

# La motivación: piedra angular de la orientación vocacional

Eduardo F. Héctor Ardisana  
Bárbara Millet Gaínza  
Landy E. Ruiz Mancero



ESPOCH  
2016





**La motivación:  
piedra angular de la orientación vocacional**

---



# La motivación: piedra angular de la orientación vocacional

---

Eduardo F. Héctor Ardisana  
Bárbara Millet Gaínza  
Landy E. Ruiz Mancero



**La motivación: piedra angular de la orientación vocacional**

© 2016 Eduardo Fidel Héctor Ardisana

Bárbara Millet Gaínza

Landy Elizabeth Ruiz Mancero

© 2016 Escuela Superior Politécnica de Chimborazo

Panamericana Sur, kilómetro 1 ½

Instituto de Investigaciones

Riobamba, Ecuador

Teléfono: (593 03) 2998-200

Código postal: EC060155

**Aval ESPOCH**

Este libro se sometió a arbitraje bajo el sistema de doble ciego (*peer review*).

**Corrección, diseño y diagramación:**

La Caracola Editores

Impreso en Ecuador

Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio, sin la previa autorización por escrito de los propietarios del *copyright*.

CDU: 159.98 + 37.015 + 37.04

La motivación: piedra angular de la orientación vocacional.

Riobamba: Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.

Instituto de Investigaciones; 2016

83 p. vol: 17 x 24 cm

ISBN: 978-9942-14-230-6

1. Psicología educativa

2. Orientación vocacional

3. Motivación

4. Elección carrera universitaria

## CONTENIDO

Prefacio.....	9
Capítulo 1. Elegir la carrera... una difícil decisión .....	11
Capítulo 2. La deserción estudiantil en las universidades .....	29
Capítulo 3. ¿Qué hacer para lograr una mejor orientación vocacional? .....	53
Epílogo.....	81



## PREFACIO

Desde que el hombre comenzó a vivir en sociedad, empezaron a desarrollarse los oficios como una forma de subsistencia y de servicio a la comunidad. Quedó atrás la época en que el sujeto debía procurarse todo lo necesario para su supervivencia y la de su familia —el alimento, el vestido, la leña para el fuego, la vivienda, los enseres domésticos—, y el hombre cambió su forma de vida, especializándose en una determinada ocupación. Así, uno se dedicaba a la agricultura mientras su vecino se entregaba a la alfarería; este era tejedor; aquel, armero; y el otro construía casas. A ello contribuyeron las necesidades crecientes de la sociedad y la demanda de un mayor bienestar por parte de los núcleos familiares, cuestiones cada vez más imposibles de satisfacer por un solo individuo.

En estos oficios, las personas se instruían bajo los cánones del aprendizaje. El maestro herrero, alfarero o tejedor tenía a su cargo a varios jóvenes que en la práctica diaria iban adquiriendo su propia maestría, aprendiendo los trucos del trabajo con el hierro, el barro o los hilos. Por lo general, transmitía su saber también a sus hijos, o por lo menos a alguno de ellos, práctica de la que nacieron generaciones sucesivas de familias que se dedicaban siempre a las mismas actividades. Con el tiempo esto se extendió también a las nascentes profesiones, y se volvió tradición que estudiara medicina el hijo del galeno, y leyes el del jurista.

En el mundo moderno este panorama, sin embargo, ha cambiado muchísimo. El espectro de oficios y profesiones se ha ampliado tanto que incluso las actividades ocupacionales se han diversificado, dentro de ellas. Por ejemplo, ya no es exacto decir “los médicos”, sino los internistas, los clínicos, los neurólogos, los cirujanos... La aparición de nuevas tecnologías en el área de las comunicaciones y la informática ha provocado que muchas actividades laborales puedan ejercerse desde el propio hogar, incluso sin conocer personalmente a las contrapartes: la producción literaria, el periodismo de columna, las compras y ventas en línea... son solo una pequeña muestra.

Con esa amplitud de posibilidades, es imprescindible que el individuo reciba algún tipo de orientación previa, que le permita conocer ese

vasto mundo de actividades ocupacionales que le rodea y donde va a desarrollar su vida futura. La trascendencia de escoger bien el oficio o profesión es tan importante que puede determinar nuestra felicidad. Mucho se ha escrito sobre la importancia de que el sujeto se sienta bien con el trabajo que desempeña, pero quizás la mejor definición es una de las más antiguas, y la dio Confucio hace unos 2500 años: “elige un trabajo que te guste y no tendrás que trabajar ni un día de tu vida”.

En cambio, en las aulas universitarias los profesores se encuentran a diario con estudiantes que han llegado “a la carrera equivocada”. De las múltiples opciones que tuvieron al momento de elegir la carrera que iban a estudiar, estos jóvenes han seleccionado una por la que no sentían predilección, y entonces se les ve desmotivados, despreocupados, angustiados, porque no se sienten capaces de salir adelante en los estudios. Ante esa realidad surgen varias preguntas: ¿cómo lograr que los jóvenes arriben a la universidad con una clara definición sobre su inclinación hacia la carrera escogida? ¿Es posible transformar a los jóvenes que llegan desmotivados en estudiantes activos, preocupados, que amen su carrera? ¿Qué acciones individuales e institucionales pueden contribuir a ambos objetivos?

Este libro pretende ayudar a los profesores e instituciones universitarias en el complejo proceso de la orientación profesional de los jóvenes, meta difícil —pero no imposible— en estos tiempos complejos y globalizadores. Se pretende que, contrariamente a lo que sucede con otros textos, pueda leerse sin amplios conocimientos previos de psicología y pedagogía, pues en el contexto actual son muchos los docentes que imparten materias en las aulas sin tener este tipo de formación.

El énfasis de estas páginas está puesto, como se verá, en el contexto latinoamericano, considerando la pujanza que nuestra región ha demostrado en el último decenio, y la necesidad de elaborar modelos propios para la solución de este y muchos otros problemas.

## CAPÍTULO 1.

### ELEGIR LA CARRERA... UNA DIFÍCIL DECISIÓN

Sin duda, para el joven que concluye sus estudios preuniversitarios, el momento de elección de la carrera es un paso decisivo. Los distintos sistemas de acceso a la universidad pueden complicar aún más esta elección, puesto que muchos son —en mayor o menor medida— restrictivos en cuanto a las opciones que el futuro universitario tendrá delante de sí en tal momento.

Miremos a nuestro alrededor: seguramente encontraremos a muchas personas que “tenían su vocación definida” y escogieron “la carrera que preferían”. Conocemos, por supuesto, a excelentes médicos que desde muy pequeños ya jugaban a curar a sus familiares; o a maestras que lo eran desde la temprana edad, cuando oficiaban como tales en sus juegos diarios. Pero con estas profesiones estamos en contacto también desde edades tempranas, porque asistimos a la escuela, al consultorio médico, así que la influencia de estos individuos-paradigmas en nuestra propia elección es algo innegable. Es lógico entonces que un niño quiera ser médico, maestro, militar. En cambio... ¿cómo se “despierta” la vocación de un bioquímico, de un abogado o de un ingeniero aeronáutico?

Y es que pensar que lo que llamamos “vocación” está determinado a priori en la conciencia del individuo sería negar de plano el proceso de desarrollo de la propia conciencia. Como dice Aguiar (2007) citando a Vygotsky (2000), es preciso detenerse en la comprensión de los procesos: ¿por qué siente, actúa y piensa así el sujeto? ¿Por qué él hace esta elección? ¿Cuál es el proceso de constitución de esta elección?

Los trabajos de investigación realizados en este sentido apuntan hacia la existencia de componentes personales y sociales; por ejemplo, Brown y Ryan Krane (2003) mencionan entre los personales el elemento genético, el género, las diferencias físicas individuales, la orientación sexual, las habilidades, los intereses, los rasgos de personalidad, los valores; y entre los sociales, el estatus socioeconómico de la familia, la duración de las carreras, la demanda ocupacional de los graduados y el prestigio de las ocupaciones.

Varias teorías intentan explicar la influencia de estos y otros factores, a saber: la teoría del concepto de sí mismo de Super (1951); la teoría del aprendizaje social (Krumboltz *et al.*, 1976); la teoría de los tipos de personalidad (Holland, 1985); la teoría social-cognitiva de Bandura (1986) y la teoría unificadora social-cognitiva de las carreras (Lent *et al.*, 1994).

La teoría de Donald Super establece que el proceso de desarrollo de la vocación no es otra cosa que el desarrollo y afianzamiento del concepto de sí mismo. Este proceso contiene tres elementos: la formación del concepto de sí mismo, su traslación a términos vocacionales, y su desempeño (Super, 1951). Super no niega la influencia del ambiente donde vive el sujeto, pues señala formas en que este concepto puede asumirse erróneamente y transformarse durante la vida, por ejemplo:

- El afecto o simpatía por un adulto que se considera paradigma puede despertar en el individuo el deseo de desempeñar el mismo rol ocupacional que aquel.
- Las experiencias (favorables) vividas en una ocupación que por azar se está ejerciendo pueden provocar una traslación de la vocación que se pensaba que se tenía por otra carrera hacia la profesión de la labor que se realiza.
- La concientización —adquirida a través de vivencias— de que se poseen aptitudes para determinada profesión puede llevar a que el individuo investigue sobre ella y la elija como carrera.

En resumen: el sujeto, en la medida en que va viviendo —madurando—, desarrolla un concepto más claro y concreto de lo que puede y desea hacer. Si se asume esto como cierto, las elecciones erróneas de carrera y el posterior fracaso estudiantil o laboral deberían ser el resultado de que el individuo, por las razones que sean, no ha logrado identificarse totalmente a sí mismo y definir sus intereses, aptitudes y posibilidades.

John D. Krumboltz formuló una teoría que, al explicar la elección de carrera por el sujeto, concede el mayor papel al aprendizaje social para la toma de decisiones (Krumboltz *et al.*, 1976). Según este modelo, existen cuatro componentes que influyen sobre la persona a la hora de su elección:

- Los factores genéticos y aptitudes especiales.
- El ambiente.
- Las experiencias de aprendizaje.
- Las aptitudes o habilidades con que se enfrenta una nueva situación.

De todos ellos, el papel preponderante para Krumboltz lo tienen las experiencias de aprendizaje, por cuanto son capaces de modificar todos o casi todos los demás elementos del modelo. Independientemente de que se le pueda criticar esta excesiva preponderancia atribuida al aprendizaje social, se debe señalar que las concepciones que sustentan su modelo han servido de base para numerosos sistemas de orientación profesional para los jóvenes, mostrándoles el mundo laboral y ayudándoles a adquirir habilidades ocupacionales.

John L. Holland asume que la elección de la carrera por parte de un individuo depende de su personalidad. En su teoría, Holland (1985) plantea que los sujetos tienen ciertas características personales que permiten agruparlos en uno de seis tipos de personalidades. Los clasificables en cada uno de los grupos tienen comportamientos y actuaciones similares en su quehacer diario, y escogen profesiones parecidas; la satisfacción del indivi-

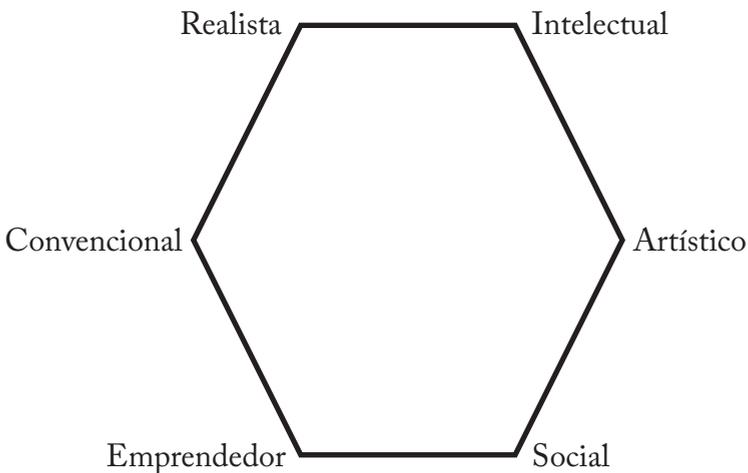


Figura 1. Los tipos de personalidad en el hexágono de Holland

duo con su profesión y la magnitud de sus logros personales dependen de la congruencia entre la profesión escogida y la personalidad del sujeto. La relación entre los tipos de personalidad y el ambiente puede expresarse a través de un hexágono (figura 1).

Aunque los supuestos de los tipos de personalidad de Holland encajan bastante con la realidad y han sido adoptados por otros autores, la principal limitación de su modelo es que no da la adecuada importancia a los factores sociales formadores y modificadores de la personalidad, y deja el papel primordial a las características genéticas del individuo.

El aporte principal del eminente psicólogo Albert Bandura es haber explicado la forma en que se comportan los sujetos sobre la base de la interacción balanceada entre los factores ambientales, cognitivos, personales, de motivación, emoción, y otros. Su teoría *social-cognitiva* (Bandura, 1986) marcó un cambio de paradigma desde el conductismo hacia el cognitivismo. Bandura explica que los seres humanos, en tanto racionales, no reaccionan de forma automática ante los estímulos del medio, sino que procesan esa información y aprenden de ella. De esa forma pueden elaborar mejores respuestas ante el mismo estímulo cada vez que este se presenta, sobre la base del aprendizaje de lo sucedido antes. El resultado de esto es que el hombre sabrá en un momento determinado las consecuencias de realizar o no una acción, y la ejecutará en dependencia de sus condiciones personales y su motivación.

La teoría de Lent *et al.* (1994), derivada de los trabajos de Albert Bandura, explica las interacciones que se presentan en el proceso de elección de carrera (figura 2). El aporte principal de este modelo, como puede verse claramente, es que no otorga un papel preponderante a ninguno de sus elementos, sino que más bien reconoce el carácter cíclico o de retroalimentación entre ellos y sus relaciones complejas. Según el esquema propuesto, los intereses y las metas de elección que conducen a la elección misma resultan del efecto del valor que tomen variables cualitativas (autoeficacia y expectativas de resultados). Este valor está determinado por factores personales y contextuales. A su vez, el contexto y la propia elección generan logros de rendimiento que modifican las experiencias del individuo, y estas últimas se reincorporan al modelo generando nuevos cambios.

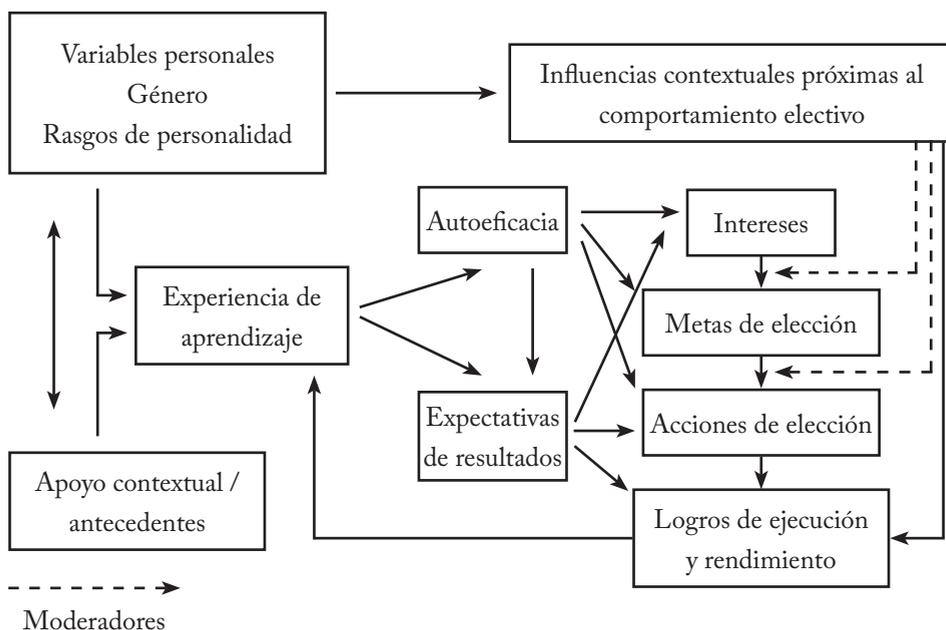


Figura 2. Modelo de Lent *et al.* (1994) para la representación de los factores personales, contextuales y experienciales que afectan la elección de carrera (adaptado de Cupani y Pérez, 2006)

No obstante, el modelo presenta una debilidad: a pesar de que en el mundo existen abundantes sistemas —peor o mejor organizados— de orientación profesional, sus autores no asignan un rol definido a estos sistemas en el esquema de formación de intereses, fijación de metas y realización de acciones de elección. A un buen entendedor le queda claro que están incluidos en lo relacionado con el apoyo contextual y sus influencias; empero, el decisivo respaldo que puede brindar la orientación profesional a la elección responsable de carrera (González Maura, 2009) merece una mayor importancia entre los factores que se integran en el modelo.

Si se resumen los planteamientos de las referidas teorías, la conducta vocacional puede representarse como la intersección de un conjunto de factores que actúan desde la psicogénesis (factores de base individual) y la sociogénesis (factores que sobrepasan al individuo), donde cada elemento de esa intersección no tiene el mismo peso, no es estable a lo largo de la

vida de la persona, ni su efecto es inmutable o fijo (Rivas, 2007, citado por Camarena *et al.*, 2009).

Se supone bajo este concepto que en la medida en que sea mayor la definición del individuo sobre sus intereses vocacionales, aptitudes y expectativas futuras de desempeño profesional, debe ser menor la incertidumbre en el momento de elegir en qué carrera ingresará. De la misma forma, esta indecisión debería disminuir proporcionalmente en tanto sea menor la presión que ejerzan factores como la influencia de la familia, la necesidad de obtener un empleo bien remunerado, la existencia de familiares a quienes hay que mantener, o el afán de reconocimiento social.

Ambos tipos de factores están relacionados directamente con las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, sobre las cuales se abundará en el capítulo 3 de este libro. Por el momento, baste señalar que se ha comprobado que cuando los factores sociales priman sobre los personales, los riesgos de inadaptación, reprobación de materias y deserción escolar aumentan considerablemente (Cano, 2008; Héctor, 2010).

