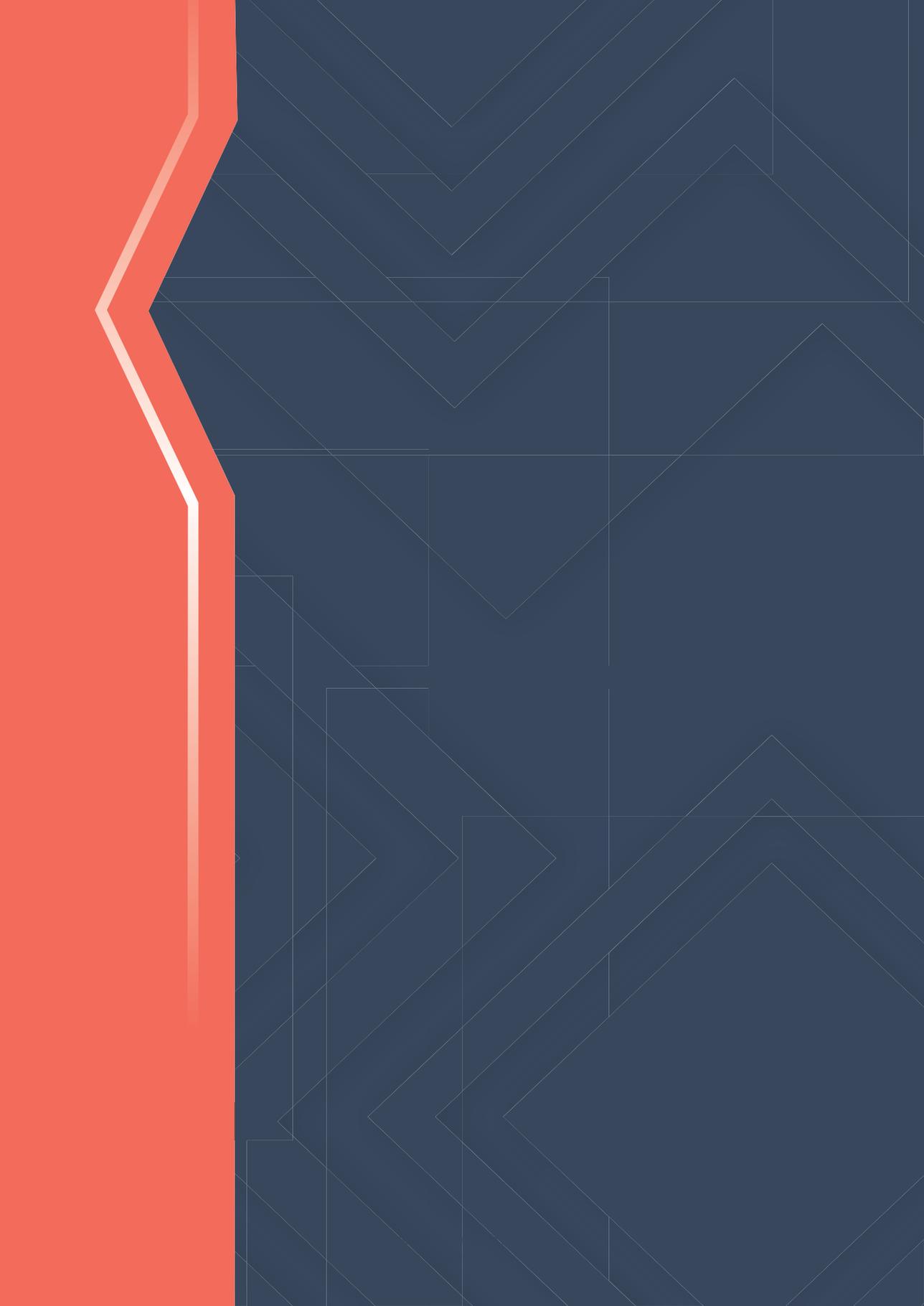


**DESERCIÓN Y SU
INTEGRACIÓN CON EL
MODELO ECOLÓGICO
DE BRONFRENBRENNER:
UNA REVISIÓN TEÓRICA**

CAPÍTULO 4



María Camila Corredor Valderrama
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-4099-8851>

Citar: Corredor, M.C. (2021). Deserción y su Integración con el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner: Una Revisión Teórica. En C.P. Navarro-Roldán & P.A. Reyes-Parra (Eds.) Deserción universitaria (pp. 125-158). Ediciones Universidad de Boyacá.

