

# DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA MISIÓN SUCRE: PRIMER PROGRAMA DE INICIACIÓN UNIVERSITARIA EN LA PARROQUIA MACARAO DE CARACAS

SUCRE MISSION: WHY STUDENTS DROP OUT

MISSÃO SUCRE: DESERÇÃO ESTUDANTIL

LUIS FUENMAYOR TORO\*  
lft3003@yahoo.com  
MARÍA MARÍN\*\*  
lft3003@yahoo.com  
FRANCIA SILVERA\*\*\*  
lft3003@yahoo.com  
JASMÍN JAIMES\*\*\*\*  
lft3003@yahoo.com  
Universidad Central de Venezuela  
Caracas, Venezuela



Fecha de recepción: 08 de mayo de 2009  
Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2009

## Resumen

Frente a la iniquidad en el ingreso a la educación superior venezolana de los sectores vulnerables de la sociedad, la Oficina de Planificación del Sector Universitario diseñó formas de reducción de este problema. A partir de 2003, se crea por decisión presidencial la Misión Sucre (ms), para incorporar a los bachilleres excluidos. Se crea un programa de iniciación universitaria (PIU) de un semestre académico. Empero, la deserción continúa. Se decide, entonces, conocer los factores que influyeron en la deserción del primer PIU en la parroquia Macarao, municipio libertador, distrito capital, mediante un estudio de campo exploratorio. Se aplicó un cuestionario a una muestra del 29,4% de la población desertora. Las causas de la deserción son similares a las señaladas en otros estudios: personales, del contexto e institucionales.

Palabras clave: deserción, inclusión, exclusión, misión sucre, programas de iniciación universitaria.

## Abstract

The Venezuelan University Division for Planning & Budgeting has proposed some solutions to overcome the disproportion for admission in higher education programs to vulnerable student population. Sucre Mission was created in 2003 by a presidential decree in order to include prospective students formerly marginalized from the university education system. Also, a semester-program for university placement (PIU, in Spanish) was created. However, drop out rates are still common. This paper deals with a field study including the factors affecting the first PIU at Macarao Parish, Libertador Municipality (Capital District). A questionnaire was given to 29.4% of students who dropped out from university. Causes are quite similar to former studies, i.e., personal, social and institutional causes.

**Key words:** desertion, inclusion, exclusion, Sucre Mission, university initiation programs.

## Resumo

Considerando a iniquidade no ingresso ao ensino superior venezuelano para os setores vulneráveis da sociedade, a Agência de Planejamento do Setor Universitário desenhou formas de redução deste problema. Começando em 2003, cria-se por decisão presidencial a Missão Sucre (ms), para incorporar os estudantes de segundo grau excluídos. Cria-se um programa de iniciação universitária (PIU) de um semestre acadêmico. Não obstante, a deserção ainda continua. Por isso, decide-se conhecer os fatores que influíram na deserção do primeiro PIU na paróquia Macarao, município Libertador, distrito Capital, através duma pesquisa de campo exploratória. Fez-se um questionário para uma amostra de 29,4% da população desertora. As causas da deserção são similares às assinaladas em outras pesquisas: pessoais, de contexto e institucionais.

**Palavras chave:** deserção, inclusão, exclusão, Missão Sucre, programas de iniciação universitária.



## INTRODUCCIÓN



Ante las dificultades en el acceso estudiantil al nivel educativo superior, existentes desde los años setenta (Cortázar, 1992) y las demostradas iniquidades presentes en los procesos de selección de las instituciones universitarias (Fuenmayor y Vidal, 2000, 2001; Fuenmayor, 2002a), todo lo cual condicionó la existencia de exclusión social en el sector, el Gobierno Nacional crea la Misión Sucre (MS) adscrita al Ministerio de Educación Superior (MES) mediante Decreto Presidencial (MES, 2003a), como un programa extraordinario dirigido a combatir la exclusión en el sistema universitario, mediante la incorporación a los estudios superiores de quienes, teniendo un título de bachiller, no habían podido acceder a los mismos en el pasado (MES, 2003b; Fuenmayor, 2005).

La MS arrancó en septiembre de 2003, después de la realización del primer censo nacional, que pretendió identificar a los bachilleres excluidos del subsistema de educación superior, que quisieran continuar sus estudios universitarios. En esa ocasión se inscribieron 470 mil bachilleres, quienes aspiraban a ingresar a las universidades y otras instituciones superiores. De ellos, sólo una minoría había abandonado sus estudios prematuramente o había sido rechazada en sus intentos de admisión universitaria, por lo que podían ser considerados como verdaderos excluidos de la educación superior venezolana (Fuenmayor, Marín y Jaimes, 2004).

Además de la MS, otros programas de inclusión universitaria fueron también instrumentados por el Gobierno Nacional. La creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, también por Decreto Presidencial N° 2517 de fecha 18-6-2003, dictado para incorporar a todos aquellos

bachilleres que legítimamente quisieran ingresar a la universidad (MES, 2003c). Anteriormente, se habían creado otras instituciones universitarias: la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, la Universidad Sur del Lago “Jesús María Semprum”, la Universidad Marítima del Caribe y la puesta en funcionamiento de la Universidad del Yaracuy (Fuenmayor, 2002b), además de cinco institutos universitarios de tecnología.

Si bien éstas y otras decisiones incrementaron el número de plazas de nuevo ingreso en la educación superior, las mismas eran aún insuficientes en relación con la demanda, por lo que la posibilidad de un programa especial como la MS seguía teniendo plena vigencia. Sin embargo, todas estas medidas han sido criticadas por algunos por supuestamente estar inspiradas en motivaciones ideológicas y políticas, sin percatarse los críticos de que “Los procedimientos de inserción, de reinserción y/o de integración no son neutros, ni en lo ideológico ni en lo político: condición estructural que de ningún modo los invalida y que no engaña con falsas apariencias” (Karsz, 2000, p. 166).

Este trabajo pretende presentar el problema de la exclusión estudiantil que se genera en el nivel educativo superior y la creación y funcionamiento de la MS. En especial, se aspira a efectuar una aproximación al conocimiento de la deserción de los bachilleres que cursan los programas de iniciación universitaria de la MS. Se expondrá la importancia de esta investigación para las decisiones gubernamentales, así como sus logros y limitaciones en relación con el desempeño de sus beneficiarios.

El eje principal de este trabajo radica en determinar si la MS, tal y como ha sido instrumentada, representa realmente una alternativa de acceso y permanencia en la educación superior o si en ella se repiten los factores que usualmente originan deserción estudiantil, aun antes de ingresar en una carrera universitaria, por lo que paradójicamente se podría estar en presencia de una “ratificación de la exclusión”, por parte del mecanismo ideado por el Estado venezolano para combatir la misma. Se quiere, además, efectuar ciertas recomendaciones sobre los problemas analizados, que pudieran orientar en el reajuste de los programas existentes contra la exclusión educativa o en el diseño de nuevos y mejores programas.

## Planteamiento del problema

Los países occidentales han sufrido en las últimas décadas cambios importantes, sometidos a las grandes presiones del proceso de “globalización”, al lado de transformaciones tecnológicas de gran magnitud y de influencias políticas, ideológicas, sociales, culturales y educativas. La globalización, al mismo tiempo que trata de incluir a todos

los países del mundo dentro del mismo sistema económico del mundo desarrollado, relega a la inmensa mayoría de los mismos a cumplir las funciones de compradores y suplidores de materia prima. Así, ha originado un crecimiento en la producción de los países desarrollados, mientras significa una gran desventaja para el crecimiento de los países periféricos, de bajo nivel de desarrollo económico, educativo y científico-tecnológico, obligados a competir en un escenario totalmente desfavorable, pues carecen de la calificación humana para ello.

En el mundo, mil trescientos millones de personas viven con menos de un dólar diario, casi la mitad de la población vive con menos de dos dólares al día. Más de 800 millones de personas no tienen empleo, mucho más de cien millones trabajan con salarios que no cubren sus necesidades básicas y el diecinueve por ciento de los jóvenes entre catorce y diecisiete años no han completado la educación primaria (Kliksberg, 2002). Son muchas las causas de este cuadro, pero lo que sí es cierto es que los cinco países más ricos generan el ochenta y seis (86%) del producto interno bruto del globo y para generarlo es necesario tecnología, preparación y educación de sus pueblos.

En Latinoamérica, para el año 1994, el 25% de la población económicamente activa no alcanzaba la calificación mínima, el 31% sólo tenía estudios primarios y el 31% estudios secundarios, lo que significa que sólo el 13% tenía estudios superiores (García Guadilla, 1997). En Venezuela, el promedio educativo del trabajador es de 7,3 años (Páez, 2002), lo que significa la imposibilidad de optar por mejores empleos y, por ende, a recibir mayor retribución por la labor realizada, situación que deriva en un círculo vicioso, muy difícil de vencer y que lleva a estas personas y sus familias a vivir y reproducir los patrones de pobreza. Para el año 2001, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) señala la existencia en Venezuela de 14,2% de hogares en pobreza extrema, lo que significa que más de cuatro millones de personas (Barreiro, 2002) tenían un ingreso per cápita inferior al monto de la canasta alimentaria.

Es en el sector educativo donde se evidencia la desventaja de ciertos países en relación con otros. No se debería dudar que la educación es un factor determinante en el bienestar y la riqueza del hombre. Un nivel educativo elevado brinda a los pueblos la oportunidad de incorporarse plenamente en la sociedad, aumentando y propiciando la participación en su desarrollo histórico, ya que da las herramientas necesarias para proponer soluciones y resolver sus problemas. Las universidades son esenciales en las sociedades y economías modernas basadas en el conocimiento, pues forman a quienes las dirigen y prestan asistencia directa a individuos y colectivos, propician la creación de nuevos conocimientos, que dan origen a nuevas aplicaciones y productos necesarios e impulsan el cre-

cimiento y preservación del patrimonio cultural nacional y universal.

Además, el conocimiento se visualiza como una herramienta, para el ejercicio del poder sobre otras sociedades. Un país que no cuente con mano de obra calificada, profesionales suficientes en todas las áreas del conocimiento y donde el Estado no instrumente políticas educativas para solventar las deficiencias, no estaría garantizando su soberanía ni su independencia y no estaría afrontando el deber de erradicar flagelos como el desempleo y la pobreza en todas sus dimensiones.