En cuanto al papel de los factores personales o individuales, un enfoque importante ha sido el estudio de la influencia de tres variables que intentan distinguir a los estudiantes “vocacionalmente decididos” de los “vocacionalmente indecisos”: la capacidad intelectual, la ansiedad y las características de la personalidad (Canto, 2000). Como bien señala este autor, los resultados de las investigaciones son contradictorios, con predominio indistinto de un factor sobre otro en dependencia de contexto, país, carrera y otros factores que influyen sobre su expresión. Por ejemplo, aunque muchos autores no han encontrado diferencias de género en la elección de carrera, en algunos casos ha sido posible detectar particularidades propias de la expresión del género en un contexto social. En Chihuahua, México, Gamboa y Marín (2009) observaron que la probabilidad de que una mujer de 20 años o más, que trabaja, aspirara a una carrera de su gusto, fue menor que la de cualquiera de los otros grupos de aspirantes, cualquiera que fuera la combinación de valores de las variables. Antes —y también en México—, García (2002) había señalado que el incremento de mujeres en las carreras universitarias de la Universidad de Guadalajara se produjo sobre todo en las licenciaturas en Informática y en Computación. La autora lo

explica sobre la base de lo que llama una nueva “habilitación profesional” para las mujeres, producida por el explosivo desarrollo de las tecnologías de la información. Verde *et al.* (2007) también apreciaron patrones genéricos en la elección de carreras de salud en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, México. En cualquier caso, lo que evidentemente manifiesta esto es la complejidad del proceso de elección y lo inseparables que son entre sí los factores personales y sociales.

No se debe perder de vista que toda esta interacción de factores se expresa en una acción: la elección de la carrera. De ahí que numerosos autores se hayan concentrado en la elaboración de variables y escalas que permitan comparar la forma en que el sujeto se manifiesta en el momento de la elección. Una de las variables más estudiadas es la *autoeficacia*, que se define desde la psicología como la impresión de que uno es capaz de desempeñarse de una cierta forma y de poder alcanzar ciertas metas. Surge dentro de la teoría de Bandura (1986) y tiene aplicación en la autoprotección del individuo contra factores estresantes, así como en el abandono de formas de vida y hábitos negativos.

En España, Carbonero y Merino (2002) desarrollaron una escala para evaluar la autoeficacia a la que llamaron “Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV)”. Consta de 58 ítems, los cuales permiten obtener información en cinco dimensiones:

- Autoconfianza en la toma de decisiones.
- Eficacia en la ejecución de tareas.
- Conducta exploratoria.
- Eficacia en la planificación de objetivos.
- Control del ambiente.

Además, la escala brinda una puntuación global que permite estimar la autoeficacia total del individuo. Los mismos autores, en una investigación posterior (Carbonero y Merino, 2004) desarrollaron un programa de orientación vocacional para estudiantes del último año de secundaria y primero de bachillerato. El programa estaba dirigido al autoconocimiento en lo académico y profesional, la búsqueda y análisis de la información vocacional, el entrena-

miento en toma de decisiones y la iniciación en la planificación de la búsqueda de empleo. Después de un año de implementación, el programa causó incrementos significativos en todas las dimensiones y en la autoeficacia total de los estudiantes que lo recibieron, en comparación con aquellos que desarrollaron las actividades tradicionales de orientación que se ofertaban en las escuelas.

En Latinoamérica se observa un incremento sostenido en la preocupación por garantizar este estado de bienestar con la elección de carrera, sobre todo por las propias universidades, círculos de pedagogos y asociaciones afines. Como rasgo común se aprecia precisamente una tendencia al estudio de la autoeficacia de Bandura como variable medidora de la capacidad de elegir. Curiosamente, a pesar de las abundantes menciones a esta variable en Lent *et al.* (1994), se encuentran pocas citas a esta teoría en los estudios realizados al respecto en nuestro subcontinente. Se exceptúan los artículos de los que son autores o coautores los profesores Marcos Cupani y Fabián Olaz, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Olaz (2003) señala que las creencias de autoeficacia se sustentan en cuatro fuentes, a saber:

- Logros de ejecución: El repetido éxito alcanzado en tareas anteriores aumenta la autoeficacia, y los fracasos la disminuyen, especialmente si los fallos no resultan de un esfuerzo insuficiente del sujeto. Es la fuente más importante porque se basa en experiencias reales.
- Experiencia vicaria: Viendo o imaginando a otros ejecutar exitosamente ciertas actividades, el individuo puede creer que posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Es especialmente importante cuando las personas conocen poco sus capacidades para la tarea.
- Persuasión verbal: En los sujetos que ya tienen un nivel alto de autoeficacia, contribuye a su reforzamiento. Sin embargo, suele actuar con mayor éxito en la disminución de la autoeficacia que en su robustecimiento.
- Estado fisiológico del individuo: Puede disminuir la creencia de autoeficacia si el sujeto aprecia que se cansa o estresa por la ac-

tividad; ello se debe a que las personas interpretan la ansiedad y el cansancio como signos de bajo rendimiento.

Cupani y Pérez (2006) estudiaron la contribución de las variables autoeficacia, rasgos de personalidad e intereses a las intenciones de elección de carrera de jóvenes argentinos, en los campos de las carreras tecnológicas, médicas, de humanidades, sociales y artísticas. Las tres variables sumadas explicaron, en general, entre el 40% y el 50% de la varianza encontrada, lo cual permite hacer una predicción de la elección de carrera por parte de los estudiantes. Uno de los instrumentos empleados en este estudio ha sido validado posteriormente como un buen predictor de la elección de carrera en Argentina (Pérez y Cupani, 2006). No obstante, es preciso acotar que la orientación vocacional es capaz de incidir decisivamente sobre al menos dos de estas variables (autoeficacia e intereses) modificando en uno u otro sentido la respuesta final (elección de carrera).

En México, Ramírez y Canto (2007) desarrollaron también una escala basada en el análisis de la autoeficacia, que incluye ítems de autococimiento, información ocupacional, establecimiento de metas, solución de problemas, planeación y una puntuación total, a partir de una escala norteamericana (Taylor y Betz, 1983, citados por Ramírez y Canto, 2007). Un mérito importante de Ramírez y Canto (2007) es haber adecuado una escala norteamericana a los estudiantes mexicanos, excluyendo variables que en su contexto social no son significativas, e incluyendo otras más importantes. En su contra está que los cinco grupos de variables explican solamente el 42% de la varianza encontrada, y que en los resultados influye la propia subjetividad de los que responden el cuestionario y la sobrevaloración que pueden hacer de su autoeficacia.

De León y Rodríguez (2008) presentan un modelo al que atribuyen una probabilidad razonable de elección de carrera, tomado de Rimada (1996) (figura 3). La necesidad de un sistema de orientación quedó demostrada en el estudio de estos autores, pues el 33% de los estudiantes de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) cambió la carrera elegida un año después de haber recibido el curso de orientación; ello demuestra que sus metas de elección de carrera no estaban totalmente

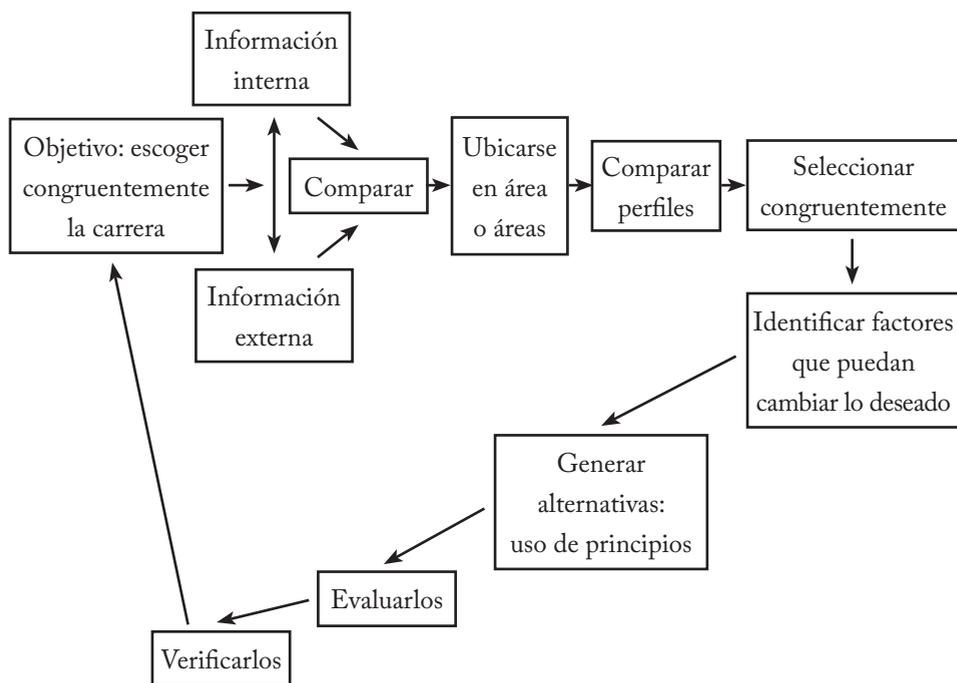


Figura 3. Modelo cognitivo de orientación de Rimada (1996)  
(tomado de De León y Rodríguez, 2008)

definidas. No queda claro, sin embargo, si el papel del orientador vocacional se concentra en el cuadro “Información externa” o se desagrega en otras partes del sistema.

En los estudios hechos al efecto, el rol del orientador vocacional y el enfoque que este dé a su labor se manifiestan de forma directa o indirecta, pero siempre pueden verse con claridad. Por ejemplo, Estrada (2011) observó que los estudiantes mexicanos de cuatro escuelas (dos públicas y dos privadas) consideraron como muy útiles los exámenes de aptitudes profesionales, habilidades y rasgos de personalidad hechos por sus orientadores. En este caso, la perspectiva de los consejeros, claramente signada por los tipos de Holland, excluye los factores sociales y otras influencias que no deben desdeñarse. Directamente se aprecia cómo las recomendaciones de un guía pueden contribuir a que los estudiantes elijan su carrera confiados en las habilidades identificadas para una u otra profesión; la posibilidad

latente de su fracaso, por no haber tomado en cuenta los otros elementos que pueden modificar la elección, podría reflejar indirectamente el rol (inadecuado) jugado por el orientador vocacional.

Sin duda es importante descubrir en un individuo sus posibilidades de desarrollo futuro en determinados sectores profesionales, para tratar de orientar sus expectativas emocionales en el sentido correcto. Es decir, evitar que un joven con pretensiones artísticas, pero sin aptitudes para ello, pretenda optar por una carrera de esta área. Empero, en el mundo moderno parece ser aún más útil el desarrollo de competencias para estudiar, comunicarse, en fin, para que el sujeto pueda aprender sobre sí mismo y sobre su entorno, y encontrar el lugar más conveniente para su inserción social. Como afirma Martínez (2007), este proceso puede favorecerse con las oportunidades y los sistemas de apoyo social que existen en las familias, colegios, grupos de pares, lugares de trabajo, organizaciones comunitarias, y otros espacios de interacción.

Citando a Vuelvas (2008), "(...) el estudio de la práctica de la orientación educativa plantea también gran complejidad, porque el orientar implica intervenir, para acompañar a alguien hacia determinada dirección en la búsqueda de algo, porque se piensa que ese algo es lo que se trata de conocer para estar en condiciones de elegir, es decir, lo que busca ser cada cual". En efecto, el orientador está obligado no solo a advertir las capacidades y aptitudes del individuo, sino a convertirse en un activo agente transformador de ese sujeto, sobre la base de los factores sociales que intervienen en el proceso de elección.

En el Ecuador, según Cuji (2007), el registro oficial más antiguo que se posee sobre orientación vocacional data de 1952, efectuado por la organización del servicio psicológico de la Escuela Municipal Espejo de varones; tuvo como objetivos la realización de investigaciones sociales y psicológicas entre los estudiantes, y atender de forma especializada a estudiantes con problemas de aprendizaje y conducta, así como a sus familias. Apunta el mismo autor que en 1953 el Ministerio de Educación Pública abrió una oficina de investigación psicológica y estadística que aplicó pruebas psicométricas en varias escuelas de Quito, y al año siguiente se hicieron investigaciones en dos escuelas municipales, las cuales se limitaron a la clasificación y tipificación de estudiantes.

A partir de la Reforma Educativa de 1963 se produce una evolución en la orientación vocacional en el país, que incluyó la contratación de personal especializado, y atravesó diversas etapas de desarrollo. La expresión más acabada de esta evolución se encuentra en la creación de los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE). La Ley Orgánica de Educación Superior, en su capítulo 2, artículo 86, expresa: “Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución (...)” (LOES, 2010).

Hidalgo (2007) informó sobre el establecimiento de un servicio de orientación universitaria en la Universidad Técnica Equinoccial (UTE) con sede en Quito, con objetivos que incluyen el asesoramiento para la elección y permanencia en la carrera e inserción en el ámbito laboral.

Espinoza y Ortuño (2012) realizaron una interesante investigación con estudiantes de segundo año de bachillerato de un Colegio Técnico Nacional en Machala, demostrando que en la elección de la especialidad que estudiaban, la influencia familiar (37,77%), la vocación (35,55%) y su situación económica (18,88%) fueron los factores determinantes. Como segundo elemento importante, identificaron la necesidad de mejorar el proceso de orientación vocacional en el plantel. Sin embargo, el estudio exhibe una evidente debilidad: a pesar de haber determinado que los factores sociales (familia, situación económica) tienen un peso decisivo en la elección (sumados, representan el 56,55% del total de influencias), su propuesta de mejoramiento no sale del marco de exploración, análisis e identificación de las aptitudes y habilidades de los estudiantes para esta o aquella carrera.

En Guayaquil, Mora (2012) obtuvo resultados aproximadamente similares: el 45,5% de los estudiantes de segundo año de bachillerato de un Colegio Fiscal reconocieron la influencia de su familia en la elección de su especialidad, y solo el 54,5% está satisfecho o muy satisfecho con la función orientadora del DOBE. En consecuencia, la autora propone una guía para el trabajo de los orientadores. Una vez más, el peso principal de las actividades que conforman la guía está en la identificación de habilidades y

aptitudes vocacionales en los estudiantes; se concede cierta importancia a la adquisición de información por parte de los jóvenes, pero se deja bastante a la espontaneidad de ellos para visitar lugares reales y virtuales donde esta información se encuentra, y a la motivación que los orientadores puedan despertar para estas visitas.

En el afán por lograr espacios de orientación para los jóvenes, Durán y Zúñiga (2012) elaboraron una propuesta de programa de televisión, enmarcado principalmente en el área de Guayaquil, en el que se pretendía mejorar las posibilidades de elección de carrera al concluir el bachillerato. Los segmentos del programa propuesto incluían entrevistas con profesionales relevantes, demostraciones en áreas de trabajo de los diferentes perfiles, gremios asociados, indicaciones sobre las universidades guayaquileñas donde existen determinadas carreras, análisis de las materias que se imparten en ellas, y otras informaciones de interés.

También en Guayaquil, Salazar (2012) estudió, en el Colegio Fiscal Dr. Rafael García Goyena, el conocimiento que poseen los estudiantes de bachillerato sobre las carreras universitarias, y su percepción sobre los factores que los llevarían a la elección de una u otra entre ellas. Los resultados obtenidos lo condujeron a la elaboración de una propuesta de revista informativa para jóvenes, que contuviera estas informaciones.

Como se ha visto hasta aquí, existen diferentes enfoques en la explicación de la conducta electiva del joven que arriba al momento de iniciar sus estudios universitarios. Mientras algunos autores le otorgan un predominio al autoconocimiento, la autoeficacia y los intereses personales (que muchos resumen en el término “vocación” o “vocación definida”), otros conceden un rol determinante a los factores sociales (como la familia, el estatus económico, las influencias de profesores o amigos, y otros). El modelo más adecuado a la realidad puede sufrir algunas variaciones de país a país, pero en un mundo globalizado como el de hoy, lo que parece más creíble es que el sujeto tome su decisión en la medida en que su aprendizaje social haya influido sobre las variables que determinan su autoconocimiento, y que esta elección puede ser más o menos acertada en tanto haya logrado un mejor autoconocimiento sobre la base de una mejor interacción con ese medio social.

Si algo puede apreciarse como rasgo común en las investigaciones revisadas para escribir este capítulo, y en particular a las hechas en el contexto latinoamericano, es la carencia a nivel “macro” de sistemas organizados para la orientación vocacional, y el fallo masivo de los existentes. Las causas de estas falencias pueden resumirse en que los Estados, por lo general, no han mostrado verdadero interés en que los jóvenes elijan su carrera con una decisión firmemente asumida sobre bases objetivas y subjetivas. En consecuencia, no han querido o no han podido crear sistemas que aseguren la adecuada orientación para esa meta.

Ante la carencia de sistemas verdaderamente estructurados desde el ámbito estatal, otros se han ocupado del problema. Abundan las instituciones y empresas que se dedican a ofrecer servicios de consejería o *counseling*, en muchos casos con fines de lucro, y que no van más allá de la realización de tests de inteligencia, psicométricos o de habilidades, recomendando al joven que de acuerdo con sus aptitudes escoja tal o cual carrera. A veces, la perspicacia y la abnegación de los maestros de los niveles de educación secundaria y de bachillerato han llevado a desarrollar determinados proyectos —casi nunca sostenibles, por falta de recursos— que se han basado en los mismos supuestos teóricos. Finalmente, en algunos casos han sido las propias universidades las que han ido al encuentro de sus potenciales estudiantes para atraerlos a sus aulas.

Es responsabilidad de la sociedad, mediante sus instituciones, lograr que el joven que arriba a la universidad seleccione la carrera de una manera responsable; ello contribuirá a que se sienta motivado para sus estudios, logre un mejor desempeño académico y alcance una elevada satisfacción en el ejercicio de su profesión. De lo contrario, al aula llegará un estudiante sin interés por la carrera, incapaz de salir adelante, y muy susceptible a convertirse, más temprano que tarde, en un desertor. Por la importancia de la deserción universitaria en el mundo actual, los perjuicios que ocasiona a la economía y su relación con el proceso de orientación vocacional, a este tema se dedica el segundo capítulo de este libro.

