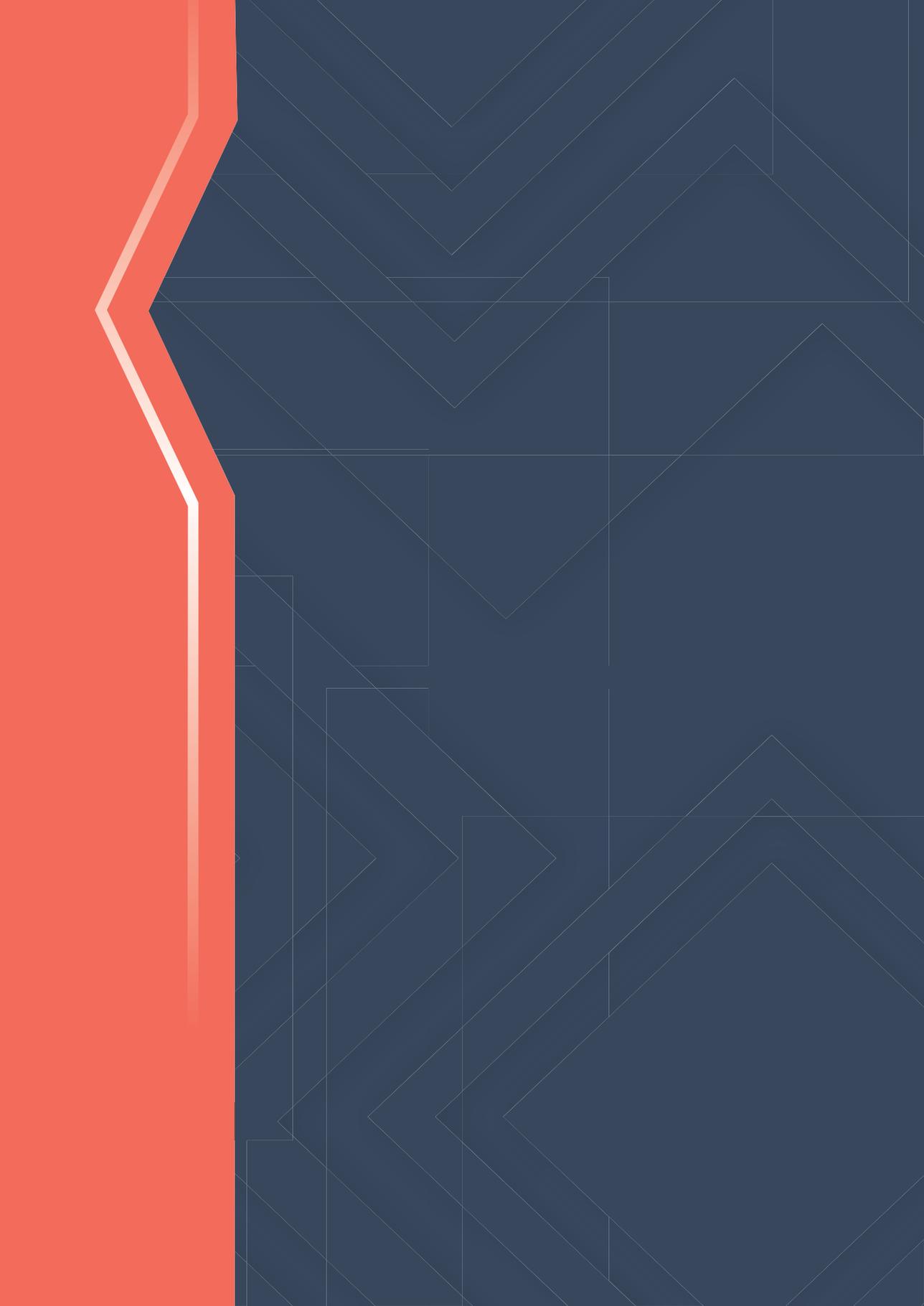


**¿POR QUÉ LOS  
ESTUDIANTES DESERTAN  
DEL SISTEMA DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR?**

# **CAPÍTULO 1**

DOI: <https://doi.org/10.24267/9789585120266.1>



**Claudia Patricia Navarro Roldán, Ph.D.**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
<https://orcid.org/0000-0001-6742-4797>

**Paola Andrea Reyes Parra, Msc.**

Universidad de Boyacá  
<https://orcid.org/0000-0002-5587-0463>

Citar: Navarro-Roldán, C.P. & Reyes-Parra, P.A. (2021). Reflexiones sobre la deserción universitaria. En C.P. Navarro-Roldán & P.A. Reyes-Parra (Eds.) *Deserción universitaria* (pp. 13-34). Ediciones Universidad de Boyacá.

La permanencia y graduación universitaria son constructos ampliamente estudiados dada la importancia que reviste para los estudiantes, las instituciones educativas y las políticas de educación nacional. Siguiendo a Pereira-Santana y Vidal-Cortez (2021), cada uno de estos constructos tiene diferentes intereses. La permanencia se refiere a la capacidad institucional para retener a sus estudiantes como activos dentro del sistema; por su parte, la graduación es relativa a la culminación satisfactoria de la carrera, dentro de los tiempos estipulados para cursar los créditos de cada carrera. Para cualquiera de los dos casos, permanencia y graduación, es esperable que los estudiantes cursen sus créditos y requerimientos dentro del tiempo establecido para cada programa, de lo contrario, se convierten en indicadores negativos de retención educativos.

Junto con la permanencia y la graduación universitaria, existe otro indicador negativo relacionado con el abandono de la carrera cursada. En este caso, se constituye el fenómeno de la deserción universitaria. La evidencia revela que el sistema educativo no ha logrado generar modelos efectivos de prevención que garanticen altas tasas de permanencia y graduación de los estudiantes que se matriculan en el sistema universitario, así como disminuir el abandono de las carreras. Por ejemplo, es común encontrar análisis estadísticos que muestran tasas cercanas al 40% de deserción o abandono de las aulas universitarias, por ejemplo, en América Latina y el Caribe la deserción alcanza en promedio el 57,5%, siendo un poco mayor en las universidades privadas y entre los varones (González-Fiegehen & Espinoza; 2020; Torres, 2018). En Europa la tasa promedio de deserción es del 15% de estudiantes en todo el continente, pero en España se presenta una tasa de deserción acumulada superior del 30% y, de este, el 19% de abandono universitario se genera en el primer año de carrera (Tuero et al., 2018). Estas cifras no parecen muy distantes a otros países como Alemania, que reporta un porcentaje de deserción del 20% al 25%, en Suiza del 7% al 30%, Finlandia el 10% y en los Países Bajos entre un 20% a 30% (Huesca & Castaño, 2007). Por su parte, en Estados Unidos y Canadá las tasas de deserción se acercan al 30% (Íñiguez et al., 2016).