El ámbito educativo forma parte fundamental del Estado y de la sociedad. Dicho espacio constituye parte importante de las políticas públicas que en materia social le corresponde instrumentar al Estado. Al respecto, Alemán y Garcés (1998, p. 303) señalan que “los servicios sociales se configuran hoy, junto al sector educativo, como un sector más del bienestar social o de la política social para mejorar las condiciones de vida de todos los ciudadanos.” Para estos autores, una política social es el “diseño y la ejecución programada y estructurada de todas aquellas iniciativas adoptadas para atender una serie de necesidades consideradas básicas para la población” (Alemán y Garcés, 1998, p. 34).

En Iberoamérica, estas políticas sociales han sido influenciadas por movimientos europeos, como el caso de la revolución francesa, que generó una reformulación política orientada al acceso de los servicios públicos, entre ellos la educación, buscando mejorar la calidad de vida de la población. En otros momentos se han visto influenciadas por movimientos y concepciones latinoamericanas, como es el caso del movimiento de Córdoba en la segunda década del siglo XX (Tünnermann, 1991).

Venezuela, hace unos 10 años, se encontraba ante un doble desafío en lo atinente a su educación superior: Por un lado, debía enfrentar los problemas acumulados por la ausencia de reformas dirigidas a organizar el sistema, pero además debía asumir los retos emergentes de una nueva agenda de transformación del milenio que comenzaba. En las respuestas gubernamentales instrumentadas para enfrentar estos desafíos se diferencian dos períodos claros en las políticas y acciones tomadas: un primer período (1999-2004), en el cual el equipo ministerial del presidente Chávez estuvo integrado por profesores universitarios, la mayoría de la UCV, que en las décadas anteriores habían liderado la política universitaria desde sus posiciones académicas, con actitudes de rechazo hacia la política oficial de aquel entonces, calificada de tecnocrática primero y neoliberal después, concededores del sector, con propuestas concretas sobre el quehacer educativo superior y de gran legitimidad en el mundo académico (García Guadilla, 2005), y un segundo período, a partir de finales



de 2004 en adelante, donde los nuevos actores designados para el trabajo en la educación superior fortalecieron el enfoque político ideológico en detrimento de la calidad y funcionamiento normal del sistema y se dedicaron a la construcción de un sistema educativo paralelo con programas no convencionales (García Guadilla, 2005).

Estos programas educativos no convencionales tienen una influencia del modelo educativo cubano, en relación con los métodos de aprendizaje, de transmisión de conocimientos y la estrategia de la municipalización, que pretende hacer llegar los estudios superiores al espacio de las comunidades, para de esa manera facilitar su incorporación a los mismos. Se llevan a cabo en las llamadas “aldeas universitarias”, idea y nombre tomados de la concepción inicial de “Aldea universitaria bolivariana”, creada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), que construyó la primera de estas estructuras en Santa Elena de Uairén (Fuenmayor, 2004; OPSU, 2004, pp. 10-11). La concepción original, sin embargo, se vio fuertemente alterada en desmedro de la construcción de la infraestructura necesaria, del equipamiento correspondiente y de la calidad de sus actividades académicas.

La idea inicial las describía como:

*...una extensión de terreno de cierta magnitud donde tienen asiento una serie de instalaciones, que permiten el desarrollo principalmente de programas académicos universitarios, de pregrado y de postgrado, de investigación y extensión, provenientes de distintas instituciones de educación superior, además de disponer de una serie de servicios para las poblaciones estudiantil y profesoral: biblioteca, instalaciones deportivas, comedor, transporte, actividades culturales, atención en salud de primer nivel y residencias. (Fuenmayor, 2004, p. v).*

Como puede verse, no existe una política educativa exclusiva de ningún país en particular. Así, Alemán y Garcés (1998, p. 277) afirman que “...no existe hoy nadie ni entre los políticos de la educación ni entre los que ejercen tareas educacionales de responsabilidad, que se permitan prescindir de aquello que los demás países puedan aportarnos”.

En lo referido a la democratización del acceso a la educación superior, la discusión en Venezuela lleva más de medio siglo. En los sesenta, la masificación de las universidades se perfilaba como un problema, que creaba a su vez una “falsa imagen de educación democrática”, pues según algunos sólo el 6% de la población tenía acceso a la educación superior (Delgado, 1984, 7). El cupo universitario llegó a ser un serio problema, que se procuró resolver con la selección de aquellos aspirantes que demostraran

un cierto nivel académico, situación que se supone desventajosa para los grupos sociales más vulnerables, pues, “existe una relación recíproca entre el nivel académico y las clases sociales” (Sardi y Rodríguez, 1993:96).

Esta discusión no se agota con la llegada del siglo XXI. Se publican investigaciones que profundizan en el tema de la iniquidad en el ingreso a la educación superior y que concluyen que, desde finales del siglo pasado, la selección de aspirantes a ingresar a las universidades se efectúa en detrimento de los estudiantes pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos, aquéllos provenientes de planteles oficiales y quienes proceden de zonas geográficas alejadas y atrasadas del país (Fuenmayor y Vidal, 2000, 2001; Fuenmayor, 2002a; Morales Gil, 2003).

Este diagnóstico llevó a la OPSU, oficina técnica del Consejo Nacional de Universidades (CNU), a instrumentar toda una nueva política de ingreso a la educación superior, que modificó desde los contenidos de la prueba de aptitud académica (PAA) del CNU hasta la forma de cuantificar sus resultados, calcular el promedio de notas de la educación secundaria y de posteriormente calcular el índice académico (CNU, 2003; Fuenmayor y Rigoni, 2003; Fuenmayor y Mejías, 2004). Además, se solicitó al CNU incrementar hasta un 50 por ciento, la proporción de aspirantes seleccionados a través de la presentación de la PAA del CNU-OPSU, pues las iniquidades encontradas en la admisión estudiantil eran determinadas por los mecanismos internos de ingreso de las universidades (Fuenmayor y Vidal, 2001; Fuenmayor, 2002a; Morales Gil, 2003).

A los cambios anteriores se añadió la instrumentación de un programa de becas, becas para la equidad, para los aspirantes del nivel socioeconómico V aceptados a través de la PAA (OPSU, 2001b, 2004, pp. 7-9; García Guadilla, 2005), así como la dotación de todas las bibliotecas de universidades e institutos y colegios, con los libros de texto de todos los programas de pregrado existentes (OPSU, 2003, p. 3) y la instalación de salas de computación con acceso a Internet, para el uso libre en navegación académica por parte de todos los estudiantes de pregrado (OPSU, 2001a). Otros programas instrumentados por la OPSU, como el de la formación de doctores y el de la carrera académica (García Guadilla, 2005), también apuntaban a influir positivamente en la calidad académica de programas nuevos y tradicionales.

Presionado por situaciones políticas alrededor de la cuestión educativa, el gobierno venezolano decide enfrentar lo que denomina deuda social en educación superior, la cual se tiene con los estudiantes excluidos del sistema por razones distintas de las constitucionales, es decir la exclusión educativa de los grupos sociales desfavorecidos. Surge, entonces, el programa educativo denominado MS, con el propósito de saldar la deuda social en educación

superior de las últimas décadas (MES, 2003a, b). Cabría discutir si las deudas sociales pueden ser pagadas a los individuos que las sufrieron y de esa forma ser saldadas, deseo loable pero imposible de cumplir, pues no es posible eliminar los daños producidos a la gente por las injusticias sociales vividas en su pasado (Fuenmayor, 2005).

La restauración tardía de derechos no ejercidos oportunamente está muy lejos de saldar las deudas sociales, pues los afectados ya no están en condiciones de asumir el ejercicio pleno de los derechos que les fueron conculcados en su momento. Así, si se sufrió de desnutrición infantil con todas sus consecuencias patológicas, las mismas no pueden compensarse con raciones dobles de alimentos en la edad adulta. En el caso de la educación superior, quien no obtuvo un grado universitario en la edad correspondiente, no se le salda esa deuda otorgándosele cuando ya no esté en condiciones físicas o mentales de desempeñar plenamente la profesión o adiestramiento correspondiente, o cuando las posibilidades laborales ya no sean las mismas.

Esto, sin desmérito de quien, ya en edad avanzada, obtiene el reconocimiento que no pudo obtener de joven por haber sido excluido socialmente. Se trata de una realización individual con impacto social, por supuesto, pero necesariamente de menor magnitud que si no hubiera habido exclusión. Lo fundamental es impedir que las deudas sociales se sigan generando y que siga habiendo exclusión.

La MS, entonces, surge como un programa emergente y transitorio, que busca el ingreso de los excluidos de la educación superior en años anteriores, para lo cual se plantea actualizar el conocimiento de estos bachilleres, con el fin de garantizarles un mejor desempeño en los programas universitarios a cursar. Se crea, para este fin, el Programa de Iniciación Universitaria de la MS (PIU-MS), orientado a actualizar los conocimientos adquiridos en los estudios previos en matemática, lenguaje y una historia crítica llamada “Venezuela en el contexto mundial”.

A diferencia de los cursos propedéuticos de las universidades del país, el PIU-MS no evalúa la adquisición de conocimientos, por lo que ni reprueba ni aprueba a ningún estudiante, no existiendo en la mayoría de los casos ni siquiera un registro de la asistencia a las actividades académicas. Los bachilleres más pobres seleccionados son ayudados con la asignación de una ayuda económica mensual de Bs. 160.000,00, para cubrir los gastos de transporte y alimentación. A pesar de estas facilidades, la permanencia de los bachilleres cursantes del primer PIU-MS en la parroquia Macarao del municipio Libertador distó mucho de ser satisfactoria, pues de 206 cursantes desertaron 68, lo cual corresponde a un 33% del total de la población estudiantil. Cabe destacar que, de seis secciones

del PIU-MS en estudio, sólo quedaron tres secciones en las carreras ofrecidas en la llamada Aldea Universitaria ubicada en la “Unidad Educativa Claudio Feliciano” de la misma parroquia.

Las técnicas manejadas en el PIU-MS se basan en clases por video, grabadas por profesores universitarios cubanos, y el uso de guías de ejercicios o asignaciones de tareas de acuerdo con la naturaleza de las clases. Éstas se dictan de acuerdo a un cronograma asignado y los videos tienen grados de dificultad creciente y son continuos. Existe un facilitador cuya función es prácticamente operativa, es decir, asegurar que los videos puedan proyectarse y ser vistos por los cursantes, pero no tiene conocimiento de los contenidos programáticos. Un especialista en éstos está disponible para consultas una vez a la semana, lo que significaba que si alguna incomprensión ocurría a comienzos de la semana de actividades docentes, la misma no era superada sino a finales de esa semana, cuando el problema había afectado todas las clases de la disciplina involucrada.