## Bibliografía

- Aguiar, W. M. J. (2007). La orientación profesional y los procesos de elección: una reflexión desde la perspectiva sociohistórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* IV (10): 2-9.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, D. S., y Ryan Krane, N. E. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analysis and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior* 62: 411-428.
- Camarena, B. O., González, D., y Velarde, D. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (41): 539-562.
- Cano, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (13): 6-9.
- Canto, J. E. (2000). Certeza de elección de carrera y preferencia vocacional. *Educación y Ciencia, Nueva Época* Vol. 4 No. 7 (21): 43-55.
- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica* 14: 99-114.
- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema* 16 (2): 229-234.
- Cuji, L. F. (2007). *Análisis del discurso de la orientación vocacional según los presupuestos de la Escuela de Frankfurt*. Tesis previa a la obtención de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad en Psicología Educativa. Universidad Politécnica Salesiana.
- Cupani, M., y Pérez, E. R. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria* 23 (1): 81-100.
- De León, T., y Rodríguez, R. (2008). El Efecto de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* V (13):10-16.

- Durán, J. C., y Zúñiga, H. A. (2012). *Determinación de la necesidad de un programa televisivo en donde se brinde orientación vocacional sobre las especialidades universitarias, para la creación de un espacio televisivo en Ecuador TV*. Proyecto de grado para optar por el título de Licenciado en Comunicación Social. Universidad de Guayaquil.
- Espinoza, T. J., y Ortuño, C. V. (2012). *Influencia de la orientación vocacional en la elección de la especialidad en los alumnos de segundo año de bachillerato del Colegio Técnico Nacional "Carmen Mora de Encalada" de la ciudad de Pasaje, período lectivo 2011-2012*. Tesis de grado para la obtención del título de Licenciatura en Educación, mención Psicología Educativa y Orientación Vocacional. Universidad Técnica de Machala.
- Estrada, P. A. (2011). Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato de dos modalidades educativas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 16*. Sujetos de la Educación: 1-11.
- Gamboa, J., y Marín, R. (2009). Género y carrera: el gusto por el área académica, como elemento en la elección de una licenciatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 11 (1): 1-13.
- García, P. (2002). Las carreras en Ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXXII (3): 91-105.
- González Maura, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación* 51: 201-220.
- Héctor, E. (2010). La deserción estudiantil en las universidades y el papel de la orientación profesional en su reducción. *Anuario Científico "Ciencia en la UNAH"*, ISBN 978-959-16-1313-4.
- Hidalgo, F. (2007). Hacia un sistema de servicio de orientación universitaria. *Cátedra*. Revista Digital de la Universidad Tecnológica Equinoccial. Recuperado el 5-4-2015 de <http://www.ute.edu.ec/noticias/catedra/pages/art008.html>.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2da. ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., y Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist* 6: 71-81.
- Lent, R., Brown, S., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior* 45: 79-122.
- LOES (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial. Órgano de Gobierno del Ecuador. Suplemento. Año II No. 298.
- Martínez, M. L. (2007). Mirando al futuro: desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *PSYKHE* 16 (1): 3-14.
- Mora, M. (2012). *Gestión de la orientación vocacional en el Colegio Fiscal Dolores Sucre de la ciudad de Guayaquil, 2012. Guía de orientación vocacional para profesores guías del segundo año de Bachillerato*. Tesis de Maestría en Gerencia Educativa. Universidad de Guayaquil.
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia y variables vocacionales. Recuperado el 23-3-2015 de <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=01820033022901/2003>.
- Pérez, E., y Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: el CIP-4. *Psicothema* 18 (2): 238-242.
- Ramírez, M. C, y Canto, J. E. (2007). Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* No. 11 Vol 5 (1): 37-56.
- Rimada, B. (1996). *Manual de interpretación para los inventarios de orientación profesional universitaria: Guía del docente*. Trillas, México.
- Salazar, R. H. (2012). *Análisis del conocimiento sobre las carreras universitarias del Ecuador en estudiantes de bachillerato del Colegio Fiscal Dr. Rafael García Goyena, en Guayaquil, para la creación de una revista informativa*. Proyecto de grado para optar por el título de Licenciado en Comunicación Social. Universidad de Guayaquil.
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: implementing a self-concept. *Occupations* 30: 88-92.
- Verde, E., Gallardo, G., Compeán, S., Tamez S., y Ortiz-Hernández, L. (2007). Motivos de elección de carrera en mujeres estudiantes de profesiones de la salud. *Educación Médica* 10 (1): 44-51.

Vuelvas, B. (2008). El sujeto de la orientación. Elección de carrera y exclusión educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* Vol VI (15): 14-29.

## CAPÍTULO 2.

### LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LAS UNIVERSIDADES

Un fenómeno que preocupa a las sociedades contemporáneas es la deserción estudiantil de las aulas universitarias. En el mundo actual no abundan las carreras y universidades que puedan exhibir cifras de eficiencia superiores al 50%. Las consecuencias económicas y sociales que esto acarrea van desde la frustración de los jóvenes que no alcanzan el diploma de graduados hasta la pérdida de recursos invertidos en un período formativo por los gobiernos, empresas e instituciones; de ahí que la deserción haya sido objeto de estudio de numerosos investigadores y grupos científicos, en el afán por encontrar sus causas y reducir las cifras de personas que abandonan sus estudios durante la carrera.

A pesar de que la definición del término “deserción estudiantil” se mantiene en discusión, existe consenso en entenderla como un abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Sin embargo, la forma de operacionalizar dichas variables depende del punto de vista desde donde se haga el análisis; esto es, individual, institucional, y estatal o nacional. Tinto (1989) afirmó que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica no solo una variedad de perspectivas sino, además, una gama de diferentes tipos de abandono. Además, señala que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, y queda en manos de los investigadores elegir la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar.

Calcular con gran aproximación a qué nivel llega la deserción universitaria en un país es bastante complejo, ya que por lo general coexisten numerosas universidades, carreras con diferente duración, varias modalidades de estudio y otros factores que dificultan estudios nacionales de este tipo, por lo que generalmente son escasos. Para tratar de uniformar criterios cuantitativos que permitan dar una medida aceptable de la variable “deserción”, se han propuesto indicadores como la eficiencia de titulación; esta

se define como la proporción de estudiantes que se titula en un año específico en comparación con la matrícula nueva de primer año, tomando en consideración la duración de las carreras. De Escobar (2005), asumiendo la duración promedio de las carreras en cinco años, utilizó la eficiencia de titulación para estimar el nivel de deserción en las universidades panameñas entre 1999 y 2003; el estimado general fue de 0,56 pero se movió entre valores muy bajos: de 0,26 para las carreras de Arte y Arquitectura, hasta cifras bastante aceptables como 0,82 en las carreras de Ciencias Sociales.

Según Páramo y Correa (1999), en el fenómeno de la deserción se involucran los siguientes actores sociales:

- Desertores (estudiantes que se retiran de las aulas universitarias).
- Familiares de los desertores.
- Excompañeros de estudio (alumnos que compartieron las aulas con ellos).
- Profesores que acompañaron al estudiante hasta el momento de su retiro.
- Directivos y administradores académicos.

Sin embargo, el cuadro aquí dibujado solamente incluye las figuras más cercanas a quien abandona la carrera. La realidad es mucho más amplia: aun cuando no estemos conscientes de ello, la renuncia a continuar estudios por parte de un individuo afecta a toda la sociedad. En primer lugar tiene un costo económico, determinado por lo que se ha invertido en que el estudiante llegue a la universidad por parte del Estado, su familia y en muchos casos por el propio individuo (muchos estudiantes universitarios en el mundo trabajan para costearse su carrera y sus gastos de vida mientras estudian); esta inversión no redituada será mayor cuanto más haya avanzado el sujeto en el programa de estudios hasta el momento de su abandono. El segundo componente es el costo social a futuro: este joven ya no será un profesional capaz de aportar sus conocimientos universitarios al desarrollo de su país. Dada la masividad del fenómeno de deserción en nuestros tiempos, puede decirse que la mitad de los recursos invertidos en graduar

profesionales cae en el vacío, o lo que es lo mismo, que las sociedades deben tener claro que las demandas de profesionales se cumplirán en el doble del tiempo previsto (y en algunos casos, nunca). En las universidades públicas que se sustentan del presupuesto estatal, los niveles actuales de deserción implican un desangramiento perpetuo de las arcas del Estado.

Varios son los factores que influyen sobre la deserción, desde las dificultades económicas para sostenerse durante los años de estudio, hasta la desmotivación por las materias que componen el currículo. Sin embargo, muchos autores coinciden en situar en el centro del conflicto entre la permanencia y el abandono a la deficiente orientación vocacional.

Covo (1988) consideraba que el problema de la deserción y, con él, los del rezago y la baja eficiencia terminal pueden ser en principio concebidos como facetas de un mismo fenómeno que suele manifestarse en la escuela y que obedece a una compleja dinámica en la que se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, y que estos factores guardan relación tanto con el desempeño escolar de los alumnos como con el desempeño de la institución en que están inscritos. De esta manera, la discusión parece requerir centrarse en torno al fenómeno de la deserción como variable de estudio, puesto que la información y los análisis con los que se cuenta tienden a indicar que el rezago es una de sus causas y la baja eficiencia terminal su consecuencia institucional, elementos que requieren, por su naturaleza, un análisis integral e integrado que parta de la comprensión de la multiplicidad de causas que los originan. En cualquier caso, si bien la deserción universitaria puede ser el resultado de diversos factores, sin duda está vinculada con la calidad —entendida como la aptitud para el logro de un propósito— y podría ser utilizada como uno de sus indicadores. Una alta deserción en un establecimiento de educación superior indica que algo no funciona bien y que la institución debería conocer sus tasas e investigar por qué se producen (Lemaître, 2003, citada por Arrau, 2003). No obstante, la deserción no depende únicamente de la calidad y la eficiencia del establecimiento de educación superior. Los indicadores de tasa de retención, tasa de aprobación y tasa de retraso están sometidos a muchas variables, entre las que se incluyen aquellas determinadas por características particulares de los alumnos y que, como tales, no pueden ser

totalmente controladas por las instituciones (De los Ríos, 2000, citada por Arrau, 2003).

En Argentina, Romero (2005) señaló que en el abandono y la deserción de los estudios superiores intervienen tanto factores personales como socio-ambientales. Algunos tienen que ver con los procesos de elección y la constitución de la identidad vocacional-ocupacional. La orientación vocacional, para este autor, juega un papel fundamental sobre estos determinantes. Otros, tal vez más complejos, provienen de fenómenos estructurales de la formación social, tales como los económicos, familiares y socio-culturales, reflejando el fenómeno de la discriminación y la exclusión social.

Al analizar las causas de la deserción en la Universidad de Santiago del Estero, Argentina, Abdala et al. (2008) mencionan dos tipos de elementos: los factores *causantes de deserción* y los factores *de exclusión*. Entre los primeros incluyen la deficiente formación de base que no permite al estudiante responder a las exigencias académicas propias del nivel universitario; la pobre información y apoyo en el proceso de elección de carrera; el haber tomado la decisión de estudiar determinada carrera por cuestiones económicas, y la falta de apoyo ante esta situación de desorientación. En el segundo grupo de factores señalan la inexistencia de una articulación entre los niveles medio y universitario, y que la organización académica y horaria de los estudios universitarios no favorezca a los alumnos que estudian y trabajan. Como puede verse, una errónea selección de la carrera es una de las causas de que el sujeto tome la decisión de abandonar los estudios.

De los cuatro factores identificados por Ariza y Marín (2009) en una universidad colombiana como causales de deserción (pérdida de interés por el programa elegido, baja motivación hacia el estudio, limitadas oportunidades de financiamiento que brinda la universidad y carencia de fuentes de financiamiento), los dos primeros son de índole vocacional. Si el atractivo de la carrera merma, si el joven no encuentra motivaciones para estudiar, se debe buscar la causa en una deficiente elección, ya sea por alta influencia de los factores sociales, o porque no disponía de suficiente información, lo que hace que sus expectativas sobre la carrera se reduzcan en muy corto plazo. En un estudio sobre la deserción en ese mismo país durante la primera década del siglo XXI, Sánchez y Márquez (2012) anotan que la deserción

acumulada se ha mantenido alta y estable, moviéndose entre valores del 45% y el 50% en todos los años. Como dato común con otros países, el 36% de los abandonos ocurrieron en el primer semestre de la carrera. La condición socioeconómica del joven desertor es también un factor importante, como lo demuestra el estudio de Cock (2014) sobre el abandono de madres solteras en la Universidad Católica de Colombia.

En Chile, de acuerdo con estimaciones basadas en estadísticas nacionales, la tasa de deserción global de pregrado en el año 2004 era del 53,7%, y mayor en las universidades privadas nuevas que en las públicas. Las áreas del conocimiento más críticas eran Humanidades y Derecho, con cifras del orden del 80%; y las más eficientes eran las de Educación y Salud, con un 37% y un 27% respectivamente. Por género, las mujeres mostraban una tasa de deserción promedio más baja que los varones, para un 43% y un 50% respectivamente (González, 2005).

Según Díaz (2008), la deserción en los estudiantes chilenos es el resultado de la combinación y efecto de distintas variables. Entre estas se encuentran características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales. Estos elementos influyen en la integración social y académica, las cuales a través del grado de motivación del estudiante provocan un efecto positivo (aumentando la probabilidad de permanecer) o negativo (incrementando la probabilidad de desertar).

Lugo (2013) informa que un estudio sobre la deserción y la repitencia en la Universidad Central de Venezuela, realizado por esa casa de altos estudios, indica que la causa principal que alegan los estudiantes es la poca motivación para continuar, debida a la falta de identificación con la carrera y al desinterés en su campo laboral. Además, señala los problemas de rendimiento asociados con la carencia de hábitos de estudio y la mala preparación previa. No deben descartarse en ese país las causas de naturaleza económica, que en el momento en que se escribe este texto han deteriorado todos los procesos.

Según los resultados de los estudios de investigadores peruanos (Sañabria, 2002; Heredia *et al.*, 2015), varios elementos se combinan para que un estudiante universitario abandone una carrera: el lugar en donde reside, el nivel de ingresos, el nivel educativo de los padres de familia, la necesidad

de trabajar para mantenerse o contribuir a los ingresos familiares y el propio ambiente familiar, incluso de violencia en que vive. No obstante, en el estudio de Sanabria (2002) en particular, se encontraron fuertes coincidencias entre el abandono de los estudiantes y una declarada falta de vocación por la carrera de enfermería. Se trata de jóvenes que, bajo la presión de factores económicos y sociales, llegaron a la universidad en busca de un título que les permitiera aliviar esa tensión, y optaron por una carrera para la que luego no se sintieron aptos. Nuevamente se hace presente la falta de una adecuada orientación vocacional, que permita al individuo elegir libremente sobre la base de su autoconocimiento y de las necesidades de la sociedad.

En Cuba, a pesar de que su sistema social garantiza la educación totalmente exenta de pago en todos los niveles, de que existen programas gratuitos de alimentación y residencia para los estudiantes, y de que se les conceden apoyos económicos —aunque modestos— mientras estén matriculados en la universidad, las cifras de deserción universitaria no son diferentes de las del resto de Latinoamérica. Los cursos regulares diurnos de las carreras que se imparten en el Ministerio de Educación Superior vienen mostrando, desde hace ya varios años, una eficiencia limpia que globalmente oscila alrededor del 60%, lo que implica que alrededor del 10% de la matrícula cause baja académica cada año. Héctor *et al.* (2009) informaron que en 2008 se graduó solamente el 54,5% de los estudiantes que en 2003 se matricularon en el curso regular diurno de la carrera de Agronomía en la Universidad Agraria de La Habana, Cuba. Las investigaciones realizadas en las carreras de salud pública (Vallejo, 2011; Infante *et al.*, 2012; López *et al.*, 2012) muestran resultados similares. No obstante, posiblemente por las gratuidades y apoyos económicos que ofrece el sistema cubano, los factores socioeconómicos —al menos en los estudios publicados— no constituyen causa significativa de deserción, sino que aparecen en primer plano la deficiente orientación vocacional, los errores en la elección de carrera, la desmotivación y la insuficiencia docente. Como rasgo común con otros países, es en el primer año de la carrera cuando ocurre la mayor cantidad de bajas docentes.

En el Ecuador, la aparición de un gran número de universidades en los años 90 del siglo XX contribuyó a ampliar las posibilidades de acceso

a los estudios superiores de los jóvenes de provincias lejanas a las grandes urbes (Quito, Guayaquil, Cuenca); sin embargo, esto trajo aparejada la saturación del mercado laboral en áreas tradicionales como Ingeniería, Arquitectura, Medicina y Administración (Barreno, 2011). En el país se han desarrollado varios estudios sobre la deserción y sus causas, aunque siempre bajo el enfoque de cada una de las universidades en que se han ejecutado. En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra (PUCE-SI), Rubio *et al.* (2012) encontraron causas personales y socioeconómicas (traslado de domicilio, falta de orientación vocacional, discordancias enseñanza-evaluación, y bajos recursos económicos). De los estudios hechos por Viteri y Uquillas (2011) en la PUCE matriz, se evidencia que en 2008 los índices de deserción en los años académicos primero, segundo y tercero eran bajos, solo superando el 20% las facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias Filosóficas y Teológicas. Sin embargo, estas cifras más que una regla constituyen en la actualidad una excepción en los contextos ecuatoriano y latinoamericano; y como dato interesante, el 37% de los desertores encuestados declaró que había elegido mal su carrera, y solo el 17% alegó causas económicas como motivo de su abandono.

En un análisis sobre el fenómeno de la deserción y la repitencia en este país, investigadores ecuatorianos y cubanos (Passailaigue *et al.*, 2014) señalan que se trata de problemas primordiales que atender, que reflejan la desigualdad social, el deterioro de la educación media y la desertización entre el nivel terciario y la educación precedente, así como entre la universidad y el mundo del trabajo. Recomiendan también un grupo de medidas, todas a ejecutarse desde las universidades, encaminadas a minimizar el impacto de ambos fenómenos.