Planteamiento del Problema

La revisión de la literatura referente a la deserción evidencia que, no existe claridad sobre cuáles categorías o conjunto de factores tiene mayor peso explicativo en la presencia de este fenómeno. Patiño y Cardona (2012) indican que es evidente cómo, a medida que se realizan investigaciones sobre deserción, se encuentra una mayor cantidad de factores involucrados, consistentes en elementos a intervenir o retomar para generar una solución. Aun así, estas investigaciones solo se centran en conocer los determinantes y discriminarlos, sin presentar ningún tipo de estrategia para su mitigación o prevención. Esta tendencia se refleja en lo expuesto por los diferentes modelos explicativos de la deserción que, si bien, establecen cuáles son las variables relacionadas con el fenómeno, no presentan como tal una estrategia clara para evitar su impacto en la decisión de desertar.

En esta línea, Donoso y Schiefelbein (2007) reseñan que aun cuando el modelo de Tinto (1989) es ampliamente implementado, no se encuentran resultados estables sobre el peso de estas variables (e.g., institución, adaptación, relación estudiante-docentes o estudiantes-administrativos) en diferentes modalidades o instituciones. Por lo tanto y, teniendo en cuenta la multiplicidad de factores identificados y la relevancia de la institución en la deserción, es posible inferir la necesidad de que cada institución educativa indague sobre los motivos que ocasionan, o que pueden llegar a ocasionar, que uno de sus estudiantes tome la decisión de desertar. Mori (2012) afirma que, las variables determinantes de la deserción dependen de las particularidades de la institución educativa y de sus estudiantes. Por ende, cada institución requiere del diseño e implementación de estrategias de diagnóstico e intervención idiosincráticas que les permitan prevenir la presencia de este fenómeno (Zavala-Guirado et al., 2018).

No obstante, para el diseño de estas estrategias es necesario tener una comprensión holística del fenómeno. Se requiere conocer la totalidad de variables que intervienen, así como la influencia de los entornos en que se desarrolla el estudiante y cómo sus interacciones afectan su permanencia en la institución. Al respecto, desde la década de 1970 se han realizado estudios

enfocados en comprender e identificar la totalidad de variables que explican la deserción estudiantil. Encontrándose que las propuestas iniciales argumentaban que, el abandono del proceso educativo no dependía únicamente de factores individuales, sino que, también intervenían aspectos institucionales, familiares y sociales (Reyes et al., 2012). En este sentido, los estudios pioneros sobre deserción reportan la influencia de los diferentes entornos de la persona y sus posibles interacciones, pero sin enunciarla con claridad o precisión.

En el capítulo 2 del presente libro, se presentó una recopilación de los diversos determinantes de la deserción universitaria (e.g., promedio acumulado, sexo, colegio, estrato, lugar de procedencia) que permitieron caracterizar a los estudiantes desertores de dos universidades más importantes del departamento de Boyacá (Colombia). Esta caracterización dio cuenta de la gran variedad de factores que influyen en la decisión de desertar y su pertenencia a los diferentes entornos en los cuales se desarrolla la persona. En esta línea y, teniendo en cuenta que, la pertenencia de estos factores a los diferentes ambientes de la persona, se encuentra que es posible agruparlos en cuatro grandes categorías: individuales, socioeconómicos, institucionales y académicos (Patiño & Cardona, 2012).

Patiño y Cardona (2012) argumentan que, las variables individuales, que hacen referencia a todas las características de la persona, abarcan aspectos como la elección de carrera, la adaptación a la universidad, el consumo de sustancias, la edad, el género, el estado civil, la motivación, las expectativas, entre otros. Por otra parte, los factores socioeconómicos comprenden condiciones como el estrato, el lugar de procedencia y las dificultades económicas (e.g., pertenecer a estratos bajos; Castaño et al., 2006; Huesca & Castaño, 2007; Montoya et al., 2017).