La determinación de los factores que influyeron en el abandono de los estudios por los aspirantes constituye el objeto principal de esta investigación, tanto de aquéllos aspectos relacionados con situaciones particulares de los cursantes, como los dependientes de la MS o de la interacción MS-cursantes. Este conocimiento es indispensable para ayudar a solventar los problemas encontrados, así como reevaluar los conceptos de exclusión y deserción universitarias y las políticas gubernamentales diseñadas para su eliminación.

Otro aspecto a considerar en las respuestas educativas del gobierno a los cambios actuales son las cualidades que deben servirles de guía, para que realmente sean efectivas. La UNESCO (2002) señala la exigencia de tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización. La primera se refiere al papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, sus funciones de docencia e investigación y los servicios que de ellas resulten, así como sus vínculos con el mundo del trabajo en un sentido amplio, las relaciones con el Estado y la interacción con el resto del sistema educativo.

La calidad comprende tres componentes: pertinencia, eficiencia y eficacia. La primera está referida a la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional, la segunda tiene que ver con la capacidad institucional y lo que está obligada la institución a hacer en términos de esa capacidad, y la eficacia se refiere a la repercusión de los programas universitarios en términos de impacto social (Villarroel, 2001). Sánchez (2004, p. 105) define calidad como “aquella en la cual se aprende lo que está establecido en los planes y programas al cabo de determinadas etapas y niveles. El concepto pone de relieve



ve los resultados del aprendizaje efectivamente alcanzado por la acción educativa o, dicho de otro modo como el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos”.

Se debe señalar la importancia de la eficiencia, pues su falta lleva al fracaso de los programas. No habrá relevancia, ni internacionalización, si el aparato educativo no es sostenible y, para ello, debe ser eficiente en el uso de los recursos, cumplir adecuadamente las labores docentes, de investigación y extensión y fortalecer su cultura institucional. Finalmente, la internacionalización, concebida como la necesidad de intercambios entre universidades de distintos países, ha de redundar en un mayor entendimiento entre las culturas, una mayor difusión del conocimiento y el fortalecimiento institucional de las universidades de los países con menores niveles de desarrollo.

Es extraño que la UNESCO (2002) no mencione en su documento el principio de equidad como atributo rector de la educación superior, sobre todo si entendemos que la misma constituye una cualidad inseparable de la calidad. Así, es imposible pensar en la existencia de una educación de calidad, si la misma impide el acceso a un sector importante de los jóvenes por razones ajenas a sus aptitudes, capacidades e intereses. La equidad, en general, puede ser definida como la igualdad en las diferencias (D' Elía y Maingon, 2004, p. 46), lo que significa suprimir diferencias injustas allí donde lo que debe haber es igualdad, mediante acciones dirigidas al ejercicio pleno de los derechos humanos (...) y, en el plano de la diversidad, se traduce en impedir que una sola opción de vida se imponga en contextos sociales y culturales (D' Elía y Maingon, 2004, pp. 46-47).

Transformar el actual modelo de educación superior y colocarlo al servicio de las grandes mayorías impactará el proceso de transformación social en forma directa, pues vinculará los estudios universitarios al proceso de municipalización educativa que, como ya se mencionó, consiste de manera sucinta en llevar la formación superior a las regiones y municipios y contextualizarla según sus requerimientos, sin olvidar los aspectos nacionales del desarrollo. Es así como el proyecto MS no sólo surge como instrumento para el ingreso a la educación superior de la población excluida, sino para ayudar en la identificación de las necesidades sociales locales y la preparación e incorporación del ciudadano común en la solución de sus problemas, los de su comunidad y los del país.

## Marco teórico

La deserción estudiantil está presente en la educación superior venezolana desde hace muchos años y ha sido analizada en todos sus componentes. De acuerdo con Savater (1997) se entiende por desertor aquel individuo

que, habiendo pertenecido al sistema educativo en uno de sus niveles, lo abandona sin concluirlo. El cálculo de dicho indicador debería diferenciar situaciones que obligan al estudiante, temporalmente, a dejar de pertenecer a una institución educativa, sin que por ello se lo considere un desertor. Aunque matemáticamente este procedimiento es el adecuado, la práctica lo hace inaplicable, porque se carece de mecanismos que permitan estimar los abandonos temporales, por lo que se toma como cifra de abandono a la diferencia entre las matrículas de un año a otro (Savater, 1997).

Para inicios de los ochenta, la deserción en Venezuela fue definida como el número de alumnos que, inscritos en un grado cualquiera de un año escolar determinado, no continúa estudios el año siguiente, sea por abandonar la escuela antes de haber finalizado el curso, o por abandonarla después de finalizado, sin importar si hubiesen sido aprobados o reprobados (Oviedo y Díaz, 1982). Pero la deserción va más allá de esta simple definición: es un fenómeno psicosocial, que conjuga aspectos estructurales, sociales, comunitarios, familiares e individuales (Magdson y Toledo, 1990). En ese sentido, la deserción escolar no puede ser vista aisladamente, hay que considerar desde el sistema educativo hasta los factores individuales del estudiante para comprender el fenómeno.

Magdson y Toledo (1990) señalaron que una de las causas personales de la deserción escolar es la baja autoestima o la pobre percepción de sí mismos que tienen quienes desertan. Lo último coincide con los resultados de la investigación de Weinstein (1999) en la que el 40 por ciento de los jóvenes que participaron de la muestra tienen rasgos depresivos cíclicos, en especial las mujeres. El 60 por ciento restante demostró una clara rebelión a través de actos delictivos y crisis violentas. Cabe destacar que la mayoría de los desertores provienen de familias desarticuladas.

Al mismo tiempo, se puede diferenciar entre la situación de hombres y mujeres. Según Aylwin (1999) un 25% de los hombres abandonan por problemas de rendimiento o de interés, un tercio del total porque decide trabajar y un tercio por problemas económicos. En las mujeres las razones son distintas, de hecho, ningún hombre deja de estudiar por motivos matrimoniales o de paternidad, en cambio un tercio de las mujeres está fuera del sistema escolar por esta razón, por lo que prácticamente es un elemento diferenciador entre géneros.

No obstante, es interesante hacer notar que entre las mujeres está creciendo la necesidad de trabajar como una razón para abandonar los estudios. En palabras de Alemán y Garcés (1998, p. 84): “El problema eclosiona cuando muchos jóvenes que tienen capacidad y quieren estudiar no pueden hacerlo, bien por imperativos económicos –tie-

nen que volcarse al mundo laboral por no tener respaldo económico para sufragar sus estudios superiores—”.

Coronado, Acosta y Yilales (1978) estudiaron las causas externas e internas que influyeron en la prosecución de los estudiantes del primer semestre de los estudios universitarios supervisados, 1977-1981, Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Señalan como causas del fracaso estudiantil a las económicas: bajo poder adquisitivo y obligación de los estudiantes de trabajar para su manutención; sociales: inestabilidad y desintegración de la familia; pedagógicas: calidad de los docentes, pobre preparación y desinterés de los estudiantes, desvinculación de la comunidad, inadaptación; sistema educativo: irregularidad de las clases, planes de estudios, falta de servicios de orientación, carencia de locales apropiados y de materiales didácticos y problemas de afectividad.

Años más tarde, se estudió el fracaso académico también en la modalidad a distancia, pero en el estado Lara, y se concluyó que la deserción es causada por problemas personales e institucionales, prevaleciendo los primeros. Además, se constató que “la deserción en el primer semestre se origina por la dificultad de adaptación al nuevo sistema de estudios” (Gómez, Medina y Sandoval, 1991, p. 68). Otros factores pudieran ser la falta de información de los cursantes sobre el sistema de estudios, la carencia de infraestructura, ineficiente ejecución de las políticas del Estado, además de factores institucionales como el desconocimiento de las formas de evaluación, la importancia de las asesorías y la necesidad de los materiales de estudio.

Calvo y Maroto en 1993 (Citado por Silvera y Marín, 2005) concluyen que la mayor deserción se encuentra en los primeros periodos lectivos, al encontrar que más de la mitad de la población estudiantil de la Escuela de Biología de la Facultad de Ciencias de la UCV, correspondiente a las cohortes de 1972, 1975 y 1978, desertó durante el primer semestre académico. También clasificaron las causas del abandono en institucionales: Ausencia de planificación, aumento de la matrícula sin los recursos necesarios, rigidez curricular y falta de programas de orientación. Dentro de las causas docentes señalan la capacidad del docente de llevar a cabo el proceso de enseñanza, los criterios de evaluación utilizados por éste y su compromiso con la formación integral de los alumnos.

Las causas estudiantiles están relacionadas con la autoestima, el concepto de sí mismo, hábitos de estudio, motivaciones intrínsecas y expectativas del estudiante (Calvo y Maroto, 1993 citados por Silvera y Marín, 2005). Los autores señalan que adicionalmente hay causas extrauniversitarias como la insuficiente preparación previa de los alumnos y la inexistencia de orientación vocacional. Sin embargo, el fracaso escolar puede guardar también una

estrecha relación con la atención que se les brinda a los estudiantes en las instituciones educativas y con la rigidez pedagógica de las mismas.

La deserción o la imposibilidad en el ingreso dan origen a la exclusión social de la educación. Ésta se refiere, entonces, al no goce de los servicios públicos motivado por raíces económicas, sociales, políticas, culturales y de ubicación geográfica. También se presenta en el creciente desempleo, la inestabilidad laboral, familiar, aislamiento social y en la poca solidaridad y colaboración de los grupos mejor ubicados estratificadamente y el abandono progresivo de los entes gubernamentales.

Sin lugar a dudas, la pobreza es la mayor embajadora de la exclusión social en el mundo, la cual, a su vez, es acentuada por la globalización. Pobreza y exclusión constituyen un par interdependiente en el que uno es causa del otro y viceversa. El fenómeno de la exclusión, sin embargo, es visualizado diferentemente por los diversos investigadores, quienes expresan con ello sus posiciones ideológicas e ideas políticas. Autès (2000) habla de tres enfoques de la exclusión de los sectores más vulnerables: el primero es llamado por el autor la “modalidad liberal fatalista”, en la cual se es consciente de la desigualdad que traen consigo las leyes del mercado, pobreza, hambre y otras situaciones injustas, que afectan a los grupos vulnerables, pero se las considera como una situación irremediable, a la que hay que aceptar como una realidad.

El segundo enfoque es el del “trabajo social”, que considera que el grupo de excluidos ha llegado a este estado por vías individuales, pues cada persona tiene su historia, cada individuo llega a ser excluido por un motivo particular, por lo que tampoco se puede hacer nada. El tercer enfoque de exclusión el autor lo denomina “antropológico”, y plantea como inevitable que en toda sociedad haya un sector excluido, pues se excluyen, por no acatar normas, los diferentes a los demás, lo que significa que, bajo este enfoque, también la exclusión es inevitable.