Tinto (1975, 1987) explicó el proceso de permanencia en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). Posteriormente, el mismo autor (Tinto, 1993, citado por Díaz, 2008) profundizó en el análisis del modelo que propuso en 1987, y observó que a medida que el estudiante avanza en su trayectoria académica, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen

sobre su experiencia, y que puede aprovechar en mayor o menor medida en la educación terciaria. Estas características incluyen sus antecedentes familiares, tales como los valores que la familia sustenta, además de sus atributos personales y de la experiencia académica preuniversitaria. Todos estos aspectos relevantes se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta, que es la graduación o titulación.

Sin duda, una etapa crítica en la trayectoria académica del estudiante es la de la transición entre la enseñanza media y la universitaria, inmediatamente después del ingreso a la institución de educación superior (Montes, 2002). En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. Esto se observa en particular en las grandes universidades, porque los estudiantes se ven obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del colegio al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual deben valerse por sí mismos, tanto en el aula como en los distintos espacios institucionales. La rapidez y el grado de la transición plantean serios problemas en el proceso de ajuste a muchos estudiantes, que no son capaces de cumplir en forma independiente. La sensación de estar “perdido” o de no ser capaz de establecer contacto con otros miembros de la institución expresa, en parte, la situación anímica en que se encuentran muchos estudiantes.

Debido al estilo del proceso docente en los niveles de enseñanza precedentes, los adolescentes se sienten más atraídos por los aspectos externos de las asignaturas que por los internos, y mantienen hábitos típicos de la edad escolar, como la asimilación pasiva de los contenidos, sin llegar a su total comprensión, hábito que muchas veces conservan en su juventud (Guerra *et al.*, 2007). Esta negativa costumbre puede conducirlos a un fracaso al encontrarse con un estilo diferente de aprendizaje en la universidad, basado principalmente en la auto-preparación y construcción de los propios conocimientos. Cuanto mayor sea la tendencia de los docentes del primer año a apartarse de la enseñanza memorística de los niveles primario, secundario y medio superior, la probabilidad de “naufragio” del estudiante se incrementa, pues una parte de ellos no logra adaptarse rápidamente al cambio.

En ningún caso esto significa que el estilo de trabajo en el primer año debe copiar o ajustarse al de los niveles precedentes; tan solo que en esta etapa de adaptación, el estudiante no puede ser abandonado a su suerte, sino que deben diseñarse estrategias de acompañamiento. Tinto (1989, citado por De los Santos, 2004) señaló que ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente y que cada universidad debe seleccionar su curso de acción y adoptar diversas medidas. Por ejemplo, puede proporcionar asesoría académica más eficaz en las etapas tempranas de la carrera, o tratar de integrar las actividades de las dependencias dedicadas a admisión, orientación y servicios estudiantiles, para facilitar la transición del bachillerato a la universidad, promover cambios que fomenten e incrementen la interacción entre estudiantes y docentes (tanto dentro como fuera del aula), entre otras actividades.

Factores externos como la desmotivación y las percepciones “desde lejos” de la enseñanza universitaria han mostrado relaciones con la toma de decisiones de abandono o de permanencia por parte de los estudiantes (Wang *et al.*, 2004). Anteriormente, Frankola (2001) había encontrado que la falta de supervisión, la poca motivación, los problemas con la tecnología, la falta de apoyo a los estudiantes, las preferencias de aprendizaje, el diseño inadecuado de los cursos y la existencia de instructores inexpertos eran causas principales de deserción.

Un elemento importante en la adaptación de los estudiantes de primer año es el nivel de preparación básica adquirido en materias del currículo o afines a estas, lo que les facilita o dificulta la asimilación de contenidos más complejos. Por ejemplo, en un estudio realizado por Meza *et al.* (2006) en Argentina se detectó un déficit en cuanto a saberes conceptuales y procedimentales de Física, el cual repercutía directamente en el estudio de las primeras asignaturas. Como una manera de superar la heterogeneidad inicial en la formación en ciencias, la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina implementó un curso de nivelación inicial no obligatorio antes de comenzar las actividades académicas formales. Otros autores como Grosset (1991) ya apuntaban que la planeación institucional puede disminuir la deserción estudiantil si se acompaña de programas especiales de orientación que informen sobre las carreras posibles, la selección de

cursos, los procesos escolares y administrativos, y el acceso a los servicios de apoyo. Desde esta perspectiva, se sostiene que con fuertes actividades de asesoría, con la inclusión de los alumnos en cursos compensatorios y más tareas organizadas de orientación educativa, se concretan experiencias académicas que fortalecen la retención estudiantil.

Históricamente se ha prestado mucha atención a la adquisición de habilidades en el desarrollo de la carrera, como vía para incrementar el interés de los jóvenes en la profesión. Sin embargo, desde la década de los 90 ha ido adquiriendo preponderancia en la educación el término *competencia*, asociado al desarrollo de las habilidades y los valores; Buxarrais (1992, citada por Ortiz, 2001) se refirió a que para un buen desarrollo moral y el aprendizaje de valores son necesarias una serie de competencias psicosociales (lingüísticas, cognitivas, comunicativas y socio-morales). La experiencia de nuestros días demuestra que una buena parte de estas competencias no se encuentra desarrollada en los estudiantes que arriban a las aulas universitarias, y ello puede influir en que no se desempeñen adecuadamente en el medio.

De la misma forma, habría que considerar que la retención constituye algo más que un problema de administración de la matrícula y, por consiguiente, reclama ser visto como un factor de eficiencia institucional. Las estrategias para afrontar la deserción deberían contemplar tanto los procesos educativos como las características de los estudiantes que propician el abandono, ya que algunas investigaciones en el área plantean que la deserción está más en función de lo que ocurre después de entrar a la escuela, que de lo que la precede (Grosset, 1991). La falta de políticas institucionales de retención, o su deficiente diseño cuando existen, se señala por Chalabe *et al.* (2004) como una variable que influye de manera decisiva sobre el abandono de los estudiantes, especialmente al inicio de los estudios.

Los apuros económicos son una causa que impacta en el abandono temprano de una parte de los estudiantes (Ozga y Sukhmandan, 1998). Las necesidades y las responsabilidades que en algunos casos tienen que asumir, como el sostenimiento de determinados familiares, la paternidad y otras, condicionan la deserción de una parte de la matrícula. Las ayudas proporcionadas a los estudiantes en forma de becas constituyen un factor de peso en las posibilidades de permanencia, observándose que las tasas

de deserción varían dependiendo de la cantidad y la duración de la ayuda financiera con que cuenta el estudiantado (Ishitani y DesJardins, 2002).

Timarán (2010) llevó a cabo un interesante estudio para predecir las posibilidades de deserción en la Universidad de Nariño, Colombia, utilizando técnicas de minería de datos. En su investigación observó que el perfil predominante entre los que abandonan la carrera es encontrarse en primer semestre, provenir de la zona sur del departamento, estar ubicado en estratos socioeconómicos bajos y encontrarse matriculado en algún programa de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas o de la Facultad de Ciencias Humanas. Una investigación con características similares, efectuada por Kuna *et al.* (2010) en la Universidad de Misiones, Argentina, arrojó análogos resultados con respecto a los estudiantes de primer año.

En resumen, no es sorprendente que la deserción sea más frecuente en las etapas iniciales y, en consecuencia, es ese el momento en que las instituciones deben actuar para prevenir el abandono temprano. Medidas relativamente sencillas pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la retención: el empleo de alumnos avanzados como consejeros, sesiones de asesoría y orientación, grupos de estudio, el establecimiento de tutorías académicas, han sido señalados como posibles intervenciones que pueden contribuir a superar los obstáculos de esta etapa de transición de los estudiantes (Tinto, 1989, citado por De los Santos, 2004).

Entre los elementos que De la Cruz y Sasía (2008) asumen como parte de la responsabilidad social de la universidad, se encuentran la forma en que se efectúa la admisión y qué seguimiento se hace de la permanencia de los estudiantes en la institución. La reflexión de estos autores apunta hacia un incremento de las acciones de la universidad encaminadas a la selección de los estudiantes con aptitudes y vocación por las carreras, y a un trabajo de estrecho acompañamiento una vez matriculados. Como se comprende de esta afirmación, cualquier intención o estrategia de apoyo en este sentido se complica cuando los estudiantes están matriculados en cursos a distancia. En la actualidad, con el desarrollo de la informática y las telecomunicaciones, muchas universidades ofertan carreras bajo esta modalidad de estudio, que tiene la ventaja de que el alumno tiene poca o casi ninguna presencia en las aulas, lo cual disminuye costos y permite un mayor acceso

de estudiantes, que de otra forma estaría limitado por razones de espacio físico, recursos materiales, personal docente y otros factores. En Costa Rica, Castillo (2008) encontró niveles de abandono superiores al 60% entre los estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia, y aunque las variables evaluadas son aproximadamente las mismas que en otras investigaciones hechas con estudiantes que se encuentran en la modalidad presencial, es muy probable que el estado de aislamiento de estos jóvenes y la escasa interacción con sus compañeros de cohorte y sus profesores influyan en que las tasas de deserción sean mayores.

Las acciones retentivas de la universidad pueden reducir el nivel de deserción. En este sentido, Ortiz (2001) señala que los proyectos educativos requieren estrategias más integrales y complejas que no se restrinjan a los elementos cognitivos propios del conjunto de asignaturas y disciplinas que conforman la carrera, sino que incorporen acciones dirigidas a reafirmar la motivación por la profesión, estimular el trabajo en equipos, las relaciones y la comunicación interpersonales, así como la contextualización de la formación profesional en las condiciones histórico-concretas.

El papel director de los colectivos docentes de las carreras y años académicos, la aplicación de diagnósticos en las primeras semanas de la carrera y su análisis oportuno, así como la asesoría a los estudiantes por parte de profesores experimentados, son considerados por García *et al.* (2010) entre los factores estratégicos que influyen sobre el incremento de la permanencia de los jóvenes estudiantes que ingresan al plantel.

Según Cortada (1991, citado por Guerra *et al.*, 2007), la elección profesional no se da con iguales características en todas las personas. Para unos es muy fácil y rápida, porque las condiciones de la escuela y la familia han favorecido esta inclinación. Para otros es un proceso lento del que solo pueden salir adelante con ayuda de expertos. Finalmente, para un tercer grupo de personas se convierte en un proceso angustioso que refleja pobres aspiraciones personales y falta de autodefinición. Así, una buena parte de los estudiantes que ingresan a las universidades aún no tienen claro qué desean estudiar, enfrentándose a la incertidumbre de sus propios deseos, las expectativas de su familia, su rendimiento escolar y sus condiciones socioeconómicas (Platone y Cabrera de Brazón, 2005).

Como señala Carpio (2007), en este momento la mayoría de los jóvenes no saben exactamente qué quieren en la vida, dónde están sus mejores oportunidades de desarrollo y sobre todo ignoran que el ideal de su futura profesión muchas veces no se corresponde con la realidad de esta; pues dicho ideal se ha construido a partir de la imagen que en la etapa infantil se han formado de las diferentes profesiones, y no producto de una consciente interrelación con estas, que facilite una elección profesional auto-determinada.

Si se quisieran resumir de forma sucinta las causas que inciden en la deserción, podríamos remitirnos a lo encontrado por Mateus et al. (2010) al estudiar la deserción en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, en Bogotá, Colombia (tabla 1). Si bien se trata de un estudio de caso particular, las causas detectadas constituyen regularidades del fenómeno.

<b>Personales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inseguridad de asumir la carrera.</li><li>• Dificultades de salud.</li><li>• Falta de motivación e inconformidad con la carrera.</li><li>• Incompatibilidad del horario de estudio con el horario de trabajo.</li><li>• Muerte de familiares.</li><li>• Embarazo.</li></ul>
<b>Institucionales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inconformidad con el método pedagógico y el pénsum.</li><li>• Inadecuada información al momento de entrar a la universidad.</li></ul>
<b>Académicas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificultades con docentes.</li><li>• Promedio académico bajo.</li></ul>
<b>Económicas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Traslado de país/provincia/Estado en busca de trabajo.</li><li>• Vivir lejos de la universidad.</li><li>• Disminución de los ingresos familiares.</li></ul>

Tabla 1. Causas que inciden en la deserción  
(adaptado de Mateus *et al.*, 2010)

Ninguna de las teorías clásicas (factorialista, psicodinámica, evolucionista) logra, según González Maura (2001), explicar la unidad dialéctica de los factores internos y externos en el proceso de construcción de la vocación. Solo desde una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano es posible comprender cómo la personalidad tiene al mismo tiempo una naturaleza objetiva y subjetiva, un carácter activo y autónomo en la regulación de la actuación, y está determinada histórico-socialmente en su origen y desarrollo.

Varios autores, no obstante, han intentado explicar a través de modelos interactivos la naturaleza de los procesos asociados o participantes en la decisión de abandonar los estudios universitarios. De estos modelos, el que más profundamente se adentra en la naturaleza del fenómeno es el de Tinto (1987) (figura 4). La base teórica de este modelo es que el estudiante hace un “balance de cuentas” entre los beneficios y los costos de permanecer en la universidad. Si el balance se inclina a favor de los beneficios, el joven continuará estudiando; en cambio, si se identifican otras actividades externas como aportadoras de mayores recompensas, optará por desertar.

El modelo tiene a su favor el reconocimiento de la influencia de los sistemas académico y social de la universidad, capaces de retener al estudiante o impulsarlo hacia el abandono. Empero, aunque ubica como entradas a los antecedentes familiares, las destrezas y habilidades adquiridas, y la escolaridad previa del sujeto, una vez más queda fuera del modelo el papel del orientador.

El modelo de Tinto (1987) pone énfasis en la integración académica y social como elementos decisivos en la permanencia del estudiante en la institución. En el caso particular de los que estudian a distancia, al que ya hemos hecho referencia, se plantea (Moncada, 2014) que el aislamiento social con respecto a sus compañeros pone todo el peso de su permanencia en los resultados académicos (figura 5).

Sobre la base de estos supuestos, el estudiante de la modalidad a distancia, a la hora de establecer el balance beneficios-costos propuesto por Tinto (1987), consideraría como factor de peso decisivo el resultado de sus evaluaciones académicas.

Moncada (2014), como otros autores, deja fuera del análisis el papel del orientador vocacional antes de la elección de la carrera, y por estar in-

vestigando el comportamiento de estudiantes de la modalidad a distancia, no puede considerar los factores de integración social que se producen dentro del entorno universitario. Aun así, sus resultados son útiles pues logra estimar la probabilidad de deserción de un estudiante, siempre en función del rendimiento académico (figura 6).

De acuerdo con el modelo propuesto, la zona crítica de decisión del estudiante a distancia se encuentra entre los puntos  $\mu$  y **B**, o lo que es lo mismo, entre los resultados promedio de la cohorte y el punto mínimo de buen rendimiento. En esta zona se cruzan las curvas de abandono y de permanencia; la primera comienza su fase descendente y la segunda está en franco ascenso. Si la media de rendimiento se acerca al punto mínimo, esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen altas calificaciones y, según el modelo, la zona de probable decisión de abandono se reduciría.

Un comentario más sobre este interesante trabajo: el autor señala que hay cuatro zonas en el gráfico (véase la figura 6): la  $AB'$  de abandono por motivos académicos, la  $B''A'$  de permanencia por motivos académicos; y dos más, en los espacios  $B'A'$  y  $AB''$ , a las que llama respectivamente de abandono y permanencia por motivos no académicos. Señala entonces, en el primer caso, que las razones del abandono son variables no observables, y que las de la permanencia corresponden a “otra motivación”. Es obvio que ahí se encuentran los factores sociales que el modelo no puede estimar, entre ellos la definición adecuada de una vocación, que impulsa a seguir aun cuando los resultados académicos no sean totalmente favorables.

Las insuficiencias de los modelos que han intentado explicar la elección de carrera y la deserción, así como el papel del orientador vocacional en que la primera sea lo más acertada posible y que la segunda se reduzca al mínimo, serán temas que se discutirán con más detalle en el capítulo 3.

La elección de una profesión debe ser resultado de un aprendizaje que se ha producido a lo largo de los años y ha de proporcionar una serie de conocimientos preparatorios, de información sobre sus características personalógicas y su afinidad o no con las exigencias de la carrera que desea estudiar (Ibarra, 1996, citado por Carpio, 2007). Ello implica un elevado nivel de compromiso por parte de la institución educacional media superior en la orientación adecuada del estudiante.