En cuanto a los factores institucionales que influyen en la decisión de desertar, se encuentran las condiciones propias de la institución educativa (e.g., infraestructura, servicios, metodología) y de la relación del estudiante-universidad (Montoya et al., 2017), especialmente, si esta relación se percibe como negativa (Londoño, 2013). Por último, los factores académicos, suelen abordarse enfatizando en el rendimiento académico (e.g., el nivel de repitencia que presenta el estudiante) (Castaño et al., 2006; Román, 2013; Vries et al., 2011; Zavala-Guirado et al., 2018). Sin embargo, esta clasificación no permite explicar de manera clara cuál sería el comportamiento de este fenómeno, pues, enfatiza más en listar los factores asociados a la deserción, sin dar cuenta de las interacciones que se pueden presentar entre ellos.

Otra forma de agrupar los determinantes de la deserción universitaria es a partir de los modelos explicativos de la deserción como un fenómeno multicausal o multivariado. Estos modelos centran su atención en factores específicos, formulando su agrupación en cinco enfoques: organizacional, económico, psicológico, sociológico e interaccionista. El enfoque organizacional destaca los factores propios de la institución, tales como los servicios para estudiantes (e.g., beneficios de salud, actividades extracurriculares, apoyo académico), las características del docente, las experiencias en el aula de clase y el nivel de integración social que el estudiante desarrolla (Apaza & Huamán, 2012; Himmel, 2002; Merlino et al., 2011). Si bien, las experiencias vividas y la integración social podrían indicar un interés por la relación estudiante-institución, esta no se profundiza y solo se evalúa su carácter positivo o negativo, omitiendo la relación existente y las variables que podrían intervenir en estos procesos (e.g., personalidad, relación con los docentes o compañeros).

Por su parte, para el enfoque económico, la deserción se explica a partir de los beneficios percibidos durante la estadía en la universidad. En este sentido, la persona decide abandonar su formación en educación superior cuando considera que los beneficios sociales y económicos de permanecer en la universidad son menores, en comparación con los beneficios que conlleva realizar otro tipo de actividades (e.g., trabajar) (Apaza & Huamán, 2012; Himmel, 2002; Merlino et al., 2011; Mori, 2012; Viale, 2014). Sin embargo, no se identifica con exactitud cómo estas relaciones influyen en la decisión de desertar, puesto que, la variable se toma de manera indirecta (i.e., según sus resultados). Este enfoque deja de lado lo referente a las interacciones que establece el sujeto, especialmente con su familia, así como las características individuales que pueden llevar a la decisión de desertar.

En contraste, el enfoque psicológico enfatiza en las características de personalidad o aspectos individuales, que diferencian a los estudiantes que abandonan de aquellos que persisten en el proceso educativo, incluyendo creencias, actitudes, autoconcepto y percepción de las actividades académicas y la vida universitaria, que estarían determinados por el apoyo familiar (Himmel, 2002; Merlino et al., 2011; Merlino et al., 2015; Viale, 2014). No obstante, dejaría de lado aspectos externos al estudiante tales como son las relaciones con compañeros o con la institución. Si bien, estos enfoques distan bastante en cuanto a las variables que consideran como determinantes de la deserción, comparten un aspecto común: la exclusión de las relaciones que establece el estudiante con los integrantes de los diferentes entornos en los cuales se desempeña. Específicamente, se evidencia que los enfoques organizacional y económico no tienen en cuenta la relación estudiante-familia, mientras que, el enfoque psicológico no brinda relevancia a la relación estudiante-docente o estudiante-institución.

Cada uno de estos enfoques deja de lado algunas características de la interacción que se establece con la familia, compañeros, docentes u otros grupos en los cuales se encuentra inmerso el estudiante. Asimismo, al centrarse en un entorno específico omiten o restan importancia a las posibles relaciones que se pueden dar entre estos (e.g., institución-familia) y, por tanto, no logran una visión y comprensión completa del fenómeno. Por tal razón y, con el fin de solventar esta falencia, se planteó el enfoque sociológico. Este enfoque abarca factores psicológicos y externos al estudiante, en consecuencia, conceptúa el proceso de deserción como resultado de la dificultad que la persona tiene para integrarse socialmente al entorno universitario.