Otros autores consideran la exclusión social como un proceso natural necesario y tal vez irrenunciable para la economía, puesto que en toda sociedad debe haber procesos excluyentes y siempre se está excluido por alguien o de algo (Karsz, 2000). Sin embargo, otros aseveran que el infortunio nunca es un producto de causas naturales, pues se trata de una construcción histórica, ideológica y moral, que se esconde de la mirada cotidiana y vuelve invisibles a los acontecimientos (Gentili, 2001). Quizás esta transformación de la exclusión en algo natural se debe a que en la mayor parte del mundo hay más excluidos que incluidos, por lo que resulta casi un hecho natural que lleva a los excluidos a tener que acostumbrarse a la exclusión (Gentili, 2001). Venezuela pertenece a esta parte del mundo

## Marco metodológico

### Tipo de investigación

Esta investigación es fundamentalmente de campo, pues recolectó la información directamente en el lugar donde ocurre el fenómeno socioeducativo que se está estudiando (Rojas, 2001). Adicionalmente, se efectuó una investigación documental, como parte del tratamiento del problema y de ayuda bibliográfica en el análisis y discusión de los resultados. Por la naturaleza del objeto de estudio, la investigación es de nivel exploratorio, pues permite un contacto directo con los actores sociales involucrados para la recopilación de la información necesaria (Ramírez, 1992).

### Población y muestra

La población tomada como objeto de esta investigación fue la de los bachilleres que desertaron del primer PIU-MS de la parroquia Macarao, por tratarse de los bachilleres excluidos más vulnerables, porque su selección fue realizada con ese criterio, en relación con su situación socioeconómica, laboral, familiar y educativa. Malavé (2003, p. 72) describe a la población como “El conjunto total de individuos que se desea estudiar y poseen una o más características en común”. Cumplía esta población, además, con los criterios de exclusión señalados con anterioridad: “Personas que con más de tres años de haber obtenido el título de bachiller no han ingresado a la educación superior, ni por el PNA, ni han obtenido su asignación por ninguna otra vía, por lo que, consecuencia de lo anterior, se encontraban sin realizar estudios en el momento del censo de la Misión Sucre” (Fuenmayor, Marín y Jaimes, 2004, p. 16).

Toda la primera lista del PIU-MS cumplía con los requisitos de exclusión de la definición anterior, pero se trataba de una población técnicamente inmanejable en relación con sus datos y su localización. Se optó entonces por delimitar la población a los cursantes de Macarao. Este procedimiento de muestreo ha sido considerado válido (Rojas, 2001) pues permite analizar las características que presenta una situación o fenómeno en una parte de la población. Se trata de 206 bachilleres distribuidos en seis secciones. De éstos, 33% desertaron del programa, lo que significa que 68 estudiantes desertores es la población investigada en este trabajo.

Para seleccionar la muestra de la población deserta se tomaron en cuenta los bachilleres que estuvieron dispuestos a cooperar con la investigación, teniendo que optar por un muestreo disponible, en el cual se incluye en la muestra a los sujetos seleccionados atendiendo a su disponibilidad, razones de comodidad o conveniencia. Se le

denomina también muestreo accidental. Así, se contó con la participación de 20 bachilleres que desertaron, lo cual equivale al 29,4% de la población en estudio.

### Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La obtención de los datos relacionados con los bachilleres fue difícil por cuanto la Fundación Misión Sucre no poseía datos organizados y clasificados de cursantes o egresados; tampoco en la Coordinación Regional, ni en la Coordinación Parroquial existía ninguna disponibilidad de datos, ni de cursantes ni mucho menos de deserción estudiantil. Rojas (2001) describe la situación señalando que se conocen las fuentes de información, pero el acceso a las mismas resulta difícil y a veces imposible debido a interferencias de carácter burocrático o al temor de que los datos solicitados se utilicen para fines que perjudiquen a la institución que los recopiló, o porque no se desea que se indague sobre algún problema ya que los resultados del estudio pueden comprometer a los funcionarios involucrados en la dirección y ejecución de los programas investigados.

Luego de mucho trabajo se obtuvo la lista inicial de los bachilleres asignados por la MS en la parroquia Macarao, los cuales fueron localizados telefónicamente para inquirir sobre su situación académica respecto a sus estudios. Ubicados los bachilleres que desertaron del PIU-MS se les solicitó su colaboración en la investigación mediante el llenado de una encuesta, a lo cual 15 accedieron a hacerlo en forma directa y 5 sólo a llenar la encuesta por vía telefónica. Existía temor con relación al uso que se le diera a la información.

El propósito del instrumento de recolección de datos fue obtener la información de los factores, que llevaron a los estudiantes del primer PIU-MS de la parroquia Macarao a abandonar sus estudios y perder la oportunidad de educación ofrecida por la MS. La recolección de los datos se efectuó mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que permitía una gran facilidad en el manejo de dichos datos, su posterior clasificación y análisis respectivo. En las preguntas con respuestas afirmativas se utilizó la escala de Likert que “se construye generando un elevado número de afirmación que califique al objeto de actitud y se administran a un grupo piloto para obtener las puntuaciones del grupo en cada afirmación” (Hernández, Fernández y Batista, 1991:271).

Para la validación del instrumento se utilizó la opinión de cinco expertos, tres expertos en metodología de la investigación, uno en proyectos educativos y deserción escolar y uno en políticas educativas, quienes verificaron que el instrumento de recolección de datos fuese lo más acertado posible, así como válido y confiable.



## Resultados

### Edad, género y nacionalidad de quienes desertaron del primer PIU-MS

Todos los cursantes que desertaron eran de nacionalidad venezolana. Su rango de edad estuvo entre 24 y 47 años, con un promedio de 33,8 años y el mayor número de ellos en la cuarta década de la vida (Tabla 1). La distribución por género favoreció muy discretamente al género masculino (Tabla 1).

**Tabla N° 1**

**Distribución porcentual por grupos etarios y por género de los cursantes que desertaron del primer PIU-MS de la parroquia Macarao del Distrito Capital.**

20 a 30 años	25 %
31 a 40 años	55 %
41 a 47 años	20 %
Género masculino	55 %
Género femenino	45 %

Número total: 20 cursantes que desertaron.  
Todos de nacionalidad venezolana.

### Situación de responsabilidad familiar (sostén de familia) y laboral de los bachilleres que desertaron del PIU-MS

La mayoría de los bachilleres que desertaron son el sostén de sus respectivas familias y de éstos la mayoría son hombres, mientras los bachilleres restantes no son sostén de sus hogares y son mayoritariamente mujeres (Tabla 2). De nuevo, la mayoría de los bachilleres que desertaron trabaja y de éstos la mayoría son hombres. Del restante que no trabaja el número de hombres y mujeres es igual (Tabla 2). Tres cuartas partes de quienes desertaron trabajaban a tiempo completo, 8,3% a medio tiempo y 16,6% lo hacía ocasionalmente.

**Tabla N° 2**

**Distribución porcentual de los cursantes que desertaron del primer PIU-MS de la parroquia Macarao de acuerdo a sus responsabilidades familiar y laboral.**

SOSTÉN DE FAMILIA Y TRABAJO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
SI es sostén de familia 60 % (12)	67 % (8)	33 % (4)	100 % (12)
NO es sostén de familia 40 % (8)	37 % (3)	63 % (5)	100 % (8)
SI trabaja 60 % (12)	58 % (7)	42 % (5)	100 % (12)
NO trabaja 40% (8)	50 % (4)	50 % (4)	100 % (8)

Cifras absolutas entre paréntesis

### Turno de estudio de los bachilleres que desertaron del PIU-MS

La inmensa mayoría de los bachilleres que desertaron del primer PIU-MS de Macarao decidió estudiar en los cursos nocturnos (40%) y de fines de semanas (45%), nadie lo hizo en horario matutino y sólo 5% lo hizo en las tardes. Un 10% no contestó esta pregunta.

### Identificación de los funcionarios de MS por parte de los bachilleres

Es importante destacar que el 85% de los bachilleres que desertaron del primer PIU-MS no recuerda el nombre de su facilitador y el 95% no recuerda quien era su coordinador de aula. Sólo una minoría, 15 y 5%, respectivamente, recordó los nombres de estos funcionarios. Ninguno de los bachilleres que desertaron recordó el nombre del coordinador parroquial, ni del coordinador regional, ni tampoco de los profesores asesores o consultores.

### Motivos del abandono de los bachilleres del primer PIU-MS

Como se observa en la Tabla 3, los motivos por los cuales desertaron los bachilleres son diversos, dependiendo unos de problemas de los cursantes, que están relacionados con el hecho de ser adultos que trabajan, que tienen hijos y que han estado fuera de la educación formal por largo tiempo. Otros son dificultades responsabilidad de la MS, atinentes a la desorganización de las actividades, inefectividad de los facilitadores y el método de enseñanza. Un último grupo de motivos tiene que ver con la interacción entre el estudiante y las actividades académicas ejecutadas por la MS.



Tabla N° 3

*Clasificación de las causas o motivos aducidos para el abandono del curso por los estudiantes que desertaron del primer PIU-MS en la parroquia Macarao, Distrito Capital.*

CAUSAS DEL ABANDONO DEL CURSO		FRECUENCIA	%
Motivos atinentes a los cursantes	Otras responsabilidades	1	5
	Dedicación a los hijos	1	5
	Falta de tiempo	5	25
	Cansancio por el trabajo	1	5
	Enfermedad	1	5
	Subtotal	9	45
Motivos atinentes a la Misión Sucre	Desorganización	3	15
	Poca ayuda del facilitador	1	5
	Videos	1	5
	Ineficiencia e incoherencia del plan de estudios	2	10
	Subtotal	7	35
Motivos atinentes a los bachilleres y a la Misión Sucre	Inadaptación	1	5
	Incomprensión de las matemáticas	1	5
	Desmotivación	1	5
	Inconformidad con el ambiente	1	5
	Subtotal	4	20
Total		20	100

Tabla N° 4

*Opinión de los cursantes que desertaron sobre el dictado de las clases por video, la asignación de otras actividades y el equipamiento y suficiencia del aula del PIU-MS en la parroquia Macarao*

	SI	NO	NC
¿De acuerdo con las clases casi únicamente por videos?	50 %	25 %	25 %
¿Recibió asignación de otras actividades?	60 %	10 %	30 %
¿Están las aulas equipadas adecuadamente?	45 %	30 %	25 %
¿Se corresponde el tamaño del aula con el N° de estudiantes?	55 %	45 %	0 %
¿Cumplió las actividades asignadas por el facilitador?	65 %	10 % (a)	25 %

NC: No contestó.