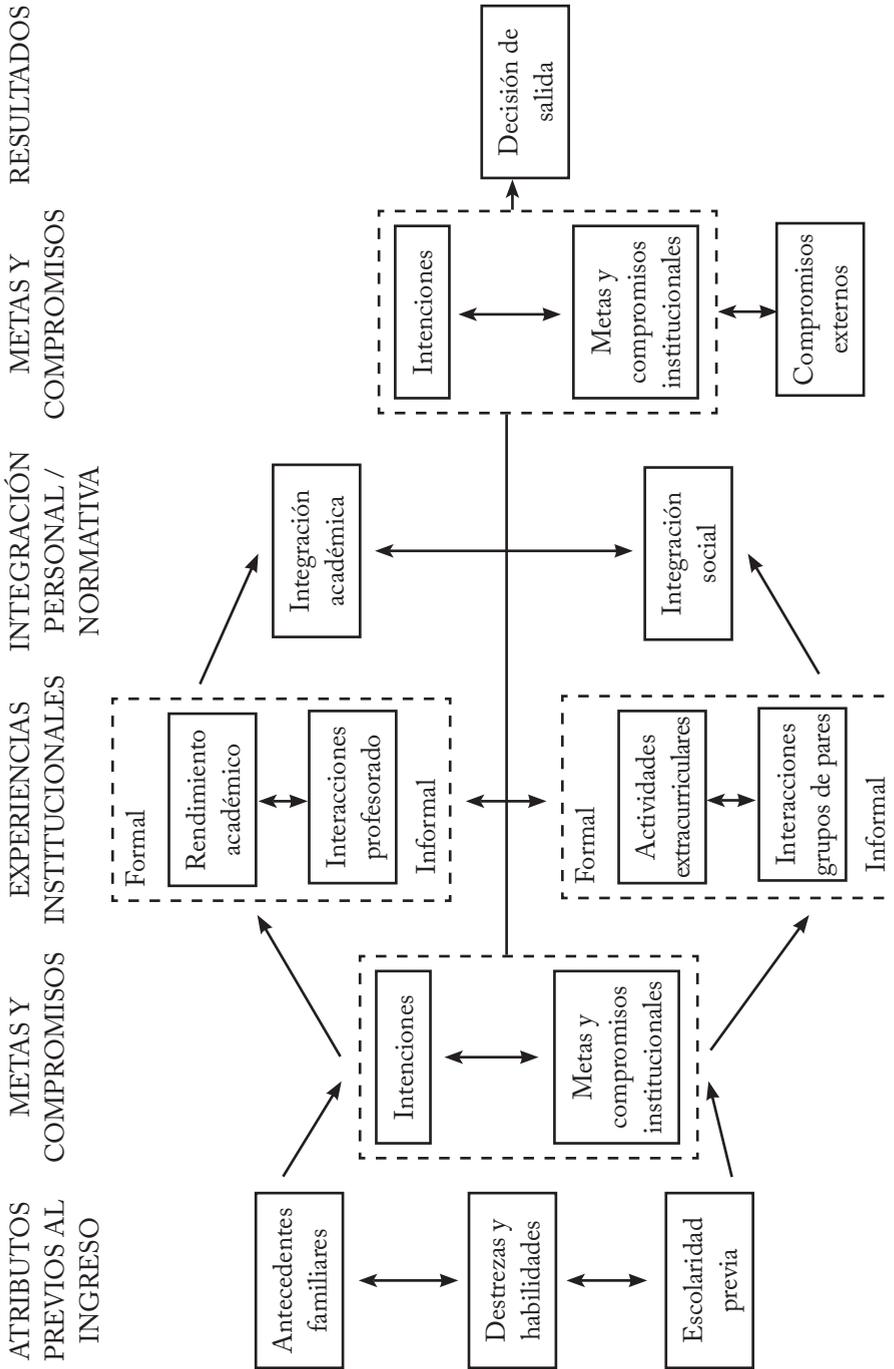


Figura 4. Modelo de Tinto (1987) sobre la deserción universitaria

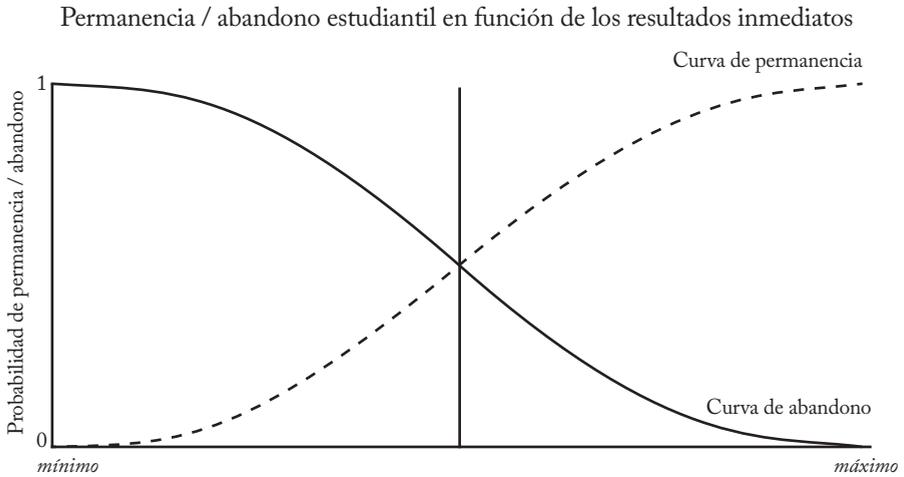


Figura 5. Curvas de permanencia y abandono de los estudiantes en función de sus resultados académicos (tomado de Moncada, 2014)

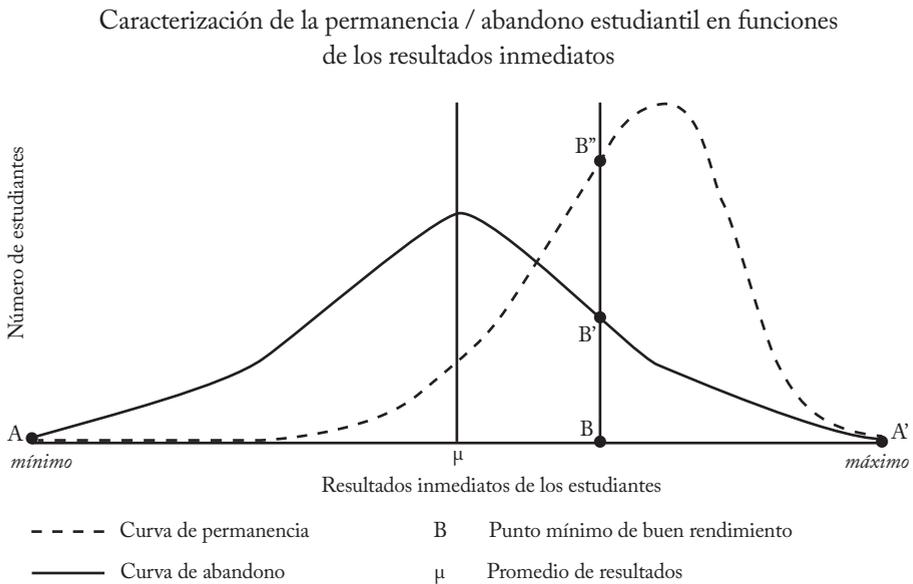


Figura 6. Estimación de la permanencia y el abandono de los estudiantes en función de sus resultados académicos (tomado de Moncada, 2014)

Pero también está claro que no todos los estudiantes logran adaptarse con la misma velocidad al ambiente y las exigencias universitarias. Sorprendentemente, en no pocos casos los propios estudiantes reconocen la mala elección de su carrera y la desmotivación como factores que los inducen a desertar. Véanse los datos obtenidos por López et al. (2014) en sus estudios sobre la deserción de la carrera de Psicología en una universidad mexicana (tabla 2).

Respuesta	Frecuencia
Por desmotivación	62
Por bajo conocimiento	9
Por mala elección de carrera	74
Otros	2
<b>TOTAL</b>	<b>147</b>

Tabla 2. La elección de carrera y la motivación, factores en la deserción (adaptado de López *et al.*, 2014)

De acuerdo con lo visto hasta aquí, es posible pronosticar e incluso evitar al menos una parte de la deserción que adopta la forma de abandono voluntario, para lo cual es preciso adoptar una perspectiva no solo multi-causal sino también enfocarla como un proceso que comienza desde las estructuras educativas primarias (Klein, 2011). Y como han encontrado numerosos autores en sus investigaciones, la inadecuada elección y la baja motivación son elementos decisivos en la permanencia, por lo que trabajar sobre las motivaciones del individuo puede ser útil en la solución de este problema. Precisamente ese será el enfoque principal del tercer capítulo de este libro.

## Bibliografía

- Abdala, S., Castiglione, A. M., e Infante, L. A. (2008). La deserción universitaria. Una asignatura pendiente para la gestión institucional. *Cuadernos FHyCS-UNJu* 34: 173-191.
- Ariza, S. M., y Marín, D. A. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológica* 4: 72-85.
- Arrau, F. (2003). Deserción en la educación superior en Chile. *DEPECEX/BSN/Serie Informes*, Año XIII, No. 128.
- Barreno, Z. (2011). La orientación vocacional y profesional en la selección de carreras. *Revista Ciencia UNEMI* 6: 97-101.
- Carpio, A. (2007). Una mirada a la orientación profesional desde la perspectiva de los jóvenes que ingresan a la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en el Centro Universitario “José Martí Pérez”, de Sancti Spiritus. *Pedagogía Universitaria* XII (5): 53-74.
- Castillo, M. (2008). Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación* 8 (1): 1-32.
- Chalabe, R., Pérez, L., y Truninger, E. (2004). Reflexiones sobre la deserción universitaria. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”*, Tucumán, Argentina.
- Cock, A. (2014). *Identificación de factores asociados a la deserción de estudiantes universitarias en condición de madres solteras*. Trabajo de Grado. Maestría en Psicología Educativa. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología.
- Covo, M. (1988). *Reflexiones sobre el estudio de la deserción en México*. México. ANUIES-SEP.
- De Escobar, V. (2005). *Estudio sobre la deserción y repitencia en la Educación Superior en Panamá*. Consejo de Rectores de Panamá, DRICOM.
- De la Cruz, C., y Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. En: El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. *Educación Superior y Sociedad*, Año 13 No. 2, IESALC-UNESCO.

- De los Santos, J. E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* 33/2: 1-17.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV* (2): 65-86.
- Frankola, K. (2001). Why online learners dropout. *Workforce Management*. Vol. 80: 53-58.
- García, T., Torres, A., Izquierdo, C., Sánchez, D., Alfonso, L., Fernández, J. M., Toledo, V., Domínguez, A., Rodríguez, Y., Jiménez, Y., y Sabín, Y. (2010). *Perfeccionamiento de la Estrategia de Permanencia en la Universidad Agraria de la Habana*. Informe de Proyecto, Universidad Agraria de La Habana, Cuba.
- González, L. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*. IESALC- UNESCO.
- González Maura, V. (2001). El servicio de orientación vocacional-profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana: una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable del estudiante. *Pedagogía Universitaria VI* (4): 49-61.
- Grosset, J. M. (1991). Patterns of integration, commitment and students characteristics and retention among young and older students. *Research in higher education* 32 (2): 159-178.
- Guerra, L. M., Simón, O., y Quevedo, T. (2007). La orientación profesional: una mirada desde la visión de los estudiantes. *Pedagogía Universitaria XII* (1): 47-57.
- Héctor, E., Orihuela, J., y Ruisánchez, Y. (2009). La formación de profesionales para la agricultura en la provincia de La Habana. *Agricultura Orgánica* 1: 32-33.
- Heredia, M., Andía, M., Ocampo, H., Ramos-Castillo, J., Rodríguez, A., Tenorio, C., y Pardo, K. (2015). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *An. Fac. Med.* 76: 57-61.
- Infante, N., Mendo, N., y Vázquez, M. (2012). Factores determinantes de la deserción escolar en el Policlínico Docente "Frank País García". *MEDISAN* 16 (4): 526-531.

- Ishitani, T., y DesJardins, S. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention*, 4 (2): 173-201.
- Klein, A. (2011). Adolescentes, aprendizajes y procesos de deserción. Del desapuntalamiento imposible al reapuntalamiento nostálgico. *Rev. Psicol. Trujillo (Perú)* 13 (2): 252-260.
- Kuna, H., García, R., y Villatoro, F. R. (2010). Identificación de causales de abandono de estudios universitarios. Uso de procesos de explotación de información. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 5: 39-44.
- López, I., Marín, G., y García, M. E. (2012). Deserción escolar en el primer año de la carrera de Medicina. *Revista de Educación Médica Superior* 26 (1): 45- 52.
- López, L., Beltrán, A., y Pérez, M. A. (2014). Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 7 (1): 91-104.
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Revista de Postgrado FACE-UC* 7 (12): 289-309.
- Mateus, J., Perilla, C., y Herrera, C. (2010). *Factores presentes en la deserción universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura en el período comprendido entre 1998-2009*. Trabajo de Grado. Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Meza, S., Lucero, I., Aguirre, M. S., y Concari, S. (2006). Un aporte inicial para la problemática de la permanencia en el primer curso de física de ingeniería. *Memorias de la IX Conferencia Interamericana de Educación en Física CIAEF-2006- IACPE*. San José de Costa Rica.
- Moncada, L. F. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 17 (2): 173-196.
- Montes, H. (2002). La transición de la educación media a la educación superior. *Revista Calidad en la Educación* 17: 269-276.

- Ortiz, E. (2001). Competencias y valores profesionales. *Pedagogía Universitaria* VI (2): 59-64.
- Ozga, J., y Sukhmandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*. 52 (3): 316-333.
- Páramo, G. J., y Correa, C. A. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad Eafit* Abril-Mayo-Junio: 65-78.
- Passailaigue, R., Amechazurra, O., y Galarza, J. (2014). La deserción y la repitencia en las instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador. *Universidad y Sociedad* 6 (1): 102-107. Recuperado el 7-5-2015 de <http://rus.ucf.edu.cu/>.
- Platone, M. L., y Cabrera de Brazón, M. (2005). Consideraciones teóricas y metodológicas acerca de la orientación vocacional en Venezuela. *Revista de Pedagogía* 26 (77): 455-482.
- Romero, H. G. (2005). Políticas de ingreso y retención en la universidad. *V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, pp. 1-13.
- Rubio, M. J., Tocaín, A. L., y Mantilla, M. L. (2012). La deserción universitaria en los primeros niveles y la inserción laboral de los graduados. Proyecto Alfa III, *DevalSimWeb*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (PUCE-SI). *AXIOMA* 8 (1): 26-35.
- Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *An. Fac. Med.* 63 (4): 301-311.
- Sánchez, F., y Márquez, J. (2012). La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? *Centro de Estudios Sobre Desarrollo Económico. Facultad de Economía, Universidad de los Andes*.
- Timarán, R. (2010). Una lectura sobre deserción universitaria en estudiantes de pregrado desde la perspectiva de la minería de datos. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 8 (1): 121-130.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Journal of Higher Education* 45: 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago, The University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* 18 (71): 33-51.
- Vallejo, G. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la Pedagogía. *MEDISAN* 15 (11):1656-1663.
- Viteri, D. A., y Uquillas, M. A. (2011). *Estudio sobre la deserción estudiantil en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Matriz, en los niveles 1ro, 2do y 3ero de todas las Facultades y Escuelas del primer semestre del año académico 2007-2008*. Disertación previa para la obtención del título de Psicólogo Educativo. Facultad de Psicología, PUCE, Quito, Ecuador.
- Wang, J., Wu, E., y Wong, P. (2004). Strategies for Reducing Dropout from Distance Education Courses. En G. Richards (Ed.). *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2004*, pp. 1705-1710.



### CAPÍTULO 3. ¿QUÉ HACER PARA LOGRAR UNA MEJOR ORIENTACIÓN VOCACIONAL?

Hasta aquí se han revisado los modelos que pretenden explicar la intención seleccionadora de carrera por parte del joven que arriba a la universidad, los factores que influyen en esta elección y los desastrosos resultados que provoca una selección inadecuada, corporeizados en el fenómeno de la deserción.

El lector menos exigente estará de acuerdo en que no es posible seguir insistiendo en un estilo de orientación que ha fracasado durante muchos años, que tiene una parte importante de responsabilidad en el abandono de las aulas universitarias de aproximadamente la mitad de los estudiantes, y que genera inmensos gastos a la sociedad.

¿Qué hacer entonces?

Si se revisan los capítulos anteriores, se observará que a lo largo de sus páginas aparece con frecuencia una palabra: *motivación*. Este capítulo centrará el discurso en el análisis de cómo la motivación puede convertirse en el eje de una orientación vocacional verdadera, tanto desde el período preuniversitario como en las propias aulas del campus.

Comencemos por definir qué es la *motivación*. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2007) anota tres acepciones de este término:

**Motivación.** 1. f. Acción y efecto de motivar. || 2. Motivo (|| causa). || 3. Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.

Desde el abordaje que nos interesa, la motivación representa lo que anima al individuo hacia la consecución de una meta; según González (2005), ese interés, ese movimiento hacia el objetivo, está condicionado por las actitudes, a las que define como las capacidades de responder favorablemente o no ante determinados estímulos, en este caso relacionados con el aprendizaje, el éxito académico y la aceptación por parte de profesores y condiscípulos.

Actualmente está claro que existen dos tipos de motivación, condicionadas por diferentes intereses. Lamas (2008) define a la motivación *intrínseca* como aquella que se manifiesta a través de acciones que el estudiante ejecuta por el interés que genera la propia actividad; el alumno siente placer en la realización de las actividades docentes, por lo que se considera como un fin en sí mismas y no un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la motivación *extrínseca* se caracteriza como la que lleva al individuo a realizar una determinada acción que satisface motivos no directamente relacionados con la actividad en sí misma, sino con la consecución de otras metas. En el campo escolar, estas metas suelen fijarse en obtener buenas calificaciones, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso y ganar algún tipo de recompensa. Otros autores como Deci y Ryan (2001) incluyen una tercera clasificación: la *amotivación*, como la falta total de motivación para la realización de actividades. Empero, esta categoría está en discusión, pues la aparente actitud de total amotivación de algunos estudiantes como norma enmascara otros conflictos sociales y estrategias de escape a la confrontación que suponen las evaluaciones y las opiniones del grupo.

Cada uno de los dos tipos de motivaciones —intrínseca y extrínseca— se corresponde con metas de aprendizaje diferentes. Las metas de aprendizaje centradas en la tarea, o de dominio, implican la búsqueda del desarrollo y el mejoramiento de la capacidad. Las metas de rendimiento, o centradas en el “yo”, reflejan antes que el propósito de aprender, el interés de demostrar a los demás la propia capacidad a través de la obtención de valoraciones positivas y evitación de juicios negativos (Rodríguez *et al.*, 2001).

A primera vista, sobre la base de estas definiciones, parece posible definir el límite entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas. La realidad es que la línea que divide ambos tipos de motivación no siempre está bien trazada. Por ejemplo, Pérez *et al.* (2009) realizaron un estudio sobre las metas de estudio de jóvenes alumnos de las facultades de Medicina, Educación e Ingeniería de la Universidad de Concepción, Chile. Los autores pudieron comprobar la existencia de metas de aprendizaje *per se*, caracterizadas por respuestas como “me gusta conocer muchas cosas”; metas de refuerzo social, como “no quiero que mis profesores me critiquen”; y metas

de logro, tales como “quiero conseguir un buen trabajo en el futuro”. En la percepción de los estudiantes, todos estos elementos se mezclan en un todo, aunque como rasgo común siempre existen elementos motivacionales identificables, que impulsan al alumno al cumplimiento de sus objetivos.

Si la motivación es la fuerza que mueve al joven hacia la conclusión de sus estudios, ¿será correcto pensar que un alumno en quien se ha despertado una determinada motivación por una carrera hará una adecuada elección de ella?