Desde este enfoque, la integración social de la persona se encuentra influenciada por el contexto familiar del estudiante, que afecta aspectos como el potencial académico, la conciencia moral (congruencia normativa) (Himmel, 2002; Mori, 2012; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015), las expectativas y las demandas (Apaza & Huamán, 2012). Si bien, el enfoque sociológico permite una visión más integral de la deserción universitaria, pues pone en evidencia la influencia familiar en la permanencia del estudiante, deja de lado las variables institucionales relacionadas con la deserción. Por ejemplo, la relación estudiante-docente, la relación estudiante-administrativo, los servicios ofertados y las condiciones de infraestructura que puede llegar a afectar la permanencia de un estudiante.

De igual manera, los enfoques interaccionistas buscaron brindar una perspectiva más holística del fenómeno, tal como se explicitó en el primer capítulo de este libro, estos enfoques permiten visualizar la deserción como un fenómeno complejo y multivariado, en el que actúan y se relacionan aspectos personales y contextuales. Bean (1985) presenta una perspectiva interaccionista

en su teoría de la deserción estudiantil, destacando la importancia de variables académicas (e.g., rendimiento académico), psicosociales (e.g., relación con docentes o pares) y externas a la institución (e.g., oportunidades, financiamiento) (Himmel, 2002; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Viale, 2014). Estas variables, junto con características previas al ingreso, se relacionan con variables psicológicas (e.g., metas, satisfacción con la universidad), determinando las actitudes del estudiante y por tanto su permanencia o abandono (Schmitt & Santos, 2016). En general, Bean abarca una amplia gama de los factores, pero da un mayor peso a variables psicológicas, restando relevancia a la interacción de estas con variables institucionales o contextuales que pueden afectar negativamente al estudiante.

En contraste, la perspectiva interaccionista propuesta por Tinto (1989), incluye como determinante de la deserción la relación que se presenta entre los contextos persona-institución. Destacando así el significado que tienen para el estudiante las características del establecimiento educativo, su relación con estas y su nivel de ajuste dentro del mismo (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015). Tinto (1989) enfatiza en la integración que presenta el estudiante con la institución, es decir, en las experiencias académicas y sociales de la persona, que se encuentran afectadas por el rendimiento académico que se obtiene, el nivel de compromiso con la finalización de la carrera (Schmitt & Santos, 2016; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015), las experiencias antecedentes al ingreso y las características individuales del estudiante (Apaza & Huamán, 2012; Merlino et al., 2011; Schmitt & Santos, 2016).

Por tanto, desde este enfoque la permanencia en la universidad depende del éxito en la relación que se genera entre la integración del estudiante (i.e., académica y social), el cumplimiento de sus metas y su alto nivel de compromiso con la institución (Apaza & Huamán, 2012; Schmitt & Santos, 2016). Es decir que, presentar alto rendimiento académico, alto compromiso con la graduación y la institución, así como una integración social adecuada, disminuyen la probabilidad de desertar. Asimismo, cuando el sujeto percibe que estudiar implica mayor beneficio y menor costo personal (i.e., esfuerzo, dedicación, persistencia) en comparación con otra actividad, tomaría la decisión de no desertar (Himmel, 2002; Reyes et al., 2012; Viale, 2014).

El modelo integrador de Tinto (1989) destaca dentro de los modelos interaccionistas, ya que brinda la posibilidad de determinar cómo las interacciones entre variables del estudiante y la institución universitaria afectan la permanencia o abandono por parte de un estudiante. Y, asimismo, porque reconoce las características institucionales como un determinante relevante en la deserción universitaria evidenciando que, es un proceso latente dependiente de la integración del estudiante a lo largo de la carrera. La integración, a su vez, está influenciada por variables como las habilidades, experiencias previas, rendimiento académico, interacciones con pares o docentes, entre otras (Donoso & Schiefelbein, 2007). Sin embargo, aun cuando este modelo establece la complejidad del fenómeno, no toma en cuenta la influencia de otros contextos (e.g., familiar o social) y, por lo tanto, no aporta una comprensión completa de como los diferentes entornos en los que se desarrolla la persona interactúan e influyen en la permanencia o abandono del proceso educativo.