Pero, ¿por qué es tan difícil para las instituciones universitarias que sus estudiantes permanezcan en el sistema educativo con éxito? ¿Por qué los estudiantes toman la decisión de desertar la carrera profesional que han seleccionado? Estas son preguntas difíciles de responder, sin embargo, en el ensayo presentado en este capítulo se indagarán algunas posibles respuestas. Comprender por qué los estudiantes desertan del sistema educativo puede ser la clave para que las Instituciones de Educación Superior (IES) cuenten con los insumos necesarios para diseñar programas que incrementen los índices de permanencia y graduación de sus estudiantes y, como resultado, reduzcan las tasas de deserción que son un problema crítico y costoso para la sociedad. En los últimos 40 años, investigadores en todo el mundo han tratado de comprender esta problemática que afecta directamente los indicadores de desarrollo de un país, los resultados de calidad de la institución universitaria, el cumplimiento del proyecto de vida de los estudiantes y su salud mental, entre otros (Abello et al., 2016; Fernández-Castañón et al., 2017; González-Campos et al., 2020; González-Fiegehen & Espinoza, 2020; Tuero et al., 2018).

Desde la perspectiva psicológica, generalmente, los esfuerzos se han centrado en explicar la decisión de permanecer o desertar de la universidad como un asunto relacionado con la adaptación exitosa o no exitosa al contexto universitario (Bean, 1980, 1983, 1985). Esto es, si el estudiante posee una sensación de alto bienestar psicológico y un buen rendimiento académico, tendrá más posibilidades de decidir permanecer en la universidad y no considerar la opción de abandonar sus estudios antes de la graduación (Gerdes & Mallinckrodt, 1994). Sin embargo, estos modelos abordan los procesos de adaptación universitaria desde la asociación entre las características sociales de los estudiantes (e.g., raza, género, nivel socioeconómico, redes de apoyo, redes académicas) y sus antecedentes académicos (e.g., habilidad, rendimiento académico, historial de repetición de grado). Es decir, enfatizan en el análisis de las características individuales y productivas o logro académico. Por ejemplo, un estudiante que ingresa a la universidad con antecedentes escolares de bajo promedio académico, baja motivación de logro y bajo nivel socioeconómico, tendría mayor nivel de riesgo de desertar del sistema universitario, a diferencia de un estudiante con calificaciones sobresalientes, alta motivación de logro y alto nivel socioeconómico.

Privilegiar el análisis de las características personales, económicas y de logro académico en las IES suele ser una estrategia ampliamente usada por las universidades. En los capítulos 2 y 3 del presente libro se analizan los indicadores de permanencia y deserción universitaria en dos IES de carácter pública y privada. Estos análisis revelan que los determinantes de la deserción o abandono de la carrera por parte de los estudiantes se agrupan en cuatro categorías propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN) (2009): a) individuales (i.e., edad, sexo, estado civil, posición dentro de los hermanos, entorno familiar, calamidad, problemas de salud, integración social, incompatibilidad horaria con actividades extra académicas, expectativa satisfecha, embarazo); b) académicos (i.e., orientación sociocupacional, tipo de colegio, rendimiento académico, calidad del programa, métodos de estudio y aprendizaje, pruebas saber, resultados examen de ingreso, calificación docente, grado de satisfacción con el programa), c) institucionales (i.e., normalidad académica, servicios de financiamiento, recursos universitarios, orden público, entorno político, nivel de interacción entre estudiantes y docentes, apoyo académico, apoyo psicológico); y d) socioeconómicos (i.e., estrato, situación laboral, dependencia económica, personas a cargo, nivel educativo, entorno macroeconómico del país).

Lo problemático de estas categorías establecidas por el estado colombiano (MEN, 2015) es que no incluyen el análisis del proceso que realiza un estudiante para tomar la decisión de desertar de la universidad o, las condiciones de su desarrollo individual que inciden en esa decisión. En su lugar, el énfasis se centra en predecir la deserción desde variables de productividad o de rendimiento académico, relacionadas con variables sociodemográficas del estudiante que, aunque se recolectan de forma longitudinal, no vinculan el proceso de desarrollo del estudiante (e.g., social, emocional, cognitivo y comportamental), ni el cumplimiento de su proyecto de vida en la IES (e.g., expectativas, percepciones, intereses, metas). En esta línea, las categorías de determinantes usadas no permiten conocer cómo los factores psicosociales de un estudiante afectan sus expectativas e intereses vocacionales y, cómo a su vez, esto incide en el cumplimiento de sus expectativas de formación profesional y el proceso de tomar la decisión de abandonar la carrera profesional.

La deserción debe ser comprendida como un proceso y no como un evento (Rumberger & Rotermund, 2012), el cual es susceptible de ser detectado de forma temprana y, por tanto, prevenido. La deserción universitaria es un proceso multivariado y multidimensional y, por ello, debería ser abordado desde perspectivas del desarrollo que permitan comprender al estudiante como ser humano que ejerce roles y se transforma en la interacción de sus sistemas académicos y sociales. En esta línea, detectar y prevenir la deserción universitaria es difícil, si las IES restringen sus esfuerzos a conocer y a describir el comportamiento de la deserción, a través de reportes estadísticos de abandono de carrera o, a la tabulación de las razones principales en estudiantes que ya han desertado, comparación de tasas de ingreso y graduación por cohorte, entre otros. Aunque esta información puede dar cuenta de algunos elementos del comportamiento del fenómeno, no ofrece información relevante para detectar cómo opera y se mantiene la deserción universitaria.