Lo primero que debemos pensar cuando un estudiante no se interesa por su propio aprendizaje es si realmente está en el lugar donde quiere estar. En lo que se refiere a las oportunidades de elección de carrera, suele suceder que el estudiante no ha tenido la ocasión de conocer la gama de posibles profesiones que se le ofrecen, o de tomar conciencia sobre sus habilidades y deseos profesionales.

Sobre esa base, podríamos entonces considerar la posibilidad de concentrar los esfuerzos de la orientación vocacional en el despertar de esa motivación por la carrera. Asumamos por el momento este postulado como cierto, y veamos la siguiente cuestión: ¿cuál de los dos tipos de motivación reforzar en el joven que arriba al momento de elección de carrera: la intrínseca o la extrínseca?

Cano (2008) observó en sus estudios con jóvenes mexicanos de bachillerato que la mayor parte de sus aspiraciones estaban parcializadas hacia carreras como Medicina, Derecho y Administración, a las que atribuyen altas motivaciones externas como prestigio social y posición económica, y mediante las cuales esperan satisfacer sus deseos de éxito profesional y personal.

¿Significa esto que los jóvenes sobreponen la motivación extrínseca a la intrínseca en su elección? Según el análisis de esta autora, no necesariamente (Cano, 2008). Para ella, si bien aparentemente las motivaciones externas priman en la elección, también es verdad que los estudiantes no pueden elegir una carrera si esta no despierta en ellos interés, curiosidad y deseos de una formación académica sólida. O sea, los individuos tienen motivaciones internas al momento de elegir una carrera (pensamientos, proyecciones del futuro, etc.), pero seleccionan una con el propósito de

obtener recompensas externas como el prestigio social y la posición económica. Aunque estas metas pueden ser alcanzadas en muchas carreras, la explicación de por qué las carreras “tradicionales” siguen ocupando los mayores índices de demanda probablemente está en la poca información con que cuentan los alumnos sobre otras carreras “menos conocidas”. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México apunta que siete de cada diez egresados de bachillerato se inclinan por una carrera saturada, como Medicina o Jurisprudencia, lo que al final provocará que estos profesionales se disputarán un puesto laboral entre 32 colegas (Salazar, 2012). Leyva (2007) consideraba que la falta de divulgación sobre algunas carreras es la causa de la saturación de otras, y que la universidad debe jugar un papel importante en este sentido.

Si se piensa en que el estudiante deberá estar motivado por la carrera que ha elegido para que su desempeño sea exitoso, la motivación intrínseca es preferible, en tanto parte de despertar el interés del individuo por la actividad o materia en sí misma como vía para ampliar el propio conocimiento, y encuentra su recompensa en el propio aprendizaje. Según Rinaudo *et al.* (2003), es más probable que los estudiantes así motivados escojan y hagan actividades por el interés que les generan, que estén predispuestos a involucrarse en procesamientos más ricos y elaborados de sus deberes, y a asimilar estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas.

Por desgracia, a pesar de los aspectos negativos de la motivación extrínseca, la gran mayoría de nuestros actos, al igual que los de los estudiantes, están afirmados sobre la idea de una recompensa, sea material, afectiva, intelectual o de estatus social. En la sociedad contemporánea, las recompensas funcionan como motor impulsor hacia las metas (Del Castillo, 2010, citado por Héctor, 2012). Por esa razón, no debe desdeñarse el papel de la motivación extrínseca en una estrategia orientadora, en adecuado balance con la intrínseca.

González (2008) propone un enfoque interesante para la orientación vocacional, en el sentido de cambiar el “yo” por el “nosotros”. Esta perspectiva supone de forma implícita que no se trata de la transformación de un estudiante en un profesional, sino de que ese profesional va a ocupar un rol en la sociedad. Por tanto, es responsabilidad de esa sociedad el prepararlo para

elegir correctamente el camino que ha de seguir, de forma que se coordinen armoniosamente los intereses personales con las necesidades sociales.

Pero al parecer el problema radica precisamente en que los sistemas de orientación vocacional, donde existen, tienen la tendencia a identificar potencialidades en el individuo y no a mostrarle lo que está a su alcance en el mundo universitario y en el mercado laboral. Como señalan De León y Rodríguez (2008) “la orientación intenta descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo, en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo”. La primera parte de esta definición se corresponde con la identificación de aptitudes, capacidades, talentos, y la segunda con la información que el sujeto debe tener sobre las carreras en las que puede desarrollar ese potencial. Una parte sin la otra no es nada.

Si se analizan los postulados de Frank Parsons -a quien se considera el padre de la orientación profesional- como los cita Corominas (2006), se verá que hay tres partes integrantes en esta tarea, según las concibió el pionero de esta compleja labor a inicios del siglo XX:

- El primer paso es efectuar un análisis de la personalidad del escolar que desea iniciarse en un trabajo o profesión, conocer sus atributos y aptitudes personales, sus “puntos fuertes y puntos débiles”.
- La segunda etapa es analizar los trabajos o profesiones a las que puede acceder y ofrecerle toda la información profesional posible para que el aspirante conozca los requisitos y las condiciones de éxito en cada profesión.
- La tercera fase, que Parsons llamaba *true and reasoned match*, pretende el encaje o acoplamiento entre persona y profesión; en ella se orienta al individuo para que pueda conseguir una acertada elección profesional y una adecuada instalación en la vida, lo cual supondrá un beneficio individual y social.

Es cierto que han pasado más de cien años desde que se publicó *Choosing a Vocation*, el libro de Frank Parsons, y que ha recibido muchas

críticas por el papel sobredimensionado que allí se daba a la función del consejero en la orientación. También ha cambiado el contexto, en un mundo globalizado donde los estudios universitarios y las ocupaciones asumen nuevas características. Sin embargo, la esencia del proceso es válida: no es suficiente con revelar las potencialidades del individuo, es preciso informarle sobre las carreras disponibles a su elección, y sobre el mercado laboral al que se enfrentará después de su titulación.

El enfoque de la orientación profesional depende de la concepción en que esté sustentado el proceso (González Maura, 2001). Según esta autora, tres posibles concepciones se manifiestan:

- *Conductista*: El centro de atención es el programa de orientación, y se presupone que la conducta del sujeto —su inclinación hacia una u otra profesión— estará determinada absolutamente por la calidad del programa elaborado.
- *Humanista*: El centro de atención se dirige al proceso de facilitación, y el orientador crea las condiciones para que puedan expresarse libremente las inclinaciones vocacionales innatas del sujeto. El éxito depende en buena medida de que el orientador logre esa expresión a partir de su propia actividad y experiencia.
- *Histórico-cultural*: Se diseñan situaciones de aprendizaje que estimulen la formación y el desarrollo de las inclinaciones del sujeto hacia una u otra profesión, así como de su capacidad de autodeterminación profesional. Se concede gran importancia al espacio educativo donde se forma la inclinación del sujeto.

En el contexto en el cual se realiza la orientación profesional hay que considerar, además, las tendencias en el mercado laboral (Claes, 2003). Si se quiere lograr que este proceso sea contextual y funcional en el mundo contemporáneo, ha de tener a las técnicas de la información y la comunicación como recurso y contenido, pero debe incluirse también un análisis más valorativo y social. Se trata de orientar en ser trabajadores calificados, a la vez que ciudadanos responsables y comprometidos (Cortés, 2006). Bradley y Cook (citados por Claes, 2003) establecen que la orientación vocacional,

el servicio más antiguo de la orientación, está incorporando puntos de vista más holísticos en sus concepciones. Claes (2003) señala también que el reto para la orientación vocacional es considerar el contexto y la complejidad de la persona en su totalidad.

Lo que no se ha materializado en los programas de orientación profesional es, en general, el verdadero compromiso de la sociedad expresado en sus instituciones, y entre ellas, las propias universidades. Las direcciones de las casas de altos estudios no deberían contemplar con los brazos cruzados a las cohortes de estudiantes que ingresan, sino que es su papel realizar un trabajo orientador desde etapas tempranas de la vida del estudiante. De esta forma se lograría que el joven arribara al *alma mater* con un interés definido, una motivación amplia y un nivel de compromiso con la carrera. No debe olvidarse que los múltiples estudios relatados en los capítulos anteriores demuestran que la pobre orientación vocacional es causa importante de deserción, y esta se manifiesta en las universidades; de ahí que sea a estas instituciones a las que corresponde desarrollar, o al menos liderar, los procesos de orientación.

Cuando Salmerón (2010) propone la creación de un Gabinete de Orientación en la Universidad de Granada, España, que atienda las necesidades vocacionales de los estudiantes desde la etapa de formación secundaria, y también durante la carrera, lo hace basado en este fundamento. Entre las razones que indica sobre la importancia de que una estructura de este tipo sea parte de las políticas y el estatuto institucional, está el que pueda sobrevivir a cambios políticos y de gobierno universitario.

Cada país —e incluso cada institución— tiene sus particularidades propias en cuanto a los modelos de orientación profesional que desarrollan. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, se evidencia el carácter universal del proceso de orientación que en la era contemporánea constituye una opción imprescindible para el logro de la calidad del ingreso a las universidades, tanto para los países de América Latina y el Caribe como para los países del primer mundo (Carpio, 2007).

A menudo se utilizan textos informativos para tratar de resolver el problema de la divulgación de las carreras universitarias. Por ejemplo, el libro *¿Qué voy a estudiar?*, de Ruiz *et al.* (2006), tiene como objetivo infor-

mar al joven preuniversitario cubano sobre las carreras de las universidades de ese país. Su contenido aún hoy está bastante actualizado, e incluye las carreras que en Cuba se estudian en el sistema de universalización de la enseñanza en los territorios (municipios). Pero el trabajo de orientación hacia una u otra profesión es mucho más complejo, sobre todo en un mundo en que los códigos de comunicación de la juventud se desplazan cada vez más hacia el lenguaje audiovisual; se requiere una estrategia más elaborada para despertar verdaderamente el interés de los estudiantes. Aunque se presta atención de algunas maneras y por diferentes vías a la selección que harán los jóvenes de su futura carrera, en Cuba no existe, en ningún nivel de enseñanza, la figura del orientador como asesor en los procesos educativos y de formación profesional, ya sea como asesor interno o externo a los centros. Esta función recae en buena medida sobre los docentes de la enseñanza media y media superior.

Pero ¿están realmente preparados esos profesores para desempeñar este papel determinante en la vida futura de sus estudiantes? Simón y Guerra (2008) investigaron acerca de esta preparación en profesores del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas “Ernesto Guevara” de Santa Clara, Cuba, y encontraron que los docentes muestran, como norma, desconocimiento acerca de la aplicación específica de las asignaturas que se imparten en las profesiones, lo que determina que en muchos casos no valoren con exactitud los temas de sus asignaturas vinculados a las especialidades. Los profesores encuestados consideran también que los ejercicios de los libros de texto no se aplican en ninguna profesión, cuando en realidad han sido concebidos con un determinado nivel de adecuación a ellas.

Guerra *et al.* (2007) estudiaron el nivel de información de los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas (IPVCE) de las provincias centrales cubanas, y comprobaron que el 70% de los jóvenes encuestados se declararon insatisfechos en cuanto a la orientación que reciben sobre sus futuras profesiones. El mismo estudio arrojó que el 62% de estos estudiantes declararon a la familia como el principal espacio en que obtienen información sobre el tema; este elemento es preocupante pues, aunque demuestra la importancia que conceden las familias cubanas a la profesión de sus hijos, en la mayoría de los casos la

información especializada no se encuentra en ese escenario, lo que puede influir de manera negativa en la autodeterminación. Por otro lado, este resultado demuestra cuán útil puede ser orientar no solo al estudiante sino también a su familia, pues su importancia en la elección profesional del joven es incuestionable dado el papel que juegan los lazos afectivos, el respeto a los mayores y los modelos de imitación.

Los estudios de Carpio (2007) en Sancti Spiritus, Cuba, acerca del papel de los profesores de Contabilidad en la orientación profesional de estudiantes preuniversitarios hacia la carrera, arrojaron que:

- Su rol queda en el plano de la información vocacional.
- No reciben orientación previa que guíe homogéneamente el proceso.
- Hay dificultades de coordinación para su realización entre la universidad y los institutos preuniversitarios.
- Los estudiantes se interesan poco en el evento, y sus preguntas no contribuyen a su orientación.
- El momento en que se realiza no es el más adecuado y no surte el efecto esperado.

Estudios de la misma autora (Carpio, 2008) acerca de la orientación profesional de estudiantes hacia las carreras pedagógicas mostraron resultados similares.

Una experiencia cubana reciente consiste en que las propias universidades han efectuado un proceso de pre-ingreso para algunas carreras — fundamentalmente pedagógicas y agropecuarias— con estudiantes seleccionados en el nivel preuniversitario. Estos jóvenes cursan el último año de la enseñanza media superior en las propias universidades, con profesores experimentados, lo que incrementa su preparación para los exámenes de ingreso a la universidad, y a la vez se van familiarizando con el ambiente del campus. Aunque se trata de un proceso en desarrollo, se esperan resultados satisfactorios, pues constituye una forma “suave” de realizar la transición entre el bachillerato y la universidad, la cual es una fuente de estrés por la inadaptación que conlleva, y ha sido asociada a la deserción.

La aplicación de un programa de orientación profesional bajo el enfoque histórico-cultural, máxime si se trata de que los profesores de nivel medio actúen como orientadores, requiere una minuciosa elaboración por etapas. Simón y Guerra (2008a) citan los criterios de Sanz (1990) al elaborar un programa mediante el cual los docentes universitarios actúan como orientadores (interventores) a través de los docentes de nivel medio:

- Identificación de las necesidades del grupo en el cual se va a aplicar, a través de un diagnóstico de las necesidades educativas propias del colectivo.
- Interpretación de los resultados, para obtener información sobre cómo está el grupo en referencia a la necesidad a trabajar.
- Adaptación del programa al grupo, para adecuar las actividades a realizar de manera que se mejoren, potencien o prevengan posibles problemas que puedan aparecer con respecto al tema evaluado.
- Programación de las acciones a llevar a cabo durante el curso.
- Desarrollo de las actividades en el quehacer diario de la clase, intentando que su interferencia con la marcha normal de las asignaturas sea mínima.
- Seguimiento, a través de contactos entre los profesores y los orientadores, para ir mejorando la intervención.
- Aplicación de una evaluación final que compare la situación antes y después de implementado el programa.

Cada país tiene sus particularidades; ellas se originan en su propia idiosincrasia, y se reflejan en su cultura, la forma de acceso a la universidad, las organizaciones sociales, los grupos étnicos y otros rasgos propios de la nacionalidad. Es imposible, pues, establecer una “receta” universal para la orientación vocacional. No obstante, sobre la base de nuestra experiencia en el trabajo con estudiantes y lo apuntado por otros autores, se presenta a continuación (tabla 3) un conjunto de elementos que deberían estar incluidos en una estrategia encaminada a esos fines, dirigida a jóvenes que van a ingresar a la universidad.

Qué hacer	Cómo hacerlo
Trabajo en equipo	Incluir profesores universitarios, investigadores, productores, jóvenes graduados, estudiantes de la carrera y organizaciones de profesionales del gremio.
Adecuada preparación del equipo orientador	Asignar roles a cada uno de ellos en las acciones, buscando coherencia en la orientación.
Adecuada preparación del equipo orientador	Utilizar todas las formas disponibles (conferencias, visitas a centros de trabajo, videos, material impreso) sin conceder excesiva preponderancia a ninguna de ellas.
Selección correcta del momento	La motivación no despierta instantáneamente, y no se logran resultados satisfactorios si el proceso se hace demasiado lejos o demasiado cerca, en el tiempo, del momento de elección de las carreras.
Orientación familiar	Tener en cuenta el reconocido papel que las familias juegan en la elección profesional de los jóvenes.
Estilo de la comunicación con los jóvenes	Evitar los discursos paternalistas, responder sus inquietudes y dudas, considerar sus patrones de conducta, intereses y preferencias de comunicación.
Búsqueda de la sostenibilidad del proceso	Formación de personal calificado en el nivel medio y medio superior, capaz de continuar acciones sistemáticas de orientación sin la participación directa del equipo de trabajo.

Tabla 3. Elementos generales para una estrategia de orientación vocacional

*Trabajo en equipo:* El joven que recibe orientación está ávido de conocer todos los detalles sobre la que puede ser su futura profesión. La visión que sobre la carrera posee un profesor universitario es distinta de la de un graduado que está ejerciendo sus funciones en el sistema productivo o en la investigación, y esta a su vez difiere de la de un estudiante de (por ejemplo) tercer año de la carrera. Sin embargo, todos estos enfoques y puntos de vista son útiles al futuro alumno universitario. De ahí que la formación de un equipo orientador ofrece resultados más fructíferos que la orientación por personas aisladas.

*Adecuada preparación del equipo orientador:* Todos los integrantes del equipo deben tener claro que su función común es captar estudiantes para

la carrera a la que representan. No obstante, en el afán de alcanzar ese propósito no deben confundir sus roles en el trabajo orientador que desempeñarán: por ejemplo, los temas relacionados con la investigación científica que un graduado de la carrera puede desarrollar deben ser abordados por un profesional de este campo y no por un docente, aunque tenga experiencia en la investigación. De la misma manera, las cuestiones relacionadas con la vida estudiantil deben ser desarrolladas por un estudiante en activo de la carrera, y no por un graduado, un docente, un investigador. La “invasión” de los roles de otros miembros del equipo generalmente conduce a incoherencias en la información que se ofrece y a insatisfacciones con el proceso de orientación.