(a): Incumplimiento por no asignación de tareas y por falta de tiempo.

### Opinión de los bachilleres que desertaron sobre la conveniencia de las clases por videos, la asignación de otras actividades y el equipamiento y capacidad de las aulas

La tabla 4 muestra las opiniones de los estudiantes encuestados sobre las bondades del uso de televisores y cintas de video, como elementos casi exclusivos de la docencia en el PIU-MS cursado. La mitad considera adecuado el uso de videos en la enseñanza por el ahorro del tiempo, por el dinamismo de las mismas, el aprendizaje visual, porque existe la posibilidad de repetirlos en el caso de problemas de comprensión, porque explican mejor que el facilitador y se pueden utilizar en su ausencia; parte de este grupo señaló que “son buenos aunque aburren”.

El 25% opinó que no eran convenientes, porque eran muy complicados en la explicación de los temas, producían aburrimiento, ayudaban a la mediocridad y preferían la enseñanza tradicional. El 25%, por haberse retirado muy tempranamente, no respondió por no tener una opinión al respecto. Una mayoría de los cursantes que desertaron recibió la asignación de actividades complementarias y cumplió con la realización de las mismas.

Estas actividades tuvieron la forma de exposiciones orales (36 %), trabajo escritos (28 %), debates (24 %), exámenes (24 %) e interrogatorios (4 %). Un grupo minoritario informó que no le fue asignado este tipo de actividades (Tabla 4). La misma tabla nos muestra las opiniones de los cursantes que desertaron sobre el equipamiento de las aulas (aparatos de televisión, aparatos de video tipo VHS, pupitres y pizarrón) y la correspondencia entre su tamaño y el número de estudiantes.

### Calificación de la actuación del facilitador por los cursantes que desertaron

La opinión de los bachilleres encuestados sobre la actuación de su facilitador fue muy variada (Tabla 5), aunque predominó una opinión positiva del cumplimiento de sus actividades por este funcionario. Las opiniones positivas se basaron en la colaboración y atención que el facilitador prestó a los cursantes y los conocimientos que tenía. Quienes la calificaron como mala lo hicieron porque “no sabía lo que hacía”, su inasistencia casi permanente, su desconocimiento de los contenidos del curso y su incapacidad de dar respuestas.

### Papel docente del facilitador según los bachilleres que desertaron

De acuerdo a las respuestas dadas en la calificación de la actuación del facilitador, una buena parte de los ba-

chilleres que abandonaron el curso introductorio consideró que los facilitadores tenían una función docente e incluso que ésta era apropiada. La Tabla 5 muestra los resultados. Quienes opinaron positivamente lo hicieron señalando que este funcionario asumía el papel de docente e incluso demostraba buen manejo de los contenidos del curso, buena capacidad didáctica y gran interés en el aprendizaje de los estudiantes. Quienes opinaron lo contrario lo hicieron con base en que no manejaba los conocimientos, dejaba a los estudiantes solos y éstos “debían manejar los videos”, no existía retroalimentación en las clases, no irradiaba entusiasmo y “no explicaba”.

**Tabla N° 5**

**Calificación dada por los bachilleres que desertaron del primer PIU-MS en la parroquia Macarao, Distrito Capital, sobre la actuación del facilitador.**

Calificación otorgada	Actuación del facilitador en sus funciones usuales	Actuación del facilitador como docente
Excelente	20 %	0 %
Muy buena	15 %	45 %
Buena	10 %	0%
Regular	10 %	0 %
Mala	20 %	30 %
No contestó	25 %	25 %

Recepción de ayuda en sus estudios por los bachilleres que desertaron por parte de otras personas y presencia de profesionales en la familia

**Tabla N° 6**

**Ayuda académica externa, dedicación a los estudios, existencia de profesionales en la familia, disfrute de beca y opinión sobre sus mecanismos de asignación de quienes desertaron del PIU-MS.**

	SI	NO	NC
Ayuda en los estudios por personas externas	60 %	15 %	25%
Suficiente dedicación a los estudios	40 % (a)	40% (b)	20 %
Presencia de profesionales en la familia	5 %	70 %	25 %
Asignación de ayuda económica	5 %	95 %	0 %
Satisfacción con la forma de asignación de la beca	75 %	25 %	0 %

NC: No contestó

(a) Causas: No trabaja (37,5%), trabaja medio tiempo (12,5%) y no precisa (50%).

(b) Causas: Dedicación al trabajo (75%), dedicación a la familia (12,5%) y tiempo insuficiente (12,5%).



En la Tabla 6 se puede observar el porcentaje de los estudiantes desertores que recibió ayuda en sus estudios de parte de otras personas de su entorno: hijos, cónyuge, familiares y amigos, que estudiaban en la universidad, aunque sólo uno de los cursantes tenía profesionales en su familia.

### Dedicación al estudio de los bachilleres que desertaron

Según los datos obtenidos, 8 bachilleres que desertaron afirmaron no tener tiempo para estudiar, señalando entre los motivos, el trabajo (75%), dedicación a la familia (12,5%) y no disponer de tiempo suficiente (12,5%) (Tabla 6). Cabe destacar que 2 bachilleres desertaron antes que les asignaran actividades. Entre los que pudieron dedicarse a sus estudios el 50% no trabaja o lo hace a dedicación parcial y el otro 50% no especificó (Tabla 6).

### Núcleo familiar de los bachilleres que desertaron del primer PIUMS

El 45% de los bachilleres que desertaron pertenecen a grupos familiares constituidos por 2 a 4 integrantes, un 25% tiene grupos familiares de 5 a 7 miembros y sólo un 5% pertenece a grupos familiares con 8 personas. El restante 25 % no especificó.

### Asignación de becas mientras cursaban a los bachilleres que desertaron y opinión de éstos sobre el mecanismo de otorgamiento de las becas

Del grupo que desertó sólo uno de los cursantes tenía asignada la ayuda económica que se ofrece a los estudiantes del PIU-MS (Tabla 6). De acuerdo con la encuesta aplicada, la mayoría de los bachilleres que desertaron expresó que los mecanismos de otorgamiento de la beca eran satisfactorios, pues significaba una importante ayuda para los más necesitados, mientras que quienes opinaron en forma contraria señalaron que las ayudas no eran otorgadas en forma adecuada, pues se incumplía los criterios de asignación y privaban razones viles en su otorgamiento.

### Pertinencia de contenidos del PIU-MS, expectativas en relación con el desempeño posterior en programas profesionales y valoración de la MS como opción de ingreso a la educación superior

Las opiniones sobre la pertinencia de los contenidos de los cursos del PIU-MS, para el desempeño futuro en los programas profesionales, y de las expectativas de los

cursantes que desertaron sobre las carreras ofrecidas por la MS se presentan en la Tabla 7. A pesar de haber desertado, una mayoría de los bachilleres del PIU-MS de la parroquia Macarao opina que la MS es una opción válida para el ingreso a la educación superior (Tabla 7), pues las carreras que ofrece son carreras universitarias que ayudan a la superación personal (15,4%), los estudios se realizan con mayor facilidad (23,1%), se cumple con la gratuidad (38,4%) y son la mejor vía de incluir a los excluidos (15,4%). Quienes opinaron que no es una alternativa válida argumentaron que formaba profesionales mediocres y que preferían otras instituciones; un 25% no respondió.

Tabla N° 7

*Opinión de los cursantes que desertaron sobre la utilidad de los contenidos programáticos del PIU-MS, las expectativas sobre su desempeño universitario futuro y la validez de la MS como opción de ingreso a la educación superior.*

	Si	No	NC
Utilidad de los contenidos del PIU-MS	45 %	30 %	25 %
Adecuadas expectativas sobre carreras ofrecidas por la MS	50 %	50 %	0 %
MS como opción válida de ingreso a la educación superior	65 %	10 %	25 %

## DISCUSIÓN

La obligación del Estado de enfrentar las situaciones de iniquidad y exclusión en el sector educativo superior, concretamente en el ingreso de aquellos bachilleres, que no pudieron acceder al sector por causas ajenas a su vocación, motivación y aptitudes, ha sido asumida por el Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, entre otras medidas, con un programa especial que lleva por nombre “Misión Sucre”.

Si bien hasta hace casi 50 años, la formación universitaria estaba restringida a los sectores económica y socialmente privilegiados de Venezuela, a partir de la década de los sesenta se abrió a los sectores medios y obreros de la población, lo que produjo una importante movilidad social en el país, además de constituir un gran logro personal y familiar, para todos aquellos que alcanzaron este nivel educativo. Para el año 2001, la educación superior brindaba un abanico importante de posibilidades de estudios en

todo el país, con un número de plazas cercano al millón de estudiantes (Fuenmayor, 2002b).

A pesar del crecimiento ocurrido, el número de plazas universitarias de nuevo ingreso se fue rezagando en relación con la demanda de nuevos aspirantes, lo que permitió que comenzara a generarse un número creciente de bachilleres que, independientemente de sus aptitudes y capacidades, no podían competir en igualdad de condiciones y terminaban por no ingresar en la educación superior. Se genera, de esa manera, una situación de exclusión de un grupo de venezolanos quienes, teniendo las condiciones señaladas en nuestra Constitución Nacional para cursar estudios superiores, no logran ingresar en dicho nivel educativo, situación que perjudica principalmente a los aspirantes de bajos recursos, provenientes de planteles oficiales y procedentes de las regiones más atrasadas del país (Fuenmayor y Vidal, 2000, 2001; Fuenmayor, 2002a).

La iniquidad en el ingreso estudiantil a la educación superior constituye una de las causas de esta perversa situación (Fuenmayor y Vidal, 2000, 2001; Morales Gil, 2003; Rama, 2004). El rendimiento de los estudiantes, luego de ingresar a las universidades, es el otro elemento de esta discriminación. Para Rama (2004, p. 10):

Históricamente, la iniquidad en la educación superior sólo era analizada como derivación de las iniquidades externas a las instituciones universitarias. Las universidades públicas, al contrario, se orientaban por su voluntad de corregir esas desigualdades a través del acceso a los sectores no beneficiados y con ello promover la equidad que la sociedad no generaba. Sin embargo, en los últimos años, los análisis se han orientado hacia el interior de las instituciones de educación superior, buscando identificar si estas instituciones no terminan produciendo los niveles de iniquidad de las sociedades en las cuales están insertas y, en tal sentido, cuáles pueden ser las políticas y modalidades para que la educación para todos deje de ser una consigna y pueda ser una realidad en el sector terciario.