En síntesis, para responder a nuestro primer cuestionamiento ¿por qué es tan difícil para las instituciones universitarias que sus estudiantes permanezcan el sistema educativo con éxito?, es necesario indicar que la permanencia y la deserción estudiantil es un problema de difícil detección y abordaje porque se restringe al análisis del rendimiento académico y los rasgos o atributos estructurales del estudiante (Farsides & Woodfield, 2003; Gloria & Ho, 2003; Lee & Burkam, 2003). Sumado a esto, la deserción solo se registra oficialmente cuando el estudiante abandona las aulas educativas durante un año continuo (Stillwell & Hoffman, 2008), lo cual dificulta aún más la posibilidad de que las IES logren predecir o inferir si el estudiante se convertirá o no en un desertor del sistema educativo. Los abordajes centrados en las variables individuales, sociodemográficas y/o de rendimiento académico permiten conocer tan solo una parte del comportamiento del fenómeno de la deserción universitaria, lo cual resulta ser reduccionista para conocer un fenómeno multivariado y multidimensional. Además, su forma de medición resulta tardía porque el estudiante ya ha abandonado las aulas educativas.

Considerar solo el conjunto de factores individuales relacionados con los procesos adaptativos sociales y académicos del estudiante, no logra explicar por completo la decisión de permanecer o desertar del sistema educativo (tanto en el ámbito escolar como en el universitario). Adaptarse funcionalmente al sistema educativo y continuar los estudios hasta la graduación es un proceso influenciado por las experiencias de interacción del estudiante con diferentes contextos, a través del ciclo de vida (Tinto, 2010). En esta línea, la decisión de permanecer o desertar del sistema educativo involucra la interacción de un conjunto de determinantes de

comportamiento y rendimiento del estudiante que, al mismo tiempo, se ve influenciada por la interacción que el estudiante establece con agentes externos al sistema educativo. Por ejemplo, pertenecer a grupos de pandillas o criminales (Rumberger & Rotermund, 2012), consumo de sustancias psicoactivas (Arulampalam et al., 2007), problemas familiares (Malagón, 2007), condiciones laborales inadecuadas (Montes et al., 2010), embarazo (Rodríguez-Urrego, 2019), prostitución o exposición a contextos de violencia (Ehrmann & Massey, 2008), entre otros.

La evidencia empírica revela que, cada vez más, los modelos explicativos de la permanencia y deserción universitaria realizan un tránsito hacia reconocer que es un fenómeno multivariado y multidimensional (Cázares & Páez, 2017; González-Campos et al., 2020; González-Rodríguez, et al., 2019; Tuero et al., 2018) que puede ser detectado y prevenido a partir del seguimiento de determinantes provenientes de las interacciones del estudiante con sus entornos académicos, sociales e institucionales (Tinto, 1987, 1993, 2010, 2017). Esto es, de las formas en que el estudiante participa en el contexto educativo, el rol que cumple, las transformaciones que realiza en sus percepciones y expectativas, el uso de las redes de apoyo, entre otros. El tránsito en la conceptualización del problema, debe llevar a las universidades a la transformación de los programas y estrategias para abordar el fenómeno de la permanencia y la deserción del sistema educativo como fenómenos disímiles, aunque relacionados. En el caso de este libro, el objeto de análisis es la deserción universitaria desde la intención del estudiante de desertar y las formas en que las IES preventivamente pueden abordar el fenómeno.

Indaguemos un poco más sobre la conceptualización ¿qué es la deserción universitaria desde posturas teóricas interaccionistas? Para responder esta pregunta realizaremos un tránsito desde la conceptualización de deserción universitaria tomando como referencia el modelo interaccionista de Tinto (2010), ampliamente usado en la literatura, para llegar a la postura ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1992) que en este libro se usó como una vía teórica para resolver algunos vacíos del modelo interaccionista. Particularmente, en este capítulo se formula una definición ecológica de la deserción universitaria, la cual es la base fundamental para la construcción de este libro. Esta mirada conceptual pretende ampliar el espectro de relaciones proximales entre las diferentes dimensiones que pueden impactar la intención de desertar de los estudios universitarios.

El modelo de integración de Tinto (1982, 1987, 1997) representó un cambio en el abordaje de la deserción universitaria porque analizó la interacción entre variables contextuales de la institución educativa y variables individuales del estudiante. Es decir, analiza la percepción subjetiva del estudiante para encontrar un lugar armonioso en la vida académica y social dentro de una institución educativa. Esto se convierte en una ganancia explicativa porque no se sujeta a condiciones individuales y de rendimiento académico. En consecuencia, en el análisis de la deserción universitaria se involucra el impacto de las interacciones entre las variables individuales (e.g., intenciones, aspiraciones y persistencia) y las variables institucionales (e.g., participación, valor de la escolarización) sobre la integración académica y social y, a su vez, sobre la decisión de permanecer (o, por el contrario, de desertar) de la IES.

Retomemos la segunda pregunta inicial de este capítulo ¿por qué el estudiante toma la decisión de desertar de su carrera profesional? Basados en el modelo integrador de Tinto (1993, 2010, 2017) se ha evidenciado que la decisión de desertar se ve explicada por la interacción de los atributos personales del estudiante y las dimensiones institucionales. Esto es, los atributos

personales (i.e., antecedentes familiares, habilidades y destrezas, experiencias escolares previas, incluyendo objetivos e intenciones y, motivación o compromisos para continuar su escolarización, factores emocionales) predisponen a los estudiantes a responder de una manera particular a las diferentes situaciones o condiciones institucionales. Existen dos dimensiones institucionales: a) social (i.e., integración social con la institución y el valor de la escolarización); b) académica (i.e., integración académica o la participación en un aprendizaje significativo). El estudiante debe lograr la integración total o parcial en ambas dimensiones, bien sea, en ambientes formales de aula (e.g., profesores o el currículo) o, bien, en ambientes informales (e.g., tiempo libre o los amigos); de lo contrario, el estudiante tendrá alta probabilidad de tomar la decisión de desertar de la IES. Por ejemplo, si las necesidades sociales y académicas no están cubiertas, existe alta probabilidad que el estudiante obtenga un rendimiento académico que no le satisfaga, que su compromiso con la carrera y la universidad disminuya y, como resultado, el estudiante decida desertar del sistema universitario.

El proceso de integración social y académica del estudiante universitario en la permanencia universitaria, en interacción con sus atributos personales, posee una amplia aceptación y uso dentro de los abordajes empíricos de la deserción universitaria (Fernández-Castañón et al., 2017; Quin et al., 2018; Yazzie-Mintz & McCormick, 2012). Pero, ¿cuáles son las limitaciones explicativas de este modelo integrador sobre la deserción universitaria? A continuación, describiremos tres limitaciones detectadas en la literatura y que resultan ser relevantes para el análisis conceptual que en este capítulo se desarrolla: a) subestimar el poder explicativo de la motivación; b) conceptualizar el involucramiento y la participación del estudiante como atributos personales e institucionales respectivamente; y c) restringir la explicación a la interacción del estudiante con un único contexto institucional.