*Balance en las formas de comunicación con los orientados:* Lo ideal es utilizar todas las formas posibles de información, manteniendo una adecuada proporción entre ellas, clasificando correctamente lo que se comunica por cada vía y empleando la más apropiada para cada tipo de información. Este es un elemento que dependerá en gran medida de la disponibilidad de financiamiento para el trabajo de orientación. No obstante se ofrece un ejemplo de organización de la información:

- *Grabaciones en video:* Presentación de las instalaciones del campus como aulas, laboratorios, bibliotecas, áreas deportivas, y otras.
- *Visitas a centros empleadores:* Recorrido por empresas productoras, institutos de investigación y otras posibles ubicaciones de los graduados.
- *Anuncios en radio, televisión e Internet:* Breves comunicaciones sobre la apertura de la matrícula, llamados a ingresar en las carreras. En el caso de Internet, se puede situar información más detallada que incluya grabaciones en video, fotos y otros materiales.
- *Trípticos, folletos:* Información concisa sobre las carreras que incluya su duración, las principales materias que se imparten, el título que recibe el graduado, los campos de acción en que puede desempeñarse una vez egresado, y otros temas de interés.

- *Reuniones con el equipo orientador*: Exposiciones breves de los miembros del equipo (manteniendo sus roles), sesión de preguntas y respuestas.
- *Día de puertas abiertas*: Recorrido por el campus universitario.
- *Ferias expositivas*: Aprovechando exposiciones de distintos tipos (que se adecúen al caso), colocar stands donde se muestren elementos seleccionados sobre la universidad, sus carreras, y otros que puedan ser útiles.

Estas formas de entrega de la información pueden combinarse entre sí; por ejemplo, una reunión con el equipo orientador puede comenzar con la proyección de un material grabado en video, y durante la sesión entregarse un tríptico con información impresa. Esto dependerá de la creatividad del equipo y de la compatibilidad de los materiales informativos.

*Selección correcta del momento*: Lo ideal es que la orientación vocacional se desarrolle desde etapas tempranas de la vida, y en estos distintos estadios asumirá diferentes formas. Sin embargo, está claro que el trabajo orientador de una universidad no puede abarcar a toda la sociedad, por razones obvias vinculadas a los recursos que consume un proyecto de esa magnitud. Algo razonable es que las universidades actúen sobre jóvenes que estudian en el bachillerato, etapa en que el sujeto está elaborando su proyecto de vida y se debate entre varios caminos profesionales.

El momento para desarrollar un conjunto de acciones como el que se ha descrito en el punto anterior, relacionado con las formas de comunicación, no debe situarse demasiado lejos ni demasiado cerca de la elección de carrera. Si se hace —por ejemplo— al comienzo del primer año de bachillerato, las vivencias adquiridas se olvidarán con rapidez; recuérdese que los jóvenes, por su propia conducta adolescente, están en una época de transición constante, cambian de opinión y de parecer con facilidad. Si, por el contrario, las acciones orientadoras se acercan demasiado al momento de elegir carrera —los últimos meses antes de la decisión— la efectividad del proceso será muy baja, pues el individuo llegará a este instante con una

decisión ya prácticamente tomada, en la que habrán influido los múltiples factores que se han analizado en este texto.

Lo ideal, entonces, es que no sea un *momento*, sino un programa de acciones encadenadas que se desarrollen durante todo un período, adecuadamente dosificadas para ejercer paulatinamente una labor orientadora verdadera. Los equipos de orientación deberán hacer un análisis del contexto particular en que se mueven, para determinar cuándo iniciar las acciones, cómo programarlas y por qué espacio de tiempo extenderlas.

*Orientación familiar.* En los estudios conducidos en muchos países, citados en capítulos anteriores, se ha demostrado el papel que la familia ejerce sobre la elección de carrera. Por ello, una buena estrategia de orientación vocacional no debería dejar fuera a la familia. Sería muy provechoso lograr que las familias acompañen a los jóvenes en todas las actividades orientadoras que se programen, y para lograr esto se debe tratar de adecuar las fechas y horas a momentos en que los familiares que trabajan puedan estar presentes. Un elemento importante a cuidar es el lenguaje que se emplee en la comunicación con las familias, tanto el oral como el impreso; debe considerarse que el nivel intelectual de estas personas puede ser muy variable, desde el profesional hasta el obrero o el campesino, y evitar el uso de expresiones demasiado complejas, tecnicismos y otras que puedan dificultar la comprensión de los temas que se aborden.

*Estilo de la comunicación con los jóvenes:* Las generaciones jóvenes tienen estilos y preferencias de comunicación diferentes a las de hace varias décadas. Por ejemplo, si en los años 60 del siglo XX el material impreso y radial era de gran importancia, hoy los audiovisuales y la Internet adquieren mayor valor. Se conoce que los jóvenes de hoy “leen menos y ven más”. En cuanto a las reuniones con el equipo orientador, charlas, visitas a las universidades, centros de investigación y empresas productoras, la comunicación debe conducirse de manera fluida, evitando los discursos excesivamente técnicos, así como el tono paternalista o impositivo. Las sesiones de preguntas y respuestas deben caracterizarse por el ambiente cordial y sincero. Las preguntas de los orientados deben contestarse con total trans-

parencia, sin ocultar las debilidades de la carrera ni crear falsas expectativas, que de no cumplirse cuando el joven se encuentre en las aulas universitarias pueden causar la desmotivación y la deserción.

*Búsqueda de la sostenibilidad del proceso:* Aunque el equipo orientador esté integrado por muchas personas, nunca serán suficientes para abarcar un espectro amplio de acción en el tiempo y en el espacio si los orientadores “no se multiplican”. La manera de hacer esto es formar personal que pueda extender la labor de orientación vocacional desde los propios planteles educativos de nivel medio y nivel medio superior. No se trata de que estos individuos suplanten al equipo principal: ya se ha dicho antes que en este colectivo cada uno debe mantenerse dentro del rol que representa. La idea es que estas personas realicen acciones iniciadoras o complementarias a las que de manera central se desarrollan por parte del equipo integrado desde la universidad.

A continuación se analizará un problema común a numerosos países, que tiene su escenario crítico en las aulas universitarias. Cuando la orientación vocacional ha sido deficiente, a la universidad llega una masa significativa de alumnos que no tienen un verdadero interés en su carrera, que no se adaptan al ambiente y comienzan a rezagarse en sus resultados académicos. En ese grupo de estudiantes se encuentran, como se ha descrito en el capítulo 2, los potenciales desertores. ¿Es posible desde una estrategia institucional reducir la magnitud de la deserción? ¿Cómo hacerlo?

La respuesta a la primera pregunta es “sí, es posible”; y la clave del éxito, una vez más, se encuentra en un término al que se ha dedicado una buena parte de este texto: *motivación*.

Según Donoso y Schiefelbein (2007), la cuestión de la retención estudiantil se ha enfocado desde cuatro vertientes analíticas:

- La influencia de las características previas del estudiante sobre su éxito en los primeros años en la universidad.
- La identificación de las cuestiones a las que los estudiantes atribuyen importancia antes de graduarse.

- La descripción de experiencias diseñadas para reducir la deserción (área sobre la cual se ha centrado la mayoría de los trabajos en el tema).
- Análisis de los resultados de procesos de innovación pedagógica y sus impactos en la retención (dimensión en pleno desarrollo).

Estos mismos autores hacen una revisión de los más importantes modelos que se han formulado para explicar y tratar de intervenir sobre la retención. Entre ellos destacan el de Tinto (1987), al que ya se ha hecho referencia en el capítulo 2, y el de Bean (1985), que se presenta en la figura 7.

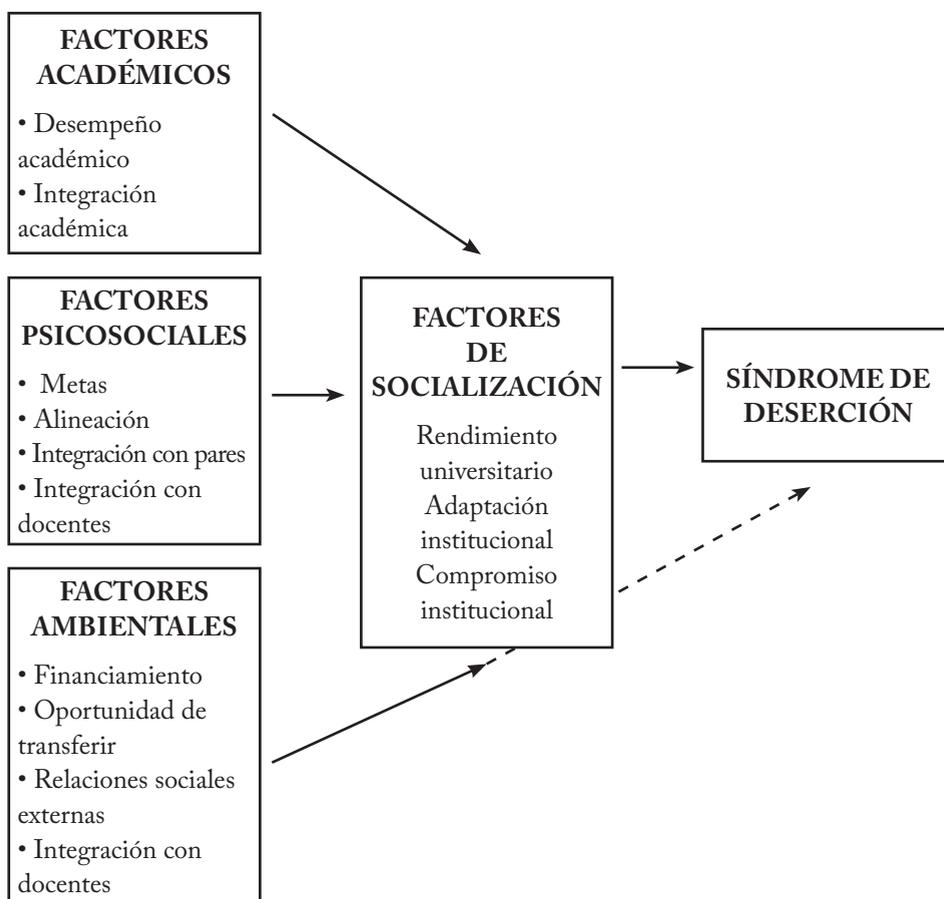


Figura 7. Modelo de Bean (1985; tomado de Donoso y Schiefelbein, 2007)

Ambos modelos (Bean, 1985; Tinto, 1987) enfocan la retención como resultado de la transformación que se va operando en el estudiante a lo largo de su vida universitaria. Lo que postulan uno y otro es que el joven al llegar a la universidad tiene ya un compromiso preestablecido con la institución, dado por la elección de su carrera e influido por otros factores (que se han analizado en otros apartados de este texto), y que ese vínculo se va reevaluando en sentido negativo o positivo, sobre la base de diversas interacciones que el estudiante establecerá o no durante sus estudios. La forma en que este compromiso se vaya enriqueciendo o depreciando determinará la permanencia o abandono del sujeto. De este análisis se puede concluir que la institución puede y debe jugar un papel responsable y organizado en la retención de sus estudiantes.

La importancia del compromiso *a priori* descrito por Bean (1985) y Tinto (1987) determina la necesidad de diagnosticar cuán firme es este en los estudiantes que ingresan a la universidad. Este diagnóstico debe ser, sin duda, la primera acción de cualquier estrategia de retención institucional. Debe procurarse obtener datos que permitan caracterizar la procedencia del estudiante (sexo, etnia, características del hogar y la familia, nivel económico de vida, y otros) y otros vinculados propiamente a su interés por la carrera y la manera en que ha accedido a ella. Entre estos últimos se encuentran si ha cursado antes otros estudios universitarios, si es la carrera que prefería, cómo fue orientado hacia su elección, por qué la eligió, qué espera de su futuro como profesional, y otros elementos similares.

Las respuestas que pueden brindar los estudiantes a un cuestionario con preguntas de este tipo son variadas, y demuestran el amplio espectro de razones que mueven a la elección. Ciarla *et al.* (2005) en un diagnóstico pre-ingreso a la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, encontraron respuestas como:

1. “Es una carrera que me interesa, no la conozco muy bien, la quiero explorar”.
2. “Es una posible opción, ya que no estoy segura de qué quiero estudiar”.
3. “Significa crecimiento interno, avance, dudas, respuestas, conocimientos compartidos, compromiso”.

4. “Es una meta que quiero alcanzar, llegar a ser profesional”.
5. “Es la carrera que elegí porque me resulta muy interesante y después de haber probado con otra carrera creo que esta es mi vocación”.

Solo observando estas cinco respuestas, entre otras muchas señaladas por Ciarla et al. (2005), se puede apreciar que algunos estudiantes llegan a la universidad indecisos y con desconocimiento de la carrera, mientras otros vienen más seguros de su elección (compárense las respuestas 1 y 2 con la 5). La respuesta 5, además, da cuenta de un fracaso anterior y un análisis y re-proyección del futuro de quien la expuso. Para el/la joven que redactó la respuesta 3, la motivación parece estar en el desafío que en sí mismo representa el hecho de vencer la carrera (motivación intrínseca), mientras el autor de la respuesta 4 refleja una motivación extrínseca; para él/ella aparentemente no es importante la carrera de Psicología por sí misma, sino el hecho de graduarse y ser un/una profesional.

A los efectos prácticos, se puede asumir que un mayor compromiso previo puede resultar en una menor predisposición a la deserción; empero, la diversidad de respuestas como las que se acaban de consignar demuestra que los motivos que impulsan a la elección de carrera son de naturaleza muy compleja y que la atención a los estudiantes debe basarse en un profundo conocimiento de sus criterios, avances y preocupaciones durante su vida universitaria.

Una de las piedras sobre la que se apoyan las estrategias de prevención de la deserción es la designación de tutores docentes, que se encargan de la atención a los estudiantes. Según González (2008a), existen dos formas de llevar a cabo un programa de tutoría:

- a) La primera *se centra en el profesor y en el control del proceso formativo del estudiante*. El docente asume un rol protagónico desde su posición de que es “más” que los alumnos, posee experiencia, formación, conocimientos pedagógicos, psicológicos, sociológicos... y de esta manera se otorga al profesor un papel protagónico en modelar la conducta y el aprendizaje, poniendo en sus manos el destino del alumno.

- b) La segunda *se centra en el estudiante y en el perfeccionamiento de su proceso formativo*. Bajo este concepto se considera al alumno como un sujeto activo, capaz de diseñar su propio proyecto de vida, y el docente asume el rol de “acompañante”, sin erigirse en posiciones de superioridad. El docente es un facilitador de la formación, y desarrolla una atención personalizada a sus estudiantes como medio de potenciar sus capacidades y ayudarles a minimizar las posibilidades de fracaso.

No hay dudas acerca de que en la sociedad contemporánea, donde la autonomía del sujeto es cada vez mayor, aun en un contexto globalizado, la segunda variante es la más idónea. Este enfoque permite no que el tutor detecte las capacidades e insuficiencias del estudiante tutorado, sino que este mismo sea capaz de descubrir sus fortalezas, aptitudes, inseguridades y debilidades formativas; y que pueda trabajar aprovechando las primeras y corrigiendo las últimas. No significa que el docente deje de constituirse en un paradigma para su pupilo, pues se sabe que los jóvenes tienden a crearse modelos de conducta en personas mayores de su entorno; la cuestión reside en convertir a la tutoría en un espacio de discusión cuyo fin común es mejorar constantemente el proceso formativo del estudiante. Para el joven, el tutor no será, pues, un censor que constantemente le *señalará* sus errores y le indicará cómo rectificarlos, sino un “compañero de viaje” que le *ayudará* a detectar sus falencias y a *reflexionar* por sí mismo cómo resolverlas. Así, el profesor no será solo representante de un saber sino además un adulto que tiene un vínculo para ofrecer y construir (Klein, 2011).

Blanco y Frutos (2001) recalcan el papel de la institución en el establecimiento de una estrategia de retención y cómo debe involucrar a todo el personal (equipo directivo, tutores y en general a todo el claustro) hacia el cumplimiento de tres directrices de trabajo:

- Atender al individuo de forma personalizada.
- Contribuir al diseño de su proyecto de vida.
- Facilitar su tránsito hacia la vida adulta y activa.

Entendido el rol institucional, y el de los tutores en la estrategia de retención, queda esclarecer qué tipo de motivación reforzar en el individuo para lograr el éxito. Una vez más, la dicotomía de motivaciones intrínseca-extrínseca se muestra como una disyuntiva a la hora de reforzar patrones y estimular percepciones actuales o futuras en el estudiante en la estrategia de retención: ¿debe el tutor favorecer el cumplimiento de metas de logro o las perspectivas de recompensa del hoy estudiante y futuro profesional?

En la literatura sobre el tema se aprecian diversos puntos de vista. Por ejemplo, Do Céu y Rodríguez-Moreno (2010) conceden gran importancia a la gestión personal de la carrera (GPC). Según estas autoras, la GPC implica ciclos de exploración, conocimiento, establecimiento de metas, estrategias y evaluación que el futuro profesional debe transitar en el contexto de la carrera, proponiéndose un enfoque para la solución de problemas y la toma de decisiones profesionales. La GPC es un proceso guiado por personal institucional preparado al efecto, y debe contribuir a aumentar la compatibilidad entre las aspiraciones, objetivos y competencias individuales y los requerimientos empresariales. Se trata de un enfoque hacia la motivación extrínseca en el que se busca un punto de convergencia entre las pretensiones del sujeto y el mercado del trabajo, desde la perspectiva de dos autoras europeas.

La realidad latinoamericana, sin embargo, refleja un futuro complejo para los jóvenes graduados de carreras universitarias. En muchos de nuestros países, el estudiante sabe *a priori* que no le será fácil encontrar un empleo en su profesión, lo cual es más grave en algunas carreras como las de ciencias sociales y humanísticas (Colmenares y Delgado, 2008). De tal manera, el acicate a la motivación extrínseca que puede representar un premio futuro, bajo la forma de un buen puesto de trabajo, un salario elevado, determinados privilegios sociales y otros estímulos que el título de graduado podría conceder, no parece ser la línea más adecuada a seguir.

Esto en ningún caso significa que se deba reprimir o desestimular cualquier motivación de este tipo que el joven pueda sentir; lo que está claro es que en un mundo donde estudiar constituye un esfuerzo que no siempre será bien remunerado, la táctica más confiable para lograr que el estudiante permanezca en la carrera y se esfuerce por obtener buenos re-

sultados académicos será el estímulo a la satisfacción que pueda obtener de *sus propios resultados*, de la solución exitosa de los problemas que se van presentando en su aprendizaje, de su propia formación como profesional.