La Misión Sucre nació como un instrumento para corregir las consecuencias de las iniquidades en el ingreso y prosecución de la educación superior, pues tenía como intención disminuir la magnitud de la población excluida e incluso eliminarla, lo que resultaría imposible de conseguir de acuerdo con los resultados de nuestra investigación, en la que se demuestra la existencia de una importante deserción dentro del instrumento creado con el objetivo principal de eliminar la exclusión de bachilleres en este subsistema. En este contexto cabría la pregunta: ¿Qué está ocurriendo con un programa, que nació para corregir una situación de iniquidad y no logra que sus estudiantes continúen exitosamente sus estudios, sino que éstos desertan en poco tiempo? En este trabajo se abordaron algunas de las características y situaciones comunes de los estudian-

tes que desertaron, una parte relacionada a las particularidades de cada bachiller, otro grupo relacionado con el entorno del estudiante y otras tantas referentes a la MS como organismo formador.

En relación con los cursantes, se puede decir que éstos son todos adultos (Tabla 1), lo cual era de esperarse si entendemos que supuestamente se trata de bachilleres que no pudieron ingresar en su momento. Además, se trata de la primera cohorte de estudiantes de la MS, la cual incorporó en principio a todos los bachilleres graduados antes de 1990. Este resultado concuerda con los obtenidos por Fuenmayor, Marín y Jaimes (2004), quienes encontraron que la población excluida era mayoritariamente adulta y con una edad superior a la de los aspirantes usuales. Se trata de venezolanos que no ingresaron en su momento debido a los estudios superiores y que, ante la creación de la MS, se entusiasmaron y decidieron tratar de incorporarse.

Adultos de la cuarta y quinta década de la vida en su mayoría, algunos con posibilidad de incorporarse como profesionales al trabajo productivo y de servicios al país, lo que debería ser el principal objetivo de la Misión Sucre. En este sentido, somos de la opinión de que las primeras convocatorias han debido favorecer a aquéllos con menor tiempo de exclusión, pues eran quienes podían obtener un grado universitario en edad todavía productiva, como para hacer uso del mismo y durante un período importante. La convocatoria a los más antiguos no abre esta posibilidad, pues una persona que se gradúe muy tardíamente en su vida es poco el beneficio social que puede dar, independientemente de lo loable del esfuerzo personal efectuado y de la gratificación individual, familiar y colectiva que el hecho pueda generar.

En lo que respecta al género de la muestra, se evidencia que los hombres constituían una discreta mayoría (Tabla 2), lo cual podría estar relacionado con la ocupación laboral, pues el 63% de los hombres trabajaban, lo que restringe sus posibilidades de estudio. Las mujeres, en cambio, tendrían menores limitaciones en este sentido, de hecho sólo el 33% de quienes sostenían su familia eran mujeres (Tabla 2). Sin embargo, las mujeres tienen otras limitaciones, como son la maternidad y la atención de la familia, por lo que es probable que el género no tenga una incidencia determinante en los factores de deserción. Se sabe, sin embargo, que la mujer permanece más tiempo en el sector educativo que los hombres (OPSU, 2004).

Otro dato interesante, para seguir ahondando en el conocimiento del problema, es que, entre las razones expresadas por dichos bachilleres como motivo de la deserción, sólo el 5% de la muestra aseveró haber desertado por tener que cuidar de su familia (Tabla 3), aunque un 60% afirmó ser sostén de familia (Tabla 2). Dato importante porque induce a la pregunta sobre si ¿realmente el tener



carga familiar es una de las causas principales de la deserción? Nuestros datos indican que posiblemente lo es, independientemente de que los afectados no tengan plena conciencia de ello.

La tendencia a tener obligaciones más allá de las estudiantiles indica que a estos bachilleres se les hizo forzado estudiar y tener otras ocupaciones al mismo tiempo, no queriendo decir con ello que el estudiante trabajador debe dejar los estudios al ser imposible la realización de ambas actividades. En este sentido, Gibbons (1998) afirma que el perfil de los estudiantes está cambiando, pues existe un vasto número de ellos que trabajan, están casados y tienen hijos, y sus estudios universitarios los utilizan como una forma de mejorar sus ingresos, mas no se generan muchas expectativas con la carrera que estudian pues, por lo general, no encuentran empleos en las mismas.

La limitación se presenta en los estudiantes que trabajan a tiempo completo, ya que la inmensa mayoría de los estudiantes con ocupación laboral que desertaron trabajaban a esa dedicación. La influencia del trabajo es reforzada si vemos las causas de la deserción invocadas por los estudiantes encuestados (Tabla 3), entre las cuales un 35% tiene relación directa con el desempeño de actividades laborales. La situación de los bachilleres se dificulta aún más si entendemos que sus estudios debían realizarlos de noche y los fines de semana, principalmente, como se desprende de los datos aportados por los estudiantes. Debieron utilizar para el estudio el tiempo que usualmente quienes laboran dedican al descanso, la recreación y la familia. Llama la atención, sin embargo, que incluso quienes no trabajaban no escogieron turnos diferentes, sino prefirieron estudiar de noche y los fines de semanas, quizás ante la posibilidad eventual de encontrar empleo de un momento a otro.

Lo dicho se corrobora con la información aportada por los encuestados, quienes afirmaron (40%) que no tenían tiempo para dedicarse al estudio y lo atribuyeron al trabajo y a la dedicación a la familia preponderantemente. Una condición a primera vista favorable, la pertenencia a grupos familiares pequeños y medianos, cuya demanda de recursos es menor que la de los grupos grandes, parece no influir en la deserción, pues la mayoría de quienes abandonaron pertenecían a estos grupos.

Cuando nos referimos a la condición socioeconómica de los bachilleres de la MS en el ámbito nacional, tenemos que el 94% de la población pertenece a los más bajos estratos de la sociedad, divididos en 38% del nivel medio bajo, 51% obrero y un 5% muy pobres (Fuenmayor, Marín y Jaimes, 2004). Lo anterior dibuja el entorno de estos bachilleres, por lo que se trata de partir entonces del supuesto de que la exclusión del sistema educativo superior no estaba restringida a la población que desertó sin

abarcar sus familias, pues como se observa en la Tabla 6, casi la totalidad de los encuestados pertenecían a grupos familiares donde no existía un solo profesional; es decir, ninguno de sus familiares cercanos había ingresado al sistema educativo superior; solamente un 5% afirmó tener entre su grupo familiar a algún graduado o cursante de carreras universitarias, lo que implica que todo el entorno familiar, en alguna forma, estuvo excluido del nivel superior de la educación y, probablemente, de la educación en general.

Para Antoni (2003:128), “...a medida que el nivel cultural de los padres aumenta, aumenta el porcentaje de alumnos con buen desempeño, lo cual indicaría una interesante valoración de variable dependiente (desempeño académico) y una de las variables independiente (nivel cultural de los padres)”. Cuando se observan estos datos, surge una información muy importante para la comprensión de la deserción, primero, los estudiantes y sus familias viven en hogares de estratificación social media baja, obrera y muy pobre; sus familiares cercanos no han logrado obtener una formación profesional y ellos terminan desertando de un programa que busca precisamente incorporarlos a la educación superior; evidentemente, estos estudiantes reproducen los patrones de pobreza de su entorno social.

Para los encuestados, su preparación académica previa jugó un papel fundamental en el desenvolvimiento en sus estudios, pues, el grado de dificultad con que fue visto el curso dependió, según ellos, de sus estudios de bachillerato. Los que encontraron el curso fácil (40%) lo atribuyeron a su buena formación, los que lo encontraron manejables con ciertas dificultades y difícil, lo atribuyeron a su deficiente preparación académica. La actitud del facilitador también jugó un papel importante en la consideración del grado de dificultad del PIUMS efectuada por los cursantes. Así, mientras mejor desempeño y dedicación desarrolló el facilitador, más fácil y llevadero era el curso, caso contrario, los que tuvieron un facilitador despreocupado y ausente consideraron más difíciles los contenidos del curso. Es importante destacar que esta opinión se produce a pesar de que las funciones del facilitador no estaban relacionadas con el contenido de los cursos.

Cabe destacar que a una mayoría de estos estudiantes se les asignaron actividades académicas adicionales a las clases por medio de videos, entre las que destacan las exposiciones, los trabajos escritos y los debates, constituyendo las actividades participativas del grupo la mayoría de las mismas, lo que debe haber contribuido a mejorar considerablemente la imagen y aceptación del curso y a la valoración positiva mayoritaria del desempeño del facilitador. De hecho, la mayoría buscaba cumplirlas, bien sea impulsado por sus deseos de aprender, por la necesidad de ser responsable y por el deseo de superación, lo que significa que fueron motivados por las mismas, además

que permitían la incorporación de la familia o de amigos en apoyo de los cursantes.

La población de bachilleres excluidos censados por la MS es, como hemos señalado, de escasos recursos, por lo que a la par del ingreso al curso introductorio, se empleó un mecanismo de financiamiento para ayudar a los más vulnerables en comparación con sus compañeros. Indagando sobre los aspectos institucionales, que pudieran haber incidido de alguna manera en la deserción de los bachilleres de la muestra, encontramos que el 95% no fue beneficiado con la ayuda económica (Tabla 6), debido a no llenar el requisito de pertenecer al nivel socioeconómico muy pobre, estrato V de la clasificación de Graffar-Méndez Castellanos y Hernández (1982), criterio establecido por la Misión Sucre.

Es muy posible que la ausencia de la ayuda económica haya incidido en la producción de la deserción de este grupo de bachilleres; sin embargo, la mayoría de ellos no consideró que la falta de asignación de la ayuda económica constituyera un motivo de la deserción, independientemente que el 75% encuentra que la ayuda económica es satisfactoria para quienes la obtengan, incluso si no tuvieran tanta necesidad de ella. Un porcentaje minoritario, sin embargo, se quejó por la forma y los criterios con que se otorgaban las ayudas económicas, lo que podría significar una inconformidad por no haber sido beneficiarios de la misma.