En primer lugar, frente a subestimar el poder explicativo de la motivación, estudios previos indican que la motivación de logro en los modelos de persistencia y logro de objetivos académicos se relaciona con la decisión de continuar o desertar de los estudios universitarios (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schunk, 2002). Neuville et al. (2007) argumentan que, a pesar de que la motivación de logro es un elemento clave en el análisis de los factores individuales del estudiante universitario, el modelo de integración de Tinto (2010) no la profundiza. Por un lado, la motivación de logro da cuenta de la expectativa o la creencia subjetiva de los estudiantes sobre su probabilidad futura de éxito (i.e. ¿puedo tener éxito en esta tarea?), así como sobre su autoeficacia o capacidad percibida para lograr los resultados pretendidos (i.e. ¿cuento con la capacidad para realizar la tarea?) y, por otro lado, da cuenta del valor subjetivo de la tarea o percepción de lo que la tarea traerá al estudiante (i.e. ¿por qué debería hacer esta tarea?).

Neuville et al. (2007) compararon el poder explicativo del modelo integrador de Tinto y el modelo motivacional en un grupo de estudiantes belgas de primer año universitario. Estos autores concluyeron que las variables motivacionales, especialmente las asociadas al carácter subjetivo de la tarea, poseen un mayor poder explicativo del rendimiento académico y, por tanto, mayor impacto sobre la decisión de permanecer en la IES. Estudios similares revelan el impacto positivo de la motivación de logro sobre el aprendizaje autorregulado, la persistencia, la elección de carrera y el desempeño logrado (Pajares & Kranzler, 1995; Pajares & Miller, 1994; Wigfield & Eccles, 2002; Zimmerman & Bandura, 1994). Es necesario indicar que el modelo integrador de Tinto al enfatizar sobre el impacto que los intereses y las aspiraciones del estudiante poseen sobre su persistencia en sus estudios universitarios, no incluye en su explicación la construcción de

percepciones acerca de las probabilidades futuras del estudiante: ¿para qué estudio?, ¿qué recompensa obtendré al esforzarme?, ¿cómo mi esfuerzo cambiará mis resultados?, ¿puedo alcanzar los resultados que espero? En este sentido, el análisis de variables motivaciones en el modelo de Tinto resultaría ser restringido para analizar la intención de desertar de la carrera. En segundo lugar, el involucramiento y la participación del estudiante. Ambos elementos son incluidos en el modelo de Tinto (1987, 2010) y han sido considerados como predictores de la permanencia estudiantil (Jones, 2017; Quin, 2016; Reschly & Christenson, 2006b). Sin embargo, desde el modelo de integración, estos son considerados como atributo personal o condición institucional, respectivamente. La limitante conceptual se constituye porque el involucramiento, como una construcción multidimensional, no corresponde a un rasgo o atributo del estudiante. El involucramiento se refiere a las conexiones afectivas dentro del entorno académico (e.g., relaciones positivas entre estudiantes y profesores) y el comportamiento activo del estudiante (e.g., asistencia, participación, esfuerzo, comportamiento prosocial). Por ello, el involucramiento académico se aprende y se transforma en los procesos de interacción del estudiante con los contextos académicos en los cuales participa (Appleton et al., 2008; Lamborn et al., 1992).

Por su parte, siguiendo a Reschly y Christenson (2006a, 2006b), la participación del estudiante tampoco es un atributo personal. Por el contrario, la participación es un estado alterable del estudiante altamente influenciado por las posibilidades que la institución educativa, la familia y los compañeros (con condiciones, composiciones, estructuras, características, recursos sociales y físicos, y prácticas particulares) poseen para cumplir las expectativas y ofrecer apoyos consistentes a los procesos de formación y desarrollo del estudiante universitario. La participación del estudiante en diferentes contextos (e.g., familia, amigos, comunidad) afecta la decisión de desertar de la universidad, ya que los contextos que impactan el desarrollo y las decisiones del estudiante no se circunscriben exclusivamente a la IES, esta es solo una parte del sistema. Aunque estudios previos han articulado los factores individuales, familiares y contextuales que están asociados con la participación y la falta de participación en actividades organizadas (Abello et al., 2016; Mahoney et al., 2009), generalmente, solo se analizan las características demográficas asociadas con la participación (Anderson et al., 2003; Bohnert et al., 2010).

Finalmente, la tercera limitación del modelo integrador se centra en la comprensión de los contextos de interacción del estudiante. El modelo integrador centra su análisis en la interacción entre el estudiante y la institución universitaria. Sin embargo, investigaciones previas indican que el estudiante no solo participa de formas particulares dentro de los contextos educativos. Al mismo tiempo interactúa con sus contextos familiares y de pares, los cuales a su vez poseen propiedades, estructuras, normas, hábitos, entre otros, que inciden en las transformaciones o modificaciones de cómo el estudiante participa en la universidad (Donoso & Schiefelbein, 2007; Jones, 2017).

En esta línea, la participación social tampoco es innata, en su lugar, los procesos de participación en la interacción social soportan y generan transformaciones en los procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiante (Henning, 2004). Por ejemplo, en cuanto a la participación y el aprendizaje, siguiendo los estudios de Lave y Wenger (1991), los aprendices que ingresan a una comunidad de sastres en Liberia inician un proceso de interacción de transformación bajo la tutela de los miembros más antiguos de la comunidad y van cambiando sus formas de participación en esa comunidad de sastres a medida que su proceso de aprendizaje les permite ir realizando diferentes actividades. El aprendiz dentro la comunidad de práctica va transformando no solo

las actividades que es capaz de realizar sino, también, su propia construcción identitaria. Los aprendices construyen creencias y actitudes coherentes con la comunidad, en la cual se desarrollan desde la interacción social, logrando procesos de discusión, actuación y pensamiento que les permiten desenvolverse y transformarse dentro de esa comunidad y así, incrementar sus formas de conocimiento progresivo, asumiendo el rol de estudiantes, aprendices activos, quienes deciden mantener o abandonar su proceso académico (Lave, 1997).