A manera de resumen, se ofrecen a continuación acciones que pueden considerarse para la elaboración de una estrategia institucional de retención (tabla 4). Una vez más se insiste en que esta no es una “receta” universal, sino elementos generales que deberían considerarse al elaborar un proyecto de este tipo.

Qué hacer	Cómo hacerlo
Diagnósticos	Participación de la academia y las organizaciones estudiantiles.
Otorgamiento de becas y otras subvenciones	De acuerdo con las posibilidades institucionales.
Cursos de nivelación	Con los docentes de las materias básicas.
Tutorías	La motivación no despierta instantáneamente, y no se logran resultados satisfactorios si el proceso se hace demasiado lejos o demasiado cerca, en el tiempo, del momento de elección de las carreras.
Proyectos de vida	Individuales y grupales
Autogobierno	Otorgar responsabilidad y control a las organizaciones estudiantiles.
Dirección por años académicos	Colectivo de docentes que imparten clases en el año académico.
Dirección centralizada	Creación de departamentos universitarios que dirigen el proceso.

Tabla 4. Acciones para una estrategia de retención institucional

*Diagnósticos:* Es vital que, a su llegada a la universidad, cada estudiante pase por un diagnóstico en el que se pueda detectar cuán motivado está por la carrera en que se ha matriculado. En este proceso se puede conocer elementos tales como estos: cómo supo de la existencia de esta carrera; qué nivel de información posee sobre ella; qué lo condujo a matricularse en esa

y no otra; qué expectativa laboral tiene al graduarse, y otros. En los países donde los jóvenes se someten a exámenes de admisión, y en particular donde existen sistemas de otorgamiento sobre la base de las puntuaciones obtenidas en estos, el dato “opción en que obtuvo la carrera” puede ser un indicador adecuado del nivel de motivación previa. El diagnóstico puede ser útil también para conocer cuestiones relacionadas con el entorno socioeconómico de procedencia del/la estudiante, al aportar datos como el ingreso familiar, las personas con que convive, su nivel cultural, si es soltero/a o casado/a, si tiene hijos o familiares que dependen de él, y otros aspectos que puedan ser considerados importantes. Las técnicas para el diagnóstico pueden ser un cuestionario, una entrevista personal o la combinación de ambas. Es útil que además de personal académico designado al efecto, participen en el diagnóstico las organizaciones estudiantiles, e inclusive que se les encargue su realización, tras una capacitación de los participantes. El joven se siente más dispuesto a cooperar con información fidedigna frente a jóvenes de su edad, a los que considera sus pares.

*Otorgamiento de becas y otras subvenciones:* Precisamente uno de los resultados de un buen diagnóstico será el conocimiento de las dificultades socioeconómicas que rodean al estudiante universitario. Se ha discutido bastante en este texto la influencia del estatus económico del individuo en su permanencia en las aulas; por tanto, las instituciones deberían disponer de una parte de su presupuesto para apoyar a los/las estudiantes que viven en ambientes desfavorables, y sobre todo a aquellos de los cuales depende algún familiar. De otra manera, este/a joven es un desertor en potencia.

*Cursos de nivelación:* Aunque aparentemente todos los estudiantes arriban a la universidad con los mismos conocimientos (puesto que portan un título que demuestra que han aprobado el nivel precedente), está ampliamente demostrado en la práctica que no es así. Las desigualdades en el aprendizaje que reflejan los jóvenes en los primeros meses de presencia en la universidad tienen su explicación no solo en causas individuales, sino en diferencias en su formación resultantes de las escuelas de procedencia. Para tratar de resolver esto, en algunas universidades se han implementado cur-

tos previos de nivelación en materias básicas como Matemática, Gramática, Redacción, entre otras. Los resultados suelen ser favorables, y además este tipo de cursos permite incluir otras materias que vayan introduciendo paulatinamente al sujeto en los elementos básicos de la carrera y la profesión, en busca de un incremento de la motivación hacia ellas.

*Tutorías:* Como ya se ha hecho referencia a este elemento en el presente texto, no se abundará demasiado sobre el tema. Basta apuntar que los profesores que se designen como tutores, además de tener experiencia en el trabajo con estudiantes, y desarrollar su función desde un plano de acompañamiento y no de superioridad, deben esforzarse por conocer *a fondo* a sus tutorados. Ello implica involucrarse en sus vidas personales, en sus problemas, en sus debilidades y logros, siempre desde la posición de alguien que no ofrece la solución de un experto, que censura o dicta pautas, sino que está a disposición del alumno para encontrar juntos el camino adecuado, desde la perspectiva del proyecto de vida que el propio joven, con su ayuda, puede y debe construir.

*Proyectos de vida:* Considerando las experiencias relatadas en este libro y la posición que se ha asumido en cuanto al papel del individuo en su propia formación, un elemento importante que puede contribuir a la permanencia es que el propio sujeto establezca sus metas y los caminos para llegar a ellas. En ello consiste la formulación de un proyecto de vida que no solo debería incluir el objetivo elemental (graduarse exitosamente). La universidad moderna es mucho más que eso, ya que ofrece al alumno toda una gama de posibilidades de desarrollo en el plano de la investigación científica, la participación ciudadana, la cultura, el deporte... Por eso, un proyecto de vida bien concebido incluirá estos elementos, en la medida en que el joven los incorpore a sus aspiraciones como resultado del apoyo de su tutor y el resto de las personas que lo rodean. Como se ha dicho, el proyecto de vida es *personal*, por lo que debe ser elaborado por el sujeto con el correspondiente acompañamiento. De nada servirá un proyecto preconcebido, "dictado"; el joven no lo asumirá como suyo y será incapaz de cumplirlo. Además, habrá que tener en cuenta que, como todo plan elaborado

por un ser humano, el proyecto de vida es flexible y cambiante en función del descubrimiento por parte del estudiante de nuevos espacios de acción y de nuevas potencialidades propias.

Un factor de éxito es la elaboración de un proyecto de vida colectivo a nivel de aula o grupo, que no sea simplemente la suma de los intereses individuales sino una meta común a la que pueden aspirar en *conjunto*. La preparación de este tipo de proyecto, la redacción de un convenio para su cumplimiento, la firma solemne de un compromiso y su posterior chequeo en espacios de debate son elementos que contribuyen a la identificación de líderes, a la discusión y crítica a actitudes erróneas, y a la creación de lazos de colaboración que pueden perdurar en el tiempo. La existencia de compromisos colectivos, cuando están sólidamente sustentados y adecuadamente conducidos, contribuye además al incremento de los logros individuales.

*Autogobierno:* En todas las universidades existen organizaciones que agrupan a los estudiantes, que tienen como denominador común la defensa de sus intereses y otras cuestiones que dependen del grado de madurez de esas propias agrupaciones. Entonces ¿por qué no intentar vincularlas al diagnóstico, a la elaboración de los proyectos de vida de los estudiantes (los individuales, pero sobre todo los grupales) y al control de su funcionamiento? Si existe una adecuada relación entre el personal directivo institucional y las organizaciones estudiantiles, estas últimas pueden convertirse en un factor decisivo para estimular a los estudiantes con problemas, cooperar en su solución y contribuir de esa manera a la estrategia de retención.

*Dirección por años académicos:* La estrategia de retención debe ser un tema permanente en las discusiones metodológicas que se efectúen en el colectivo de docentes que imparten clases en un año académico. Cuando un estudiante con problemas es observado por varios profesores que interactúan con él en sus respectivas aulas, existe la oportunidad bajo este enfoque colectivo de elaborar acciones personalizadas para lograr su permanencia en la universidad. De la misma manera, el colectivo docente puede y debe tomar en sus manos el control al proyecto de vida grupal, apoyando su consecución sin asumir posiciones paternalistas.

Dirección centralizada: Una de las cuestiones discutidas en este texto ha sido la importancia de que las universidades asuman como una tarea central el problema de la deserción. En la universidad contemporánea este fenómeno no puede dejarse al azar, por el alto costo económico y social que representa. En consecuencia, las casas de altos estudios deben elaborar sus estrategias de retención sobre la base de las generalidades de este proceso y las particularidades de sus países e instituciones, instrumentarlas y controlarlas periódicamente. La creación de estructuras especializadas, como los departamentos de bienestar estudiantil, puede ser particularmente útil en ese fin.

## Bibliografía

- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal* 22 (1): 35-64.
- Blanco, M. A., y Frutos, J. A. (2001). Orientación Vocacional: propuesta de un instrumento de autoorientación. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* 4: 4-10.
- Cano, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* V (13): 6-9.
- Carpio, A. (2007). Una mirada a la orientación profesional desde la perspectiva de los jóvenes que ingresan a la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en el Centro Universitario "José Martí Pérez", de Sancti Spiritus. *Pedagogía Universitaria* 12 (5): 53-74.
- Carpio, A. (2008). Incremento de la calidad en el ingreso a la educación superior cubana, sustentada en el diseño de una estrategia de información para mejorar la orientación profesional. *Pedagogía Universitaria* 13 (4): 15-28.
- Ciarla, D., Borgobello, A., Caballero, Z., y Gómez, M. A. (2005). Talleres para pre-ingresantes. Análisis de datos desde la perspectiva de la deserción universitaria. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro*

- de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Claes, R. (2003). Counselling for new careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 3 (1): 55-69.
- Colmenares, M., y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* 3 (5): 179-191.
- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación* 11: 91-110.
- Cortés, P. A. (2006). Valores y orientación profesional: algunas líneas de investigación e intervención actuales. *Contextos Educativos* 8-9: 233-248.
- Deci, E., y Ryan, M. (2001). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist* 55 (1): 68-78.
- De León, T., y Rodríguez, R. (2008). El Efecto de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* V (13):10-16.
- Do Céu, M., y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP* 21 (2): 335-345.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos* XXXIII (1): 7-27.
- DRAE (2007). *Diccionario de la Real Academia Española*. Microsoft® Encarta® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation.
- González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* 5-3 (1): 35-56.
- González, J. R. (2008). La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* V (13): 44-49.

- González, R. (2008a). Herramientas básicas para el acompañamiento tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* VI (14): 12-18.
- González Maura, V. (2001). El servicio de orientación vocacional-profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana: una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable del estudiante. *Pedagogía Universitaria* 6 (4): 49-61.
- Guerra, L. M., Brito, O., y Quevedo, T. (2007). La orientación profesional: una mirada desde la visión de los estudiantes. *Pedagogía Universitaria* XII (1): 47-57.
- Héctor, E. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria* XVII (4): 13-27.
- Klein, A. (2011). Adolescentes, aprendizajes y procesos de deserción. Del desapuntalamiento imposible al reapuntalamiento nostálgico. *Rev. Psicol. Trujillo (Perú)* 13 (2): 252-260.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT* 14: 15-20.
- Leyva, A. C. (2007). La orientación de carrera; una competencia necesaria y desaparecida. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* V (11): 37-38.
- Pérez, M. V., Díaz, A., González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología* 43 (3): 449-455.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología* 19 (1): 107-119.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, C., y González, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema* 13: 546-550.
- Ruiz, H., Mondeja, D., Guerra, L. M., González, M. I., y Sánchez, R. (2006). *¿Qué voy a estudiar?* Ed. Félix Varela.
- Salazar, R. H. (2012). *Análisis del conocimiento sobre las carreras universitarias del Ecuador en estudiantes de bachillerato del Colegio Fiscal Dr.*

- Rafael García Goyena, en Guayaquil, para la creación de una revista informativa.* Proyecto de grado para optar por el título de Licenciado en Comunicación Social. Universidad de Guayaquil.
- Salmerón, H. (2010). Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. Recuperado el 20-5-2015 de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3453/b15760406.pdf?sequence=1>.
- Simón, O., y Guerra, L. M. (2008). La orientación profesional hacia las carreras universitarias a través del currículum de la enseñanza media superior. Propuesta de intervención para la carrera de Ingeniería Civil. *Pedagogía Universitaria* 13 (3): 137-145.
- Simón, O., y Guerra, L. M. (2008a). Una metodología para la intervención mediante programas de orientación profesional. *Pedagogía Universitaria* 13 (5): 89-100.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.

El lector que haya tenido la suficiente perseverancia para llegar hasta aquí habrá apreciado que el eje central de este libro, desde el título hasta estas páginas, es la motivación. El análisis de numerosos estudios sobre la orientación vocacional y la permanencia en las carreras universitarias, así como de los modelos que se han propuesto para explicar estos fenómenos, nos ha llevado a la conclusión de que independientemente de la innegable influencia de otros factores personales y sociales, es la motivación la que puede conducir a una adecuada elección de carrera y a persistir en los estudios, pasando incluso por encima de verdaderas penurias económicas. Los que hayan tenido la oportunidad de trabajar directamente con estudiantes, de conocerlos y de saber de sus vidas privadas, conocen que a menudo se ve a jóvenes de holgada posición económica fracasar en sus estudios por falta de interés y dedicación; mientras otros, de procedencia social mucho más modesta, concluyen su carrera al costo de privaciones para ellos y sus familias durante los años de vida universitaria.

Es pues la motivación la fuerza que puede conducir al sujeto a elegir correctamente la profesión que estudiará y desempeñará en el porvenir, como es también la motivación la que lo mantendrá en las aulas universitarias. Pero el futuro estudiante universitario es un adolescente que por lo general no ha llegado a un pleno conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, por lo que debe ser orientado adecuadamente al respecto. La motivación, como piedra angular de la orientación vocacional, debe ser despertada, estimulada, potenciada por los profesionales que se dedican a guiar a los jóvenes en el camino de su vida.

Es preciso lograr que el individuo forme de sí mismo un concepto consistente, que logre una autovaloración plena de sus capacidades e intereses, para lo cual necesita información precisa y oportuna acerca de las carreras que están en oferta y del mercado laboral. Desde la orientación se debe contribuir a la construcción del proyecto de vida del sujeto, evitando el lenguaje prescriptivo y potenciando la autodeterminación. Vivimos en un mundo en plena evolución, donde los cambios socioeconómicos y tecnoló-

gicos suceden a diario, influyendo poderosamente en el estilo de vida de la sociedad; en consecuencia, la guía del orientador debe adoptar la forma de un acompañamiento, un apoyo a la toma de decisiones en un entorno al que el joven debe ser capaz de adaptarse, tomando decisiones y flexibilizando su comportamiento para alcanzar el éxito. Un nivel equivalente de independencia debe lograrse ya desde su preparación como futuro profesional, por lo que el proyecto de vida creado por sí mismo ocupa un lugar central en su elección de carrera y su permanencia en el aula universitaria.

De la elaboración de ese proyecto de vida —personal y grupal— depende en buen grado el exitoso desempeño de los estudiantes. En el supuesto caso —por cierto, bastante común— de que el sujeto haya arribado no precisamente a la carrera que deseaba, sino a otra por la que siente una menor afinidad, es perfectamente posible que con una estrategia de retención convenientemente estructurada e instrumentada llegue a amar la carrera que estudia y consiga graduarse exitosamente. En ello influirá la relevancia que los orientadores logren dar a la motivación intrínseca, a la satisfacción por el logro de metas, y la cooperación que se establezca entre el colectivo de docentes, el grupo en que se desempeña el estudiante, las organizaciones estudiantiles y la dirección universitaria.

Solo unas palabras más, para insistir en la responsabilidad de la universidad en el proceso de orientación vocacional: los directivos universitarios no deben olvidar que el estudiante es a la vez el cliente de los servicios universitarios, la materia prima y el producto final del proceso de formación profesional. La calidad de cualquier centro de educación superior se mide, en primer lugar, por los profesionales que egresan de sus aulas. En el contexto actual, en que la deserción origina un alto costo económico y social, la universidad no puede enajenarse de este fenómeno; por el contrario, debe entender su papel decisivo en su disminución, y diseñar estrategias para influir sobre la sociedad más allá de su campus. La orientación vocacional debe estar pensada y dirigida desde las universidades, para contribuir a que a las aulas lleguen jóvenes motivados y comprometidos *a priori* con la institución; después de su ingreso, corresponde también al *alma mater*, en un proceso armónico, acompañar al estudiante hasta su graduación e incluso más allá, en su inserción en la vida laboral.

En todo ese camino, será la motivación el impulso. Con ella y sobre ella habrá que trabajar.

En las aulas universitarias los profesores se encuentran a diario con estudiantes que han llegado “a la carrera equivocada”. De las múltiples opciones que tuvieron al momento de elegir la carrera que iban a estudiar, estos jóvenes han seleccionado una por la que no sentían predilección, y entonces se les ve desmotivados, despreocupados, angustiados, porque no se sienten capaces de salir adelante en los estudios. Ante esa realidad surgen varias preguntas: ¿cómo lograr que los jóvenes arriben a la universidad con una clara definición sobre su inclinación hacia la carrera escogida? ¿Es posible transformar a los jóvenes que llegan desmotivados en estudiantes activos, preocupados, que amen su carrera? ¿Qué acciones individuales e institucionales pueden contribuir a ambos objetivos? Este libro pretende ayudar a los profesores e instituciones universitarias en el complejo proceso de la orientación profesional de los jóvenes, meta difícil —pero no imposible— en estos tiempos complejos y globalizadores. Se pretende que, contrariamente a lo que sucede con otros textos, pueda leerse sin amplios conocimientos previos de psicología y pedagogía, pues en el contexto actual son muchos los docentes que imparten materias en las aulas sin tener este tipo de formación.

El énfasis de estas páginas está puesto, como se verá, en el contexto latinoamericano, considerando la pujanza que nuestra región ha demostrado en el último decenio, y la necesidad de elaborar modelos propios para la solución de este y muchos otros problemas.

**Eduardo F. Héctor Ardisana.** Ingeniero Agrónomo, PhD en Ciencias Agrícolas, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador.

**Bárbara Millet Gaínza.** Licenciada en Estudios Socioculturales. MSc. en Extensión Agraria. Universidad Agraria de La Habana, Cuba.

**Landy Elizabeth Ruiz Mancero.** Ingeniera en Administración de Empresas. MSc. en Administración y Marketing. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.

ISBN: 978-9942-14-230-6



9 789942 142306