En este sentido, y teniendo en cuenta lo que se ha planteado hasta este momento, surge la inquietud sobre ¿cómo se podrían agrupar o integrar estos factores para identificar sus posibles interacciones e influencia en la decisión de desertar? Para responder a esto, en el presente capítulo se ofrecen insumos teóricos relevantes para conceptualizar el fenómeno de

la deserción universitaria desde una mirada ecológica del desarrollo humano. Este enfoque permitiría al psicólogo o investigador de la deserción una visión más amplia y precisa de las diferentes variables y entornos involucrados, así como de sus relaciones y la forma en que estas afectan la decisión de desertar o permanecer en el proceso de educación superior.

Bronfenbrenner (1979; 2002) establece que, el desarrollo de la persona se encuentra determinado por la interacción con los diversos entornos en los que está inmerso y, es precisamente, el postulado que en este libro se defiende. Siendo la deserción universitaria una decisión que el estudiante toma desde las inconsistencias percibidas en los procesos de interacción entre el estudiante y todos los contextos en los cuales ejerce un rol (e.g., rol de hijo que estudia, rol de compañero que realiza trabajos en grupo, rol de estudiante que presenta trabajos a sus profesores). O incluso, las inconsistencias en los procesos de interacción entre el estudiante y aquellos entornos en lo que no participa directamente (e.g., formulación de la política de educación, directivas institucionales). Evidenciándose de este modo la complejidad del fenómeno y la necesidad de tomar en cuenta no solo aquellas variables próximas a la persona, sino también, aquellas condiciones o variables distales que pueden tener un impacto en su decisión.

En este sentido, la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979, 2002) estudia los procesos de acomodación permanente de las inconsistencias percibidas entre un individuo y los contextos con los que interactúa, los cuales implican una mutua influencia (i.e., generar y recibir) entre los sujetos y los objetos. Una relación de reciprocidad que, junto con la percepción del entorno, determinan el comportamiento del individuo, por lo cual, el ambiente puede beneficiar o dificultar determinada conducta (Gifre & Guitart, 2012). Dicho contexto o ambiente en el que se está inmerso, se conforma por diferentes sistemas que se organizan en niveles y que se relacionan e influyen mutuamente (Schmitt & Santos, 2016).

El sistema más cercano a la persona es el microsistema, que abarca el entorno físico y emocional de la persona, las actividades y roles que cumple, los campos donde participa activamente (e.g., aprendizaje) y las relaciones interpersonales que establece. Después, se encuentra el mesosistema, que hace referencia a la relación que se da entre los entornos inmediatos de la persona (e.g., familia, colegio, barrio, grupo de amigos). El exosistema, conformado por los entornos que afectan su desarrollo, pero en los que la persona no participa activamente (e.g., microsistemas o mesosistemas de sus padres o hermanos). Posteriormente, se encuentra el macrosistema, que incluye aspectos culturales, ideológicos y políticos, y el cual envuelve los niveles iniciales, brindando ciertas concordancias en forma un contenido y diferenciándolos de otros sistemas que están determinados por marcos políticos, culturales e ideológicos diferentes. Finalmente, se presenta el cronosistema, que hace referencia a aquellos fenómenos psicológicos que se transmiten en el tiempo (Gifre & Guitart, 2012).

Teniendo en cuenta que, como se ha establecido con anterioridad, las variables asociadas a la deserción pertenecen a los múltiples entornos en donde se encuentra inmersa la persona (e.g., familia, institución, pares), sería posible ubicarlos en cada uno de los sistemas de la teoría ecológica. La revisión de la literatura, muestra que se han llevado a cabo investigaciones en esta línea (ver deserción escolar: Choque, 2009; Espinoza & Carpio, 2015; ver deserción universitaria: Schmitt y Santos, 2013, 2016), en las cuales los autores retoman las variables relacionadas con la deserción y las clasifican en cada uno de los sistemas, teniendo en cuenta sus características particulares. Si bien, las investigaciones existentes son escasas, se convierten en una base que

apoya la posibilidad de integrar estos dos constructos y brindar una visión más holística de la deserción, permitiendo una mayor comprensión del fenómeno.