Pero, ¿qué se puede hacer para resolver las limitaciones aquí planteadas y orientar la búsqueda a una conceptualización holística de la deserción que ofrezca otras formas de abordaje para este fenómeno? El modelo de integración de Tinto (1987) permite el abordaje de la permanencia universitaria como un fenómeno multivariado, en dos dimensiones o niveles: variables del estudiante y variables del contexto universitario para obtener éxito académico y social. No obstante, restringir la decisión de permanecer en el sistema universitario a una condición determinante de tener éxito en la integración académica o social en la institución educativa, deja en segundo plano otros microsistemas en los cuales el estudiante participa. Esto es, deja en el “telón de fondo” los procesos de interacción que el estudiante establece con sus entornos más cercanos y distales, que afecta el cumplimiento de sus expectativas, intereses, propósitos, ejercicio de roles, entre otros, lo que, a su vez, incide en su decisión o intención de desertar de la universidad.

Por ello, es necesario centrar la explicación en las formas de interacción del estudiante con diferentes contextos (e.g., familia, amigos, compañeros, profesores, funcionarios de la institución, reglamentaciones instituciones, políticas públicas) y reconocer cómo estas interacciones transforman al estudiante mismo e impactan el proceso de tomar la decisión de desertar de la universidad. Es relevante indagar acerca de cómo las interacciones del estudiante en diferentes contextos inciden en los procesos de construcción del conocimiento sobre sí mismo, sus formas de participación e involucramiento en los propósitos académicos, sus motivos para asumir una tarea, los roles que ejerce mientras avanza en el conocimiento disciplinar de su carrera, las formas en que sus amigos afectan su proyecto de vida, entre otras múltiples posibilidades de transformaciones del estudiante asociadas a las formas en que él interactúa con sus entornos.

La apuesta teórica de este libro es que la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1992) permite abordar de forma temprana la deserción universitaria desde su carácter dinámico, multivariado y multidimensional. La teoría ecológica del desarrollo humano permite al investigador, al psicólogo o al educador analizar el desarrollo del estudiante universitario en función del impacto de las interacciones que él establece con entornos próximos y distales, las cuales le permiten ir cumpliendo o no sus expectativas frente al proceso de formación profesional. La evaluación oportuna de la percepción del cumplimiento de estas expectativas es un clave para tomar decisiones frente a continuar o no sus estudios; y es precisamente sobre este elemento que en este libro se aportan insumos de discusión teórica y empírica. Aunque esta teoría será profundizada en cada uno de los capítulos de este libro, en este apartado iniciaremos una pequeña descripción de elementos claves que orientaran al lector en esta propuesta conceptual.

Bronfenbrenner y Morris (1998) argumentan que el desarrollo del niño y el adolescente se sitúa dentro de un conjunto de sistemas ambientales superpuestos y multifacéticos: el hogar, la escuela, el vecindario y un contexto socio-histórico más amplio que también interactúan para dar forma al desarrollo. La familia y los entornos educativos son contextos centrales en

el desarrollo y poseen relación con la participación activa del estudiante (Lohman et al., 2007; Roeser & Eccles, 1998). Así las cosas, abordar el riesgo de deserción universitaria desde la teoría ecológica del desarrollo, potenciaría la posibilidad de analizar las interacciones o procesos proximales que las variables asociadas a la formación profesional del estudiante, en sus entornos más cercanos y más distales. El modelo ecológico posibilita discriminar las variables propias del desarrollo del estudiante de aquellas de sus entornos y de las personas con quienes comparte su vida cotidiana, de forma tal que se posibilita observar, identificar y analizar las interacciones e impacto que se ejercen sobre el desarrollo del estudiante mientras se transforma para insertarse en la sociedad productiva, de forma diferenciada. Por ejemplo, la motivación académica del estudiante se incrementa a partir del involucramiento de sus padres en sus actividades académicas que, a su vez, favorece los procesos de participación en clase y, por tanto, redundan en el desarrollo de la autoeficacia académica del estudiante y en el establecimiento de redes de apoyo con otros compañeros y profesores que lo orientan hacia el logro de sus metas tanto inmediatas, en cuanto a lo académico, como futuras, en lo laboral.

Para Bronfenbrenner y Morris (1998) la motivación, el involucramiento y la participación resultan ser elementos claves para el aprendizaje acumulativo, el logro a largo plazo y el eventual éxito académico. Estos componentes que se desarrollan en los procesos de interacción con los contextos más próximos, favorecen que los estudiantes se sientan competentes académicamente, que generen interacciones positivas y cuenten con el apoyo de los docentes, compañeros o funcionarios de la IES. Al mismo tiempo, altos niveles de motivación e involucramiento permiten establecer redes de amistades y compañeros de clase con altos niveles de motivación y compromiso, lo cual impacta sobre las prácticas sociales y académicas que el estudiante desarrolla en el contexto educativo. Por el contrario, los estudiantes que presentan bajo nivel de motivación e involucramiento, generalmente, evitan los procesos de participación en actividades planteadas por sus entornos, tienden a obtener bajo rendimiento académico y sentirse marginados e ineficaces (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Peterson et al., 2016; Zavala-Guirado, 2018). Por su parte, generalmente, sus docentes suelen ofrecer menos apoyo y más coerción y, a su vez, los estudiantes establecen redes con compañeros menos involucrados y motivados frente a sus compromisos académicos. Como resultado, ante este conjunto de interacciones, los estudiantes estarían más propensos a tomar la decisión de desertar del sistema (Peterson et al., 2016; Zavala-Guirado, 2018).

Aunque Bronfenbrenner (1992) sugirió que los niveles contextuales se superponen entre sí y tienden a ser consistentes dentro de una sociedad, no existe una forma única de interacción o de incidencia de estas interacciones sobre el desarrollo del estudiante universitario y su decisión de desertar del sistema educativo. Siguiendo a Bronfenbrenner y Ceci (1994) y a Lohman et al. (2007), la decisión de desertar puede ser analizada desde la sincronía o incongruencia entre los entornos con los que el estudiante interactúa: la incongruencia favorece la decisión de abandonar sus estudios profesionales. Por ejemplo, la falta de coincidencia entre los valores y las prácticas propugnadas por las familias y las escuelas para fomentar la participación del estudiante, la incongruencia entre las expectativas de formación profesional y el desarrollo emocional y disciplinar de los profesores para revelar un modelamiento y tutorías efectivas, la desarticulación entre las formas de enseñar de los docentes y de aprender del estudiante para desarrollar las competencias disciplinares, la falta de emparejamiento entre los intereses del estudiante y de sus compañeros de clase para realizar actividades extracurriculares conjuntas, la falta de concordancia entre el perfil de egreso y las exigencias laborales del contexto que

impactan la autoeficacia del estudiante, la no equivalencia entre las capacidades socioeconómicas del estudiante y su familia con las exigencias de la institución educativa para que se adapte al entorno, entre otros múltiples procesos (Larson, 2000; Lerner et al., 2002; Sánchez-Gelabert & Elías, 2017).