Pero la exclusión educativa es un problema multifactorial y no únicamente de falta de recursos económicos, por lo que es necesario analizar muchos otros factores, para comprender el problema. Así, la MS incorpora la figura del facilitador y lo considera un actor fundamental en el desarrollo de las actividades educacionales dentro de los PIU-MS, pues es la cara de la institución, característica importante de destacar. Es por lo tanto totalmente contrario a esta intención, que la mayor parte de los bachilleres (85%) no recordara el nombre de este funcionario, supuestamente fundamental en el proceso de aprendizaje. Esto significa entonces que el facilitador parece no haber jugado apropiadamente su función, lo que ha debido incidir en el abandono del curso por parte de los bachilleres encuestados. Como se puede ver, se trató de actividades en las que las relaciones humanas quedaron relegadas a un extremo, por unos equipos: televisores y aparatos de video, que pasaron a ser los protagonistas, y a veces los únicos actores, en las aulas del PIU-MS.

Se refuerza esta tesis con los resultados obtenidos en relación con los nombres de los coordinadores y de los profesores de las aulas, los cuales tampoco fueron recordados por los estudiantes que desertaron. Se trata de un hecho curioso, por no decir inaudito, que de alguna manera demuestra la desorganización dentro del primer PIU-MS pues, como

está reflejado en el capítulo II, el coordinador de aula tiene deberes y responsabilidades inherentes al aula de clases. Si sólo el 5% recuerda su nombre, su presencia debe haber sido muy limitada, lo mismo que el desarrollo de sus funciones, lo que podría indicarnos una de las causas de la desorganización evidenciada a lo largo de esta investigación y queja fundamental de los encuestados.

Sin embargo, un resultado un tanto contradictorio con lo dicho anteriormente, fue que un 45% de los estudiantes que desertaron consideraron que el facilitador actuaba o cumplía adecuadamente con sus funciones, frente a un 30% que opinó lo contrario (Tabla 5). Es más, estos porcentajes se repiten idénticamente a la hora de afirmar o negar la actuación como docente del facilitador. Es decir que, aunque no recordaban su nombre, a una discreta mayoría sí le pareció adecuado su desempeño, incluso su papel como docente, lo que concuerda con la cantidad de quejas efectuadas sobre la desorganización de las actividades del curso, que sólo alcanzaron a un 30% de los encuestados.

En referencia al uso de videos como medios casi exclusivos de la docencia, es claro que esta situación puede haber influido en la deserción de los bachilleres, pero eso no se desprende de las opiniones dadas por éstos, ya que la mitad los consideró adecuados (Tabla 4) y sólo 5% los colocó como causa del abandono del curso de iniciación (Tabla 3). Aunque, para el 50% de los estudiantes encuestados esta metodología puede ser conveniente, por los motivos ya referidos, el 25% opinó que el uso del televisor y el aparato de video no eran convenientes, porque las clases vistas bajo esa metodología eran muy difíciles de asimilar, el aprendizaje pierde su carácter recíproco entre el docente y el estudiante y se pasa a una transmisión de conocimientos unidireccional, sin participación del estudiante.

En el caso de la educación de adultos, debe ser tomada en cuenta la relación de los contenidos y el contexto y debe ser coherente y significativo para éstos. No se duda sobre la pertinencia de los contenidos del PIU-MS, no obstante, dichos contenidos deben ser impartidos con criticidad y sentido contextual; al respecto Freire (1993, p. 36) dice:

*Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como ya he dicho tantas veces, de transferencia mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, lectura del texto y lectura del contexto.*



Las asignaturas representaron inconvenientes para los estudiantes, ya que en ciertos casos no parecían estar relacionadas o ser relevantes para la carrera escogida. En este aspecto, pareciera que los bachilleres que desertaron creen que el PIU-MS debe cumplir con sus expectativas profesionales o, de lo contrario, abandonan sus estudios. Sin embargo, una mayoría estuvo satisfecha con los contenidos vistos durante el curso, los cuales consideraron congruentes con la carrera seleccionada. La selección de las carreras siempre ha estado influenciada por el deseo de prestigio y dinero, bajo esta perspectiva, los aspirantes no están interesados en conocer por el placer de hacerlo y para el momento de instrumentación del primer PIU-MS ese “abanico de carreras ofrecidas” no estaba disponible, y algunos desistieron entonces de la idea de formación mediante la MS.

Al respecto, ya para 1985, el Maestro Prieto afirmaba:

*Los jóvenes tienen, generalmente, nociones vagas sobre las profesiones. Las noticias sobre éstas apenas se refieren a los éxitos logrados por algunos profesionales conocidos y a los resultados económicos obtenidos en el ejercicio de ellas, pero de ninguna manera las informaciones alcanzan a las condiciones requeridas para el ejercicio de tales profesiones. Por ello, cuando escogen profesión, van ilusionados por signos externos de éstas: prestigio, comodidad, riqueza, o para complacer aspiraciones de los padres, que desean que sus hijos estudien profesiones que añaden consideración social. Esto acontece especialmente con las profesiones liberales. Por ello, medicina, derecho e ingenierías ofrecen el mayor cúmulo de sugerencias (Prieto Figueroa, 1985, p. 137).*

El resultado de la encuesta revela que la presencia en la MS de los bachilleres de la muestra se debió a las facilidades que se daban para la inscripción y porque en ella se dictaba la carrera elegida. La MS es considerada como una opción para el ingreso a la educación superior, más fácil, gratuita, con horarios flexibles y con cursos cercanos a los sitios de residencia de los estudiantes, lo que explica la gran expectativa que ha creado en un sector de la población venezolana.

Es importante señalar que la opinión general de este grupo estudiantil que desertó, con respecto a la importancia y calidad del PIU-MS, a pesar de todas las críticas hechas, fue entre excelente y bueno en la mitad de los cursantes, lo que concuerda con el hecho de que 60% lo consideró necesario para luego estudiar una carrera universitaria, 50% señaló que sus expectativas estaban bien cubiertas en relación a las carreras ofrecidas por la MS y

65% opinó que era una buena opción para el ingreso a la educación superior.

Las causas de la deserción son múltiples y se distribuyen casi en igual proporción entre aquellas atinentes a los cursantes, las de responsabilidad de la MS y las derivadas de la interacción entre la Misión y los cursantes. En otro orden de ideas, la muestra tomada para la realización de la investigación permitió acercarse a la descripción de los bachilleres que desertaron del primer PIU-MS en la parroquia Macarao, Distrito capital, lo que nos da una aproximación a la comprensión de la situación de vida de estas personas y de las dificultades coyunturales y estructurales que les han impedido y les impiden estudiar, aún cuando el Estado tenga la intención de proveerles de todo lo necesario, para el éxito de un proceso de reinserción educativa universitaria. Es por ello que afirmamos que esta investigación tiene relevancia social y educativa.

## Conclusiones

Una persona excluida del subsistema de educación superior es aquella que, a pesar de estar motivada y tener aptitudes, no ha podido ingresar a ninguna institución de educación superior o a debido retirarse o desertar, por lo que queda fuera del sistema y no podrá adquirir la formación correspondiente en ninguna de sus disciplinas. Una de las limitaciones que se presentó fue la contradicción entre las aspiraciones de estudio de estos bachilleres con las carreras ofrecidas por la MS.

A pesar de que la MS persigue promover estrategias de transformación con base en el desarrollo endógeno y sostenible, que impacten en lo local, lo regional y lo nacional, la oferta de programas de formación universitaria debe estar sustentada en una negociación entre las motivaciones personales del estudiante, las necesidades del país o región y las ofertas que el Estado pueda brindar.

Un modelo educativo puede incentivar al estudiante a elegir un programa de formación, que responda a sus intereses personales; a que defina las metas que quiere al-





canzar y autorregule sus actividades de aprendizaje, para asegurar que éste sea significativo. También puede tratar de evitar que el alumno desista de alcanzar sus metas por falta de esfuerzo y persistencia. La actitud institucional vista como la actitud de quienes imparten la enseñanza, la carencia de apoyo y servicios estudiantiles, el desorden estructural de la MS de alguna manera influyen en la motivación por seguir estudiando y, por ende, en la decisión de abandonar.

Los datos obtenidos indican con claridad que el primer PIU-MS de la parroquia Macarao adolecía de un sinnúmero de fallas y limitaciones, que necesariamente interferirían, como al parecer ocurrió, con sus loables objetivos. Este tipo de dificultades deben estar presentes, en igual, mayor o menor grado, en todos los cursos de la MS, lo que obliga a asumir la corrección de estas deficiencias, con miras a mejorar los resultados.

Entre las cosas a revisar está incluso la orientación pedagógica en relación con la enseñanza a través de videos, con facilitadores que no son especialistas en los contenidos a enseñar y sin profesores a quienes acudir en cada actividad. Por ello, es importante resaltar que:

*Para que se dé lo primero, el aprendizaje como logro de un proceso interactivo constructivo, tiene que haber participación y compromiso de parte del aprendiz y para ello es fundamental que los aprendizajes sean pertinentes, tengan que ver con él, con lo que le es inmediato y cotidiano y con sus expectativas y procesos interiores. Un proceso de dignificación y crecimiento que ampliará, consecuentemente, lo que el mismo sujeto percibe como su inmediatez y cotidianidad (Esté, 1999, p. 181).*

Utilizar medios audiovisuales como televisores y equipos de video es favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se hace adecuadamente, se agiliza el proceso y ayuda a que éste se dé de manera significativa; no obstante, los medios tecnológicos no pueden, bajo ninguna circunstancia, competir con la acción del docente, pues tal como lo afirma Esté (1999), los medios tecnológicos sólo sirven para transmitir información, mientras que lo humano, los valores y el contacto son el campo del docente. Es allí donde la interacción entre estudiantes y docentes se hace fundamental, entre otras cosas porque el estudiante deja de ser un receptor y pasa a ser un ente activo y reflexivo.

Esta investigación demuestra el gran contrasentido que se presenta dentro de la MS, pues paradójicamente presenta mecanismos excluyentes que incitan a la deserción. Este hecho amerita un inmediato avocamiento de las máximas autoridades del Ministerio de Educación Supe-

rior a la solución de la situación descubierta. Por lo tanto, se debe tomar en cuenta no sólo la garantía del ingreso sino también la calidad y condiciones óptimas para la prosecución de estos bachilleres. Así, “luchar por el ingreso no es el problema principal, se trata de garantizar igualdad de condiciones en el proceso de formación” (De Lorza, Gil y Jaimes, 1992, p. 66).

Es claro que la MS se ha convertido en un mecanismo paralelo de asignación de estudiantes a la educación superior e, incluso, al ofrecer carreras prácticamente en forma autónoma, puede transformarse en todo un sistema de educación superior paralela para los pobres, sin relación incluso con el sistema formal, lo que pudiera significar una “educación de segunda para una población de segunda”, situación inaceptable e inconstitucional. Y si no lo fuera, porque su construcción estuviera hecha con la mayor calidad posible, convertiría al sistema formal existente en un sistema de segunda, para quienes no sean lo suficientemente pobres, lo cual sería también injusto y perverso con éstos también venezolanos.

