casos se les formularon algunas preguntas adicionales con el propósito de dar cuenta de esa diferencia, y se pudo inferir que la confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de entrevista era significativamente mayor que la de las aportadas en situación de encuesta.

En definitiva, la investigación realizada también permitió concluir que los modelos de retención escolar formulados tanto por Tinto [2012] como por Seidman [2012] están contruidos sobre una base fáctica deficitaria en términos de confiabilidad, como lo es el conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles el formulario diseñado por la NSSE.

En conclusión, los resultados preliminares alcanzados hasta este momento constituyen las bases sustantivas sobre las que habrá de elaborarse un modelo alternativo de retención escolar (o «pro-persistencia») aplicable en contextos socio-académicos desfavorables y con suficiente garantía de validez y confiabilidad en su sustento fáctico.

## Apéndice 1

(A) Tabla de validación técnica de la pauta de la entrevista en profundidad aplicada a los informantes del «tipo» (iv).

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS	INDICADORES (o PREGUNTAS)
(b) <b>Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de abandono voluntario de los estudios en el 1<sup>er</sup> año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados</b>	Entrevista en profundidad a muestra de 24 informantes del tipo (iv): 8 jóvenes de cada uno de los 3 centros considerados que iniciaron allí sus estudios en 2014 y continuaron allí una vez iniciado el 3 <sup>er</sup> año lectivo.  [La aplicación de estas entrevistas es posterior a la encuesta censal a estos informantes, y en la que se aplicó el <b>módulo del formulario de la NSSE</b> que se presenta en el «Apéndice 2»]	Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad	Trayectoria y preparación pre-terciaria	¿Dónde cursaste 6° año de EMS? ¿En qué orientación? ¿Recordás por qué elegiste esa orientación?
			Preferencias y expectativas pre-terciarias. Eventuales cambios de expectativas. Expectativas de culminación de la «carrera»	¿Cómo evaluás tu formación pre-terciaria? ¿Considerás que tu preparación en EMS fue adecuada?
				Al culminar 6° de EMS, ¿tenías claro qué «carrera» seguir? ¿Cuál era esa «carrera»? ¿En dónde pensabas cursarla?  Si la «carrera» que pensabas seguir no es la que estás cursando ahora, ¿por qué razón no la cursaste?  La «carrera» en la que te inscribiste al egresar de EMS, ¿fue la única que cursaste? [Si responde negativamente:] ¿A qué se debió ese cambio?  Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la «carrera»?
			Razones de la persistencia	¿En algún momento has pensado en abandonar tus estudios o en cambiar de «carrera»? ¿Por qué? ¿Qué fue lo que te mantuvo estudiando?
			Motivos de la elección de la «carrera»	Formulación en modo interrogativo de las 7 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Motivación hacia la «carrera» elegida	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Exigencia académica	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Modalidades de aprendizaje activo	Formulación en modo interrogativo de las 5 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Modalidades de aprendizaje colaborativo	Formulación en modo interrogativo de las 4 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Interacción docentes-estudiantes	Formulación en modo interrogativo de las 6 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Trabajo	¿Trabajás en forma remunerada? ¿Cuántas horas/semana? ¿Ese trabajo está vinculado a la carrera que estás cursando?
			Beca de apoyo	¿Tenés alguna beca monetaria o de alojamiento? ¿Considerás que eso ha tenido alguna influencia en el hecho de que hayas continuado estudiando?

**(B) Tabla de validación técnica de la pauta de la entrevista en profundidad aplicada a los informantes del «tipo» (v).**