Adicionalmente, esta mirada teórica esclarece la forma en que los determinantes se relacionan y afectan a cada estudiante, al mismo tiempo que, permitiría identificar conjuntos de variables a intervenir de manera temprana y para cada entorno, favoreciendo el diseño de planes de prevención e intervención que disminuyan la deserción y su impacto. Por lo tanto, en el presente capítulo se realiza una revisión teórica de la literatura referente a la deserción en contextos universitarios y su integración con la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Se pretende establecer claridad en la base teórica para proponer un modelo psicosocial de alertas tempranas de deserción universitaria.

Fundamentación Teórica

Deserción universitaria

La revisión de la literatura revela que la deserción ha recibido diferentes definiciones a lo largo del tiempo. Tinto (1989) estipula que puede definirse desde dos perspectivas, una individual, en la cual la persona no logra alcanzar las metas planteadas, y otra institucional, que se relaciona con el abandono de la institución educativa. Esta segunda perspectiva ha sido retomada por autores como López et al. (2010) y Morí (2012), quienes adicionan una variante, el abandono del programa académico. Por su parte, Román (2013) argumenta que la deserción consistiría en la situación que se presenta cuando los estudiantes que cumplen con las condiciones para cursar determinado nivel académico no lo finalizan o no se matriculan. En esta línea, a pesar de las diferentes investigaciones que se han realizado, hasta el momento no se presenta una única conceptualización que permita identificar con claridad en qué consistiría la deserción universitaria.

Aun cuando estas definiciones presentan variaciones, se encuentra como núcleo común el hecho de que la persona no finaliza su proceso educativo, abandona o no culmina el proceso de formación (Canales y De los Ríos, 2007; Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017; Himmel, 2002; López & Beltrán, 2017; Merlino et al., 2011; Montoya et al., 2017; Patiño & Cardona, 2012; Reyes et al., 2012; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Zavala-Guirado et al., 2018). Este abandono del proceso educativo debe verse como un proceso, más que como un suceso aislado, pues, se trata de un fenómeno complejo que no se presenta de manera inmediata. Por el contrario, su consolidación requiere de un tiempo prolongado y depende de la interacción de diversas variables o factores, que pueden ser de carácter ambiental, psicológico y académico (Quiroga et al., 2013).

Siguiendo esta idea, Valdés-Henao (2018) indica que, la deserción que se presenta en la educación superior, tiene como base el proceso de educación media, en el cual la persona resta importancia al proceso de educación como parte de su proyecto de vida. El autor argumenta que, la comprensión de la deserción universitaria requiere tener en cuenta la diversidad de estudios, clasificaciones, interpretaciones y métodos con los cuales se ha abordado este fenómeno. Cada uno aportaría información relevante para identificar las razones o causas que pueden llevar a que un estudiante tome la decisión de cambiar de carrera o abandonar su proceso educativo. Puesto que, si bien es un fenómeno común, este depende de características específicas del individuo, sus experiencias y el entorno en el cual se desarrolla.

En esta línea, Tinto (1989) establece que la deserción en la educación superior se genera por los problemas que experimenta la persona para interactuar e integrarse al contexto universitario. Por ejemplo, si el estudiante no logra entablar amistades o relacionarse adecuadamente con sus pares y docentes, su transición e integración al ámbito universitario serán negativas, favoreciendo la deserción universitaria en los semestres iniciales. López et al. (2010) plantean que este hecho estaría relacionado con el nulo o bajo desarrollo de las actitudes y aptitudes esperadas para la educación superior. Reflejando esto, que adicional al proceso de integración, las condiciones previas del estudiante también influyen en su permanencia o abandono del proceso educativo. Por tanto, el estudio de la deserción debe ser desde una mirada holística y no centrado en un único aspecto (e.g., rendimiento, habilidades, personalidad, condiciones económicas) que implicaría perder de vista variables que pueden tener un mayor peso para explicar el fenómeno.