En consecuencia, las interacciones del estudiante y su entorno son informativas de cómo diferentes contextos logran impactar el desarrollo del estudiante, sus oportunidades de aprendizaje, el alcance de logros académicos, sus transformaciones emocionales, sus procesos de involucramiento, su motivación para terminar las tareas, entre otros (Bronfenbrenner, 1992; Bronfenbrenner & Morris, 1998). A partir de esto, y siguiendo los hallazgos empíricos presentados en este libro, se acoge la definición de deserción universitaria propuesta por Navarro-Roldán en el capítulo 5 de este libro:

*El proceso de toma de decisión que agencia el estudiante para abandonar el sistema educativo debido a la percepción de incongruencia o inconsistencias entre los costos y los beneficios de permanecer en la universidad, generada en los procesos de interacción con sus entornos ecológicos próximos (la familia, los amigos, los compañeros de estudio, los funcionarios administrativos de la IES, los profesores, entre otros ambientes posibles) y distales (la IES, las empresas empleadoras, las políticas de enseñanza, entre otros ambientes posibles).*

Esta definición, basada en la teoría ecológica del desarrollo humano, revela el papel que cumplen los procesos de interacción en la evaluación de los costos y beneficios relativos de la diada desertar vs. permanecer en la universidad: cumplir con las expectativas familiares, conseguir un buen trabajo futuro, establecer lazos de amistad, desarrollar investigación, desafiarse cognitivamente, incrementar su autonomía, entre otras opciones posibles. El desarrollo del individuo, quien ha asumido el rol de estudiante universitario, está conformado por las interacciones entre las personas, sus características y sus contextos. En este sentido, tener la intención de desertar del sistema educativo o desertar no es una decisión aislada del estudiante, hace parte del proceso de detectar inconsistencias en las interacciones que agencia con su entorno, por ejemplo, frente al cumplimiento de sus expectativas de logro de formación de profesional, el incumplimiento de sus planes de cambiar su rol para insertarse en el contexto laboral, del fracaso en la transformación de sus intereses disciplinares en un área particular, no asumir el cumplimiento de las demandas familiares frente a su rendimiento académico y comportamiento social, no lograr establecer nuevos compañeros y redes de trabajo académico, dificultad para integrarse a las rutinas universitarias, entre otros muchos elementos.

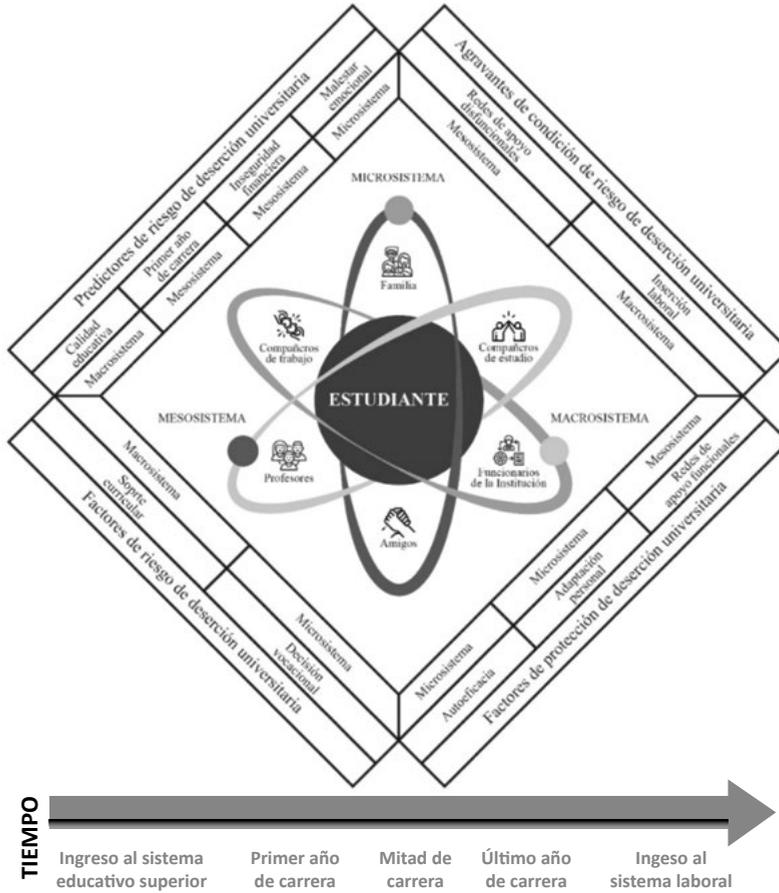
Comprender la deserción como un proceso asociado a la incongruencia entre los entornos con los que el estudiante interactúa, permitiría a las IES, al MEN, a los investigadores u, otros agentes interesados en analizar e intervenir sobre la deserción universitaria optar por una mirada conceptual multidimensional y multivariada del fenómeno. Así, a partir de esto, lograr implementar un sistema de alertas tempranas de deserción universitaria desde el modelo ecológico del desarrollo. En este libro, en el capítulo 5 y 6, el lector encontrará elementos para desarrollar un sistema ecológico de alertas tempranas para la detección de riesgo de deserción desde la perspectiva del estudiante y desde la perspectiva del profesor, respectivamente.

En términos generales, siguiendo la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1992; Bronfenbrenner & Morris, 1998) y los hallazgos de los estudios presentados en este libro, es relevante privilegiar como eje central al estudiante que tomará la decisión de permanecer o desertar de la IE, desde la congruencia o incongruencia resultante de las dinámicas complejas de interacciones con sus sistemas o entornos ecológicos más cercanos (i.e., micro- y mesosistema) y se ve impactado por la relación entre los sistemas más distales (i.e., meso- y macrosistema). El estudiante entonces se ubicará en riesgo de desertar del sistema universitario, cuando revela incongruencias en el cumplimiento de sus expectativas frente a la decisión de carrera tomada y lo que en esta encuentra para sus procesos de transformación profesional, al mismo tiempo que inconsistencias entre los soportes curriculares y administrativos para su formación profesional y lo esperado o requerido por el estudiante. Esta percepción de riesgo se agrava cuando el estudiante percibe que sus redes de apoyo (e.g. familiares, funcionarios, amigos y compañeros) resultan ser insuficientes para soportar su proceso de formación académico y social en la universidad, así como cuando percibe no lograr el perfil de egreso requerido para ingresar al contexto laboral.