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS	INDICADORES (o PREGUNTAS)
<b>(b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de abandono voluntario de los estudios en el 1<sup>er</sup> año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados</b>	Entrevista en profundidad a muestra de 24 informantes del tipo (v): 8 jóvenes de cada uno de los 3 centros considerados que iniciaron allí sus estudios en 2014 y abandonaron sus estudios antes de transcurridos 3 meses del inicio del 3 <sup>er</sup> año lectivo.  [La aplicación de estas entrevistas es posterior a la encuesta censal a estos informantes, y en la que se aplicó el <b>módulo del formulario de la NSSE</b> que se presenta en el «Apéndice 2»]	Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad	Trayectoria y preparación pre-terciaria	¿Dónde cursaste 6° año de EMS? ¿En qué orientación? ¿Recordás por qué elegiste esa orientación?
			Preferencias y expectativas pre-terciarias. Eventuales cambios de expectativas. Expectativas de culminación de la «carrera»	¿Cómo evaluás tu formación pre-terciaria? ¿Considerás que tu preparación en EMS fue adecuada?
				Al culminar 6° de EMS, ¿tenías claro qué «carrera» seguir? ¿Cuál era esa «carrera»? ¿En dónde pensabas cursarla?
				Si la «carrera» que pensabas seguir no es la que estás cursando ahora, ¿por qué razón no la cursaste?
				La «carrera» en la que te inscribiste al egresar de EMS, ¿fue la única que cursaste? [Si responde negativamente:] ¿A qué se debió ese cambio?
			Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la «carrera»?	
			Motivos de la elección de la «carrera»	Formulación en modo interrogativo de las 7 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Motivación hacia la «carrera» elegida	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Exigencia académica	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Modalidades de aprendizaje activo	Formulación en modo interrogativo de las 5 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Modalidades de aprendizaje colaborativo	Formulación en modo interrogativo de las 4 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Interacción docentes-estudiantes	Formulación en modo interrogativo de las 6 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Sobre el abandono de los estudios: razones, carácter, momento	¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir tus estudios?
				¿Tu abandono es transitorio o definitivo?
¿Tu abandono fue voluntario o no voluntario?				
¿Cuánto tiempo después de ingresar abandonaste la carrera? [en 1 <sup>er</sup> semestre / 2° semestre / después del 1 <sup>er</sup> año] ¿Cuál fue la fecha aproximada del abandono?				
Trabajo	¿Trabajabas en forma remunerada al momento de abandonar tus estudios? ¿Cuántas horas por semana? ¿Ese trabajo estaba vinculado a la carrera que cursabas? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de que hayas abandonado tus estudios?			
Beca de apoyo	¿Tenías alguna beca monetaria o de alojamiento? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de que hayas abandonado tus estudios?			

## Apéndice 2

Módulo sobre «*student engagement*» del formulario de encuesta de la NSSE que fue incluido en la encuesta censal y en las entrevistas en profundidad aplicadas a informantes de los «tipos» (iv) y (v).

¿Qué importancia tuvo cada uno de los siguientes aspectos en la elección de tu carrera?	(5) muy importante	(4) importante	(3) más o menos importante	(2) poco importante	(1) nada importante
Era mi vocación / Me gustaba la profesión					
Veía que era una carrera fácil de hacer y/o una carrera corta					
Era una opción que se puede hacer en esta localidad					
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera					
Sus egresados tienen mucho prestigio y/o reciben altos salarios					
Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado					
La opinión o el consejo de algún familiar o amigo					
<b>Factores de motivación hacia la carrera elegida</b>	<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>
La carrera me resultaba interesante y novedosa					
Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica					
Las clases estaban bien planificadas					
<b>Sobre la exigencia (o la «presión») académica</b>	<b>(5) muy frecuentemente</b>	<b>(4) frecuentemente</b>	<b>(3) regularmente</b>	<b>(2) rara vez</b>	<b>(1) nunca</b>
Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles					
Se requerían conocimientos previos que yo no tenía					
Las metas académicas me resultaban muy exigentes					
<b>Sobre modalidades de aprendizaje activo</b>	<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>
Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones					
Hiciste un trabajo para el que integraste ideas de distintos cursos					
Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia					
Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre los cursos					
Recibiste de estudiantes mayores ayuda para estudiar temas difíciles					
<b>Sobre modalidades de aprendizaje colaborativo</b>	<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>
Estudiaste en grupo con compañeros					
Hiciste una presentación en clase en grupo					
Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo					
Hiciste un proyecto de investigación en grupo					
<b>Sobre la interacción entre docentes y estudiantes</b>	<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>
Los profesores realmente valoraban tus opiniones					
Los profesores te trataban de manera justa					
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos					
Los profesores faltaban mucho a clase					
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos					

Los profesores dedicaban tiempo para ayudar a entender los temas					
--	--	--	--	--	--

## Referencias bibliográficas.

- Acevedo, F. (2014). Una aproximación a la desafiliación educativa en la transición hacia la Educación Superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, Vol. 7, N° 1, pp. 131-148.
- Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R. y McInnis, C. (2005). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies*. Melbourne: Department of Education, Science and Training, Australian Government - Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI.
- McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, Vol. 20, N° 1, pp. 21-33.
- Merrill, B. (2015). Determined to stay or determined to leave? A tale of learner identities, biographies and adult students in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, N° 10, pp. 1859-1871.
- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., Boonen, T. y Vanlaar, G. (2015). "I choose so I am": a logistic analysis of major selection in university and successful completion of the first year. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, N° 10, pp. 1919-1946.
- Seidman, A. (2004). Retention Slide Show. Extraído el 14 de diciembre de 2015 desde [www.ccsr.org/docs/RetentionFormula2004a\\_files/frame.htm](http://www.ccsr.org/docs/RetentionFormula2004a_files/frame.htm).
- Seidman, A. (2012). Taking Action. A Retention Formula and Model for Student Success. En Seidman, A. (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 267-284. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, D. F.: UNAM-ANUIES.
- Tinto, V. (2012). Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success. En Seidman, A. (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 251-266. Plymouth: Rowman & Littlefield.