Los datos suministrados por la presente investigación no deben ser extrapolados mecánicamente a cualquier grupo de estudiantes que haya desertado, ya que en principio pertenecen sólo a la muestra estudiada del primer PIU-MS de la parroquia Macarao, municipio Libertador, Distrito Capital. Sin embargo, los resultados hacen suponer la existencia de situaciones, problemas y limitaciones similares o parecidas, en todos los cursos introductorios de la MS, lo que permite la realización de acciones para precisar la existencia de otras situaciones de índole parecida y proceder a la toma de las medidas correctivas correspondientes. ©

---

\* Luis Fuenmayor Toro  
 Profesor Titular, Escuela de Medicina J. M. Vargas, UCV. Ph. D., Universidad de Cambridge, Inglaterra.  
 Nivel III del Programa de Promoción del Investigador.

\*\* Marí Marín  
 Estudiantes tesisistas del pregrado de educación, Escuela de Educación, UCV.

\*\*\* Francia Silvera  
 Estudiantes tesisistas del pregrado de educación, Escuela de Educación, UCV.

\*\*\*\* Jasmín Jaimes  
 Instructor por concurso, Escuela de Educación, UCV.

---



## Bibliografía

- Alemán, C. y Garcés, J. (1998). *Política social*, Madrid: McGraw-Hill.
- Antoni, E. (2003). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*, Argentina: Niño y Dávila.
- Autés, M. (2000). Tres formas de desligadura. En Karsz, Saúl (Coordinador), *La exclusión bordeando sus fronteras: definición y matices*, pp. 15-53, Barcelona: Gedisa editorial.
- Aylwin, M. (1999). *La deserción escolar y sus consecuencias*. Chile: UNICEF.
- Barreiro, R. (2002). 10,8 millones de venezolanos viven en la pobreza. *El Nacional, cuerpo B*, pp. 1, julio 2, Caracas.
- Consejo Nacional de Universidades. (2003). Resoluciones y recomendaciones tomadas por el CNU en sesión ordinaria el día 30 de julio de 2002, reunión N° 6, Acta N° 410, resolución N° 5. En *Resoluciones 2002*, Ministerio de Educación Superior, CNU, Secretaría Permanente, p.45, mayo, Caracas.
- Coronado, C., Acosta, L. y Ylales, L. (1978). *Causas externas e internas que influyeron en la deserción de los estudiantes del primer semestre, periodo 1977-1* Escuela de Educación. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cortazar, J. (1992). *El perfil socioacadémico de los estudiantes asignados por la OPSU a la Universidad Central de Venezuela, 1987-1989*. En II Simposio sobre políticas de admisión en educación superior, Núcleo de Secretarios del Secretariado Permanente, Consejo Nacional de Universidades, 29-30 abril, Mérida: Oficina de Planificación del Sector Universitario-Universidad de Los Andes.
- De Lorza, S., Gil, J. y Jaimes, J. (1992). *Análisis de las políticas de selección y admisión a la educación superior en el contexto socio-económico venezolano*. Trabajo de Grado, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Delgado, O. (1984). El problema de la masificación. En *Masificación estudiantil*, Maracaibo: Universidad del Zulia.
- D'Elia, Yolanda y Maingon, Thais. (2004). La equidad en el desarrollo humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad. Documentos para la discusión. *Informes sobre desarrollo humano en Venezuela*, PNUD, pp. 5-67
- Esté, A. (1999). *Migrantes y excluidos*, Caracas: Publicaciones UCAB.
- Freire, Paulo. (1993). *Política y educación*, México, D. F.: Siglo veintiuno editores.
- Fuenmayor Toro, L. (2002a). A propósito de las iniquidades en el ingreso a la educación superior en Venezuela. *Revista Venezolana de Gerencia*, 7 (68): 387-410.
- Fuenmayor Toro, L. (2002b). Historia, desarrollo y perspectivas del sector universitario venezolano. *Cuadernos OPSU*, N° 5, pp. 1-36.
- Fuenmayor Toro, L. (2004). Presentación. En Proyecto Alma Mater "Gran Sabana". La Aldea Universitaria Bolivariana. *Cuadernos OPSU*, N° 9, pp. v – vii.
- Fuenmayor Toro, L. (2005). Misión Sucre: Concepción inicial y distorsión posterior. *SUMMA*, N° 2, p. 25, junio, Caracas.
- Fuenmayor Toro, L. y Mejías, E. (2004). Criterios de admisión de los aspirantes a la educación superior y su influencia en la conformación de los mejores. *Experiencia Universitaria*, 1 (2): 9-36.
- Fuenmayor Toro, L. y Rigoni, M. (2003). Comparación del perfil de los diez mejores aspirantes a ingresar en las instituciones de educación superior venezolana en los periodos 2002-2003 y 2003-2004. *Experiencia Universitaria*, 1 (1): pp. 59-79.
- Fuenmayor Toro, L y Vidal, Y. Y. (2000). La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: Aparición de las iniquidades. *Revista de Pedagogía*, 21 (62): 273-291.
- Fuenmayor Toro, L. y Vidal, Y. Y. (2001). La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: causas de las iniquidades. *Revista de Pedagogía*, 22 (64): 220-241.
- Fuenmayor Toro, L., Marín, M. y Jaimes, J. (2004). Comparación del perfil social de los aspirantes a ingresar a la educación superior y los que quedan excluidos de la misma. *Experiencia universitaria*, 2 (3): pp. 9-34.
- García Guadilla, C. (1997). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en Latinoamérica*, segunda edición, 287P, Caracas: UNESCO-IESALC.
- García Guadilla, Carmen (2005). Logros y tensiones en las políticas públicas de educación superior en Venezuela (1999 – 2004). En CENDES, *Venezuela Visión Plural, Una mirada desde el Cendes*, Editorial Bib & Co, Caracas. Publicado en Riseu. Disponible en: <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo-documental/txtid0011.pdf> 04).
- Gentili, Pablo. (2001). *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária*. Sao Paulo: CLACSO Cortez.
- Gibbons, Michael. (1998) *Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI*. Banco Mundial, Venezuela.
- Gómez de R., L., Medina, M. y Sandoval, C. (1991). *El fracaso académico en la Educación Superior, modalidad a distancia en el Estado Lara*. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*, Colombia: McGraw-Hill.
- Karsz, Saúl. (2000). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Karsz, S. (Coordinador), *La Exclusión bordeando sus fronteras: definición y matices*, pp. 15-53, Barcelona: Gedisa editorial.
- Kliksberg, Bernardo. (2002). *Hacia una economía con rostro humano*. 161 P, Maracaibo: Fondo de Cultura Económica, Oficina de Planificación del Sector Universitario y Universidad del Zulia, editores.

## Bibliografía

- Magdson, S. y Toledo, I. (1990). Estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares. *Revista Paraguaya de Sociología*, 78: pp. XX-XX.
- Malavé Sifontes, L. (2003). *El trabajo de investigación*. Caracas: Quirón Editores.
- Méndez Castellanos, H y Hernández de M., M. (1982). *Método Graffar modificado*, Mimeografiado, FUNDACREDESA, Caracas.
- Ministerio de Educación Superior. (2003a). Decreto Presidencial N° 2604 del 9-9-2003, Gaceta oficial N° 37.772.
- Ministerio de Educación Superior. (2003b). *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*. Mimeografiado, Caracas.
- Ministerio de Educación Superior. (2003c). *Programa de acceso a la Universidad Bolivariana de Venezuela*. Mimeografiado, Caracas.
- Morales Gil, E. (2003). *La exclusión de los pobres de la educación superior venezolana*, 381P, Caracas: Ediciones OPSU.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2001a). Proyecto "Alma Mater" para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación universitaria en Venezuela. *Cuadernos OPSU*, N° 1, 44P, octubre, Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2001b). Proyecto "Alma Mater" para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación universitaria en Venezuela. Programa Nacional de Becas OPSU. *Cuadernos OPSU*, N° 2, 32P, octubre, Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2003). *Opciones*, año IV, N° 21, 12P, julio, Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2004). *Opciones*, año V, N° 29, 20P, noviembre, Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2004). *Separata estadística de educación superior 1989-94*, 551 pp., Caracas.
- Oviedo, M. y Díaz, C. (1982). *La deserción escolar en Venezuela*. Mimeografiado, Turmero.
- Páez, C. (2002). Falta de educación eleva los niveles de pobreza. *Últimas Noticias*, p. 4, julio 11, Caracas.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (1985). *Principios generales de la educación*, Segunda Edición, 1990, Caracas: Monte Ávila Latinoamericana, C. A.
- Rama, C. (2004). La compleja dinámica de la iniquidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. En *La universidad se reforma II*, pp. 7-34, Caracas: Ministerio de Educación Superior-Observatorio de Reformas Universitarias.
- Ramírez, T. (1992). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Rojas, R. (2001). *Investigación Social teoría y praxis*, México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, J. (2004). Educación pública. Calidad educativa y gestión escolar en el contexto de la educación básica. *Fontus*, 10-11: 99-112.
- Sardi, M. y Rodríguez, C. (1993). Reflexiones sobre la selección de estudiantes para ingresar en el subsistema de educación superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía* 17 (35): 85-103.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*, Madrid: Ariel.
- Silvera, Francia y Marín, María. (2005). *Algunos factores que influyen en la deserción de los estudiantes del primer programa de iniciación universitaria de la Misión Sucre, en la Parroquia Macario, Municipio Libertador, Distrito Capital*. Trabajo de grado para optar al título de licenciadas en educación, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Tünnermann, Carlos. (1991). *Historia de la universidad en América latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba*, 204 pp., Centroamérica: EDUCA
- UNESCO. (2002). *Educación Superior. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*. Buenos Aires.
- Villaruel, C. (2001). Sistema de Evaluación y Acreditación. Documento Preliminar. *Cuadernos OPSU*, N° 3, 85 P, Caracas.
- Weinstein, J. (1999). *La deserción en educación media en Chile*. Chile: UNICEF.

**educere**  
es **visibilidad**

POR SU ALTA CAPACIDAD DE CIRCULACIÓN DE LA INFORMACIÓN  
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL **SABERULA.VE**, DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

[www.actualizaciondocente.ula.ve/educere](http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere)

1.753.932 CONSULTAS  
ACUMULADAS AL 31 DE  
DICIEMBRE DE 2007