No obstante, desde el sistema ecológico de alertas tempranas presentado en este libro, existen factores protectores relacionados con las redes de apoyo funcionales (e.g. familiares, funcionarios, amigos y compañeros) capaces de soportar su proceso de formación académica y social en la universidad, los procesos de adaptación efectivos, así como niveles de autoeficacia académica adecuados que mejoran la probabilidad de decidir permanecer en la universidad. Los factores de riesgo, agravantes y protectores pueden variar si el estudiante se encuentra en primer o último año de carrera, a menor número de semestres cursados aumenta la probabilidad de desertar, al igual que si siente malestar emocional en la experiencia universitaria o no cuenta con los recursos financieros suficientes para realizar todas las actividades académicas semanalmente. En el sistema ecológico propuesto, también se identificó que percibir que el colegio de procedencia posee poca calidad académica, aumenta la probabilidad de tomar la decisión de desertar de la universidad. Todos estos factores son descritos más ampliamente en el capítulo 5 y 6. La Figura 1 muestra el sistema ecológico de alertas tempranas de deserción universitaria desde el modelo ecológico del desarrollo que se propone en este libro.

**Figura 1**

*Sistema ecológico de detección de alertas tempranas de deserción universitaria*



*Nota.* Elaboración propia.

A manera de balance, hemos abordado diferentes puntos en este capítulo: a) hemos analizado que para las IES ha sido una tarea ardua retener a sus estudiantes, debido a que tradicionalmente han asociado características propias de los estudiantes y sus antecedentes académicos o familiares con la posibilidad de desertar. No obstante, se registra la deserción solo cuando es oficial el abandono del estudiante, lo que permite a las instituciones conocer el fenómeno, pero su medición resulta tardía; b) comprendimos la definición de deserción y las razones de los estudiantes para desertar desde posturas teóricas interaccionistas, la cual permitió abordar el fenómeno desde el análisis de variables individuales y contextuales, así, presentamos la necesidad de ampliar dichas definiciones desde la teoría ecológica del desarrollo humano para abordar la interacción entre el estudiante con sus entornos próximos y distales; c) puntualizamos tres limitaciones del modelo interaccionista que reducen el abordaje holístico de la deserción universitaria; y, d) ofrecimos una síntesis de la apuesta ecológica que se hace respecto a un

sistema de alertas tempranas multidimensional y multivariado para lograr abordar la deserción universitaria.

Autores como Matheu et al. (2018) refieren que se deberían transformar las intenciones institucionales desde la retención o la preocupación por comprender las motivaciones de un estudiante para desertar y movilizarse hacia las acciones que se pueden ejecutar para que el estudiantado se vincule y se mantenga en la institución. Sin embargo, la postura que se presenta en este libro es que, en la medida que exista un sistema de alertas tempranas institucional que logre identificar los factores de riesgo, agravantes y protectores del estudiante para desertar, es posible generar acciones institucionales que fomenten así tanto la retención como la permanencia. De la misma manera, el modelo presentado contempla que las condiciones del estudiante son cambiantes en la medida que se avanza en el curso de su carrera universitaria, por lo que se presentan una serie de recursos (fichas de caracterización por semestres, instrumento para estudiantes, instrumento para docentes, modelo de alertas tempranas) que permita a las instituciones monitorear longitudinalmente el riesgo de desertar por parte de los estudiantes y así, implementadas en conjunto, se convierten en un insumo valioso para generar acciones institucionales que aporten a la retención mediante una amplia gama de servicios ofertados, así como la posibilidad de identificar factores individuales que puedan ser acompañadas para agenciar la decisión del estudiante por permanecer.

Ahora bien, ¿cuál es el camino a seguir? Surgen diversos vacíos e interrogantes que podrían orientar una amplia línea de investigación para abordar nuevos retos para fortalecer y consolidar la permanencia universitaria. Por ejemplo, generar estudios longitudinales, en contraste con los diseños retrospectivos y prospectivos, para el análisis de los factores individuales, familiares y de vecindad asociados con estas facetas de participación (Larson, 2000). Por otra parte, es importante conocer el impacto de los programas de prevención de la deserción en las IES y diferenciar su impacto de acuerdo con características particulares del contexto educativo, por ejemplo, desde el nivel de competencia académica, el nivel de presión para sobresalir, las tareas académicas desconocidas, el fracaso académico más frecuente y las nuevas redes sociales (Perry et al. 2001).

Finalmente, otro aspecto que podría ser estudiado como apoyo al sistema de alertas presentado en este libro, se da en función de diseñar ecologías que promueven el desarrollo de la motivación académica, la participación y el involucramiento de los estudiantes. El capítulo 6 del presente libro considera a los docentes como parte de un microsistema con el que continuamente el estudiante interactúa y, por ello, es fundamental conocer las percepciones de los docentes acerca de la deserción y evidenciar, cómo desde su rol se afecta de una forma u otra la decisión de desertar, incluso, dada la injerencia directa que tiene el docente en propuestas de cómo las IES podrían abordar el fenómeno de la deserción.

## Referencias

- Abello, R., Vila, I., Pérez, M. V., Lagos, I., Espinoza, C., & Díaz, A. (2016). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia*, (58), 11-34. <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1448>