La deserción universitaria es un proceso multicausal, en el cual intervienen variables de los diversos ámbitos en los que se desempeña la persona (Schmitt & Santos, 2013). Ramos-Filho et al. (2017) indican que, la deserción educativa se debe principalmente a factores de tipo emocional: situaciones como marginación académica, problemas en la comunicación con el personal de la institución, que impiden gestionar adecuadamente las acciones requeridas para enfrentar dificultades durante la estancia en la institución, entre otras. Por su parte, Zavala - Guirado et al. (2018) plantean que los aspectos institucionales y los problemas económicos o familiares llevan a que un estudiante tome la decisión de desertar. Adicional a estos factores, Román (2013) señala que dentro de las causas relacionadas con la deserción se encuentran las pautas culturales, que influyen en las actitudes, comportamientos y expectativas del estudiante.

Esto refleja que, de manera similar a la conceptualización de la deserción, no existe un acuerdo sobre los factores que favorecen la presencia de la deserción educativa. Sin embargo, es posible indicar que estos provienen de diferentes ambientes en dimensiones distintas tales como la familia, la institución educativa, la comunidad y el sujeto en sí mismo. Por tal razón, se han desarrollado diversidad de categorías, destacando cuatro macro-categorías generales (i.e., socioeconómico, individuales, académicos e institucionales), que permiten agrupar estas variables según sus características. En primer lugar, los factores individuales, hacen referencia a características propias del estudiante relacionadas con su personalidad y habilidades. Incluyen aspectos como elección de la carrera, historial académico, integración social, problemas de salud, edad, género, estado civil, posición entre los hermanos, expectativas no satisfechas, embarazo, entre otras (Cortés-Cáceres et al., 2019; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

En segundo lugar, los factores académicos involucran lo referente al compromiso, capacidad intelectual del estudiante e identificación con el programa, junto con características del contexto educativo (e.g., orientación académica y profesional, colegio de egreso, rendimiento académico, calidad del programa, puntaje de ingreso, materias cursadas). En tercer lugar, los factores institucionales que incluyen todas las condiciones de estructura y funcionamiento de la institución que apoyan el alcance de metas tanto del estudiante como del establecimiento educativo (e.g., normalidad académica, becas, oportunidades de financiamiento, recursos institucionales, condiciones políticas, interacción con profesores y pares, soporte académico y psicológico). Finalmente, los factores socioeconómicos que se refieren a las condiciones sociales y económicas que caracterizan al estudiante y su familia, resaltando el estrato, la situación laboral propia o de los padres, el nivel de ingresos, la dependencia económica, el tener personas a cargo, el contexto familiar y el nivel educativo de los padres (Cortés-Cáceres et al., 2019; MEN, 2015).

En general, estas categorías destacan que el proceso de deserción que se genere en un estudiante podría estar determinado por un conjunto específico de variables relacionadas con los diferentes entornos en los que está inmerso. Por tanto, no existiría un único conjunto de variables que permita explicar la decisión de desertar. Sin embargo, es usual que los desertores atribuyan el abandono a causas de tipo económico, aunque no es clara la influencia directa de esta variable. En contraste, esta tendencia puede ser un intento por encubrir las verdaderas razones por las cuales se abandonó el proceso de formación (Huesca & Castaño, 2007). Es decir, el estudiante preferiría enfocarse en las causas obvias y no prestaría atención a otras variables que pueden ser susceptibles de intervención para favorecer la culminación de su carrera, tales como el nivel de motivación frente al estudio.

En síntesis, aun cuando no se presenta una definición específica para la deserción y no se determina con claridad un conjunto de variables que tenga mayor peso, es posible considerar este fenómeno como el abandono del proceso educativo por parte del estudiante, debido a problemas de adaptación, económicos, familiares o de otra índole que afectan su posibilidad o deseo de continuar estudiando. En este sentido, el que un estudiante abandone o permanezca en el sistema educativo estaría determinado por una gama amplia de factores de carácter personal, familiar, institucional, social y económico. Cada una de estas categorías incluiría variables que se relacionan entre sí y que interactúan según las características del estudiante y su contexto, favoreciendo o dificultando su permanencia en el proceso de formación.

No se evidencia aún con precisión, cómo los diferentes factores asociados al fenómeno (e.g., familia, personalidad, institución, docentes, pares) interactúan entre sí y afectan la decisión de desertar. En su mayoría, los estudios y reportes sobre este fenómeno se han enfocado en listar las variables asociadas, sin establecer con precisión como las interacciones entre entornos favorecerían la permanencia o abandono del proceso educativo. Destacando así la necesidad de estudiar la deserción universitaria desde una perspectiva de carácter holístico, que permita a las universidades, mayor claridad sobre las variables que pueden afectar la permanencia de un estudiante y las formas en que se relacionan, caracterizando adecuadamente a sus estudiantes y reconociendo oportunamente el conjunto de factores a intervenir, en pro de generar estrategias que favorezcan la estadia en el programa académico.

Teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1972) surgió a partir de su investigación sobre la influencia del contexto soviético en las condiciones familiares y la educación de los niños. Durante su investigación, el autor comparó la sociedad soviética con la estadounidense por aproximadamente 15 años, resaltando la importancia de los ambientes en los cuales se desenvuelve la persona. Bronfenbrenner (2002) argumenta que, estos ambientes interactúan dinámicamente y conforman el contexto en el que se está inmerso y el cual influye en el proceso de desarrollo (e.g., mediante la asignación de roles específicos). Estos roles se adquieren y cambian a lo largo del desarrollo y, a su vez, influyen y modifican el ambiente en el que se encuentra la persona. Estos cambios generados por la relación bidireccional entre el individuo y el ambiente se conocen como transiciones ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 2002; Cortés, 2004).

Bronfenbrenner (1979, 2002) establece que, un individuo experimenta varias transiciones ecológicas a lo largo de su vida, pues se enfrenta a constantes cambios de rol, de entorno o de ambos.

Por ejemplo, al ingresar al colegio el niño debe asumir cierto nivel de responsabilidad para la ejecución de sus actividades académicas; en contraste, el ingreso a la universidad puede estar acompañado de un cambio de entorno (e.g., desplazamiento a otra ciudad o país), por tanto, requeriría asumir un mayor nivel de responsabilidad e independencia para el desarrollo de sus actividades en general. Por tanto, las transiciones a las que se enfrenta la persona, están determinadas por su desarrollo biológico y condiciones ambientales y, a su vez, estas transiciones influyen en el desarrollo de la persona. En esta línea, implicarían un antes y un después, que permiten, tanto a la persona como a otros individuos identificar los cambios o modificaciones que se van dando con el transcurso del tiempo.

Teniendo en cuenta esto, la ecología del desarrollo brinda un marco integral para explicar el desarrollo humano, pues toma en cuenta tanto al individuo como la totalidad de factores y condiciones que lo rodean (i.e., próximos y distantes), así como el proceso de interacción que se establece. Bronfenbrenner (1979, 2002) indica que, desde esta perspectiva sería necesario tener en cuenta cuatro ejes fundamentales para estudiar el desarrollo de un individuo. El primer eje sería la persona como tal, la cual presenta características específicas (e.g., disposición, habilidades, conocimientos, experiencias, emociones, comportamientos) influidas por las exigencias socioculturales. El segundo eje, consiste en el contexto, y hace referencia a los ambientes en los que la persona se encuentra inmerso. Por su parte, el tercer eje, denominado proceso, implicaría el análisis y reconocimiento de las relaciones que se establecen entre la persona y el contexto, las cuales van aumentando en complejidad a medida que el individuo crece. Y, finalmente, el cuarto eje haría referencia al tiempo, puesto que los procesos de cambio y continuidad se presentan en momentos específicos de la vida y adicionalmente se presentan cambios y evoluciones permanentes.

Si bien, todos los ejes son importantes para el estudio del desarrollo humano, es relevante destacar el papel del contexto, pues según lo establecido por la teoría ecológica este se encuentra conformado por subsistemas que se organizan en cinco