- Alberta, G., & Tamara, Ho, (2003). Environmental, social, and psychological experiences of Asian American undergraduates: Examining issues of academic persistence. *Journal of Counseling & Development*, 81(1), 93-105. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00230.x>
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 241-257. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00046-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00046-7)
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <http://doi.org/10.1002/pits.2030>
- Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. P. (2007). Dropping out of medical school in the UK: explaining the changes over ten years. *Medical Education*, 41(4), 385-394. <https://doi.org/10.1177/107755874400100105>
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition. *Research in Higher Education* 12: 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. (1983). The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education* 6 (2): 129-148. <https://doi.org/10.1353/rhe.1983.0026>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155- 187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement: Theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research*, 80(4), 576-610. <https://www.semanticscholar.org/paper/Jennifer-Fredricks-and-Edin-Randall-364533/b133d105e8d1276fad90e8b94415116598ac3215>
- Bronfenbrenner, K. (Ed.). (2011). *Global unions: Challenging transnational capital through cross-border campaigns*. Cornell University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://pdfs.semanticscholar.org/1737/8413f37060b3b705b7158af59d61d3cb3385.pdf>; Ecology.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R.Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (Pp 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S.L. Friedman (Ed.). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp 3-38). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecología do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101(4), 568. [https://moodle2.cs.huji.ac.il/nu14/pluginfile.php/179665/mod\\_resource/content/1/Bronfenbrenner\\_%EF%BC%86\\_Ceci\\_1994.pdf](https://moodle2.cs.huji.ac.il/nu14/pluginfile.php/179665/mod_resource/content/1/Bronfenbrenner_%EF%BC%86_Ceci_1994.pdf)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development (Cap. 14). *Handbook of child psychology*, 1. (pp. 795-828)
- Cázares, G. I., & Páez, R. C. M. (2017). Retos de la educación ante la deserción escolar universitaria. Revisión sistemática. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(2), 15-21. <http://retosdelaciencia.com/Revistas/index.php/retos/article/view/111>
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ehrmann, N., & Massey, D. S. (2008). Gender-specific effects of ecological conditions on college achievement. *Social Science Research*, 37(1), 220-238. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.01.007>
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225-1243. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00111-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3)

- Fernández-Castañón, A. C., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., & Núñez, J. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (12), 46-49. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2531>
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arbreton, A., & Harold, R. D. (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 379-402. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00046-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00046-0)
- González-Fiegehen, L. E. & Espinoza, O. (2020). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, (45), 33-46. <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1836>
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x>
- González-Campos, J. A., Carvajal-Muquillaza, C. M., & Aspeé-Chacón, J. E. (2020). Modelación de la deserción universitaria mediante cadenas de Markov. *Uniciencia*, 34(1), 129-146. <https://doi.org/10.15359/ru.34-1.8>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>.
- Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En David J. (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp.143-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Huesca, M., & Castaño, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Remo*, 5(12), 34-39. <https://rida2.utp.ac.pa/handle/123456789/9377>
- Íñiguez, T., Saso, C. E., & Errazu, D. V. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educación*, 52(2), 285-313. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.674>
- Jones, R. (2017). The student experience of undergraduate students: towards a conceptual framework. *Journal of Further and Higher Education*, 42, 1040-1054. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349882>.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 11-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371047.pdf#page=16>

- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, 55(1), 170. <https://doi.org/10.1037//0003-066X,55.1.170>
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En David Kirshner & James Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp.17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American educational research journal*, 40(2), 353-393. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458694.pdf>
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New directions for youth development*, 2002(95), 11-34. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703\\_8](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_8)
- Lohman, B. J., Kaura, S. A., & Newman, B. M. (2007). Matched or mismatched environments? The relationship of family and school differentiation to adolescents' psychosocial adjustment. *Youth & Society*, 39(1), 3-32. <https://doi.org/10.1177/0044118X06296637>
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S., & Zarrett, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. En Lerner, R. M. & Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3 ed., Vol. 2, pp. 228-269). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002008>
- Malagón, L., Soto L. y Eslava, P. (2007). La deserción en la Universidad de los Llanos (1998-2004). *Revista Orinoquía*, 11, 22-40. <https://www.redalyc.org/pdf/896/89611103.pdf>
- Matheu, A., Ruff, C., Ruiz, M., Benites, L. y Morong, G. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O'Higgins. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844172094>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/82745>:
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf)

- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica belgica*, 47(1). <http://doi.org/10.5334/pb-47-1-31>
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary educational psychology*, 20, 426-426. [https://www.researchgate.net/profile/John\\_Kranzler/publication/316459391\\_Self-Efficacy\\_Beliefs\\_and\\_General\\_Mental\\_Ability\\_in\\_Mathematical\\_Problem-Solving/links/58ff4d75aca2725bd71e4b3e/Self-Efficacy-Beliefs-and-General-Mental-Ability-in-Mathematical-Problem-Solving.pdf](https://www.researchgate.net/profile/John_Kranzler/publication/316459391_Self-Efficacy_Beliefs_and_General_Mental_Ability_in_Mathematical_Problem-Solving/links/58ff4d75aca2725bd71e4b3e/Self-Efficacy-Beliefs-and-General-Mental-Ability-in-Mathematical-Problem-Solving.pdf)
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pereira Santana, A., & Vidal Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 546-561. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of educational psychology*, 93(4), 776. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.4.776>
- Peterson, C., D. Rubie-Davies, and C. S. Osborne. 2016. Teachers' Explicit Expectations and Implicit Prejudiced Attitudes to Educational Achievement: Relations with Student Achievement and the Ethnic Achievement Gap. *Learning and Instruction* 42.123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Quin, D. (2016). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>.
- Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, 69, 1–15. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003>.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006a). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27, 276–292. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050301>

- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006b). Promoting school completion. In G. Bear, & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Understanding and addressing the developmental needs of children*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists
- Rodríguez-Urrego, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, (51), 49-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-49.pdf>
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327795jra0801\\_6](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327795jra0801_6)
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Springer, Boston, MA.
- Sánchez-Gelabert, A. & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre educación*, (32). 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Stillwell, R., & Hoffman, L. (2008). Public School Graduates and Dropouts from the Common Core of Data: School Year 2005-06. First Look. NCE 2008-353. *National Center for Education Statistics*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502312.pdf>
- Tinto, V. (1993). Toward a theory of doctoral persistence. En V. Tinto, *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2 Ed., pp. 230-243). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 25, pp. 51-89). New York, NY: Springer.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of the students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19, 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917journals.sagepub.com/home/csr>
- Torres, I.S. (2018). Estudio Longitudinal Permanencia y Abandono en Universitarios (2015-2019). Corporación Universitaria Autónoma del Cauca-Colombia. Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Ponencia del Congreso CLABES VIII, Ciudad Panamá. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2050/3002>

- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*. 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Academic Press. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 743-761). Springer.
- Zavala-Guirado, M., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I., y Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones. Revista de avances en Psicología*, 4(1), 59-69. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n1.103>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994AERJ.pdf>



# CARACTERIZANDO LA **DESERCIÓN** UNIVERSITARIA

La parte 1 del libro *Deserción Universitaria* pretende conocer cómo se comporta el fenómeno de la deserción universitaria en el Departamento de Boyacá y qué hacen las instituciones de educación superior para combatir este flagelo social.

## PARTE 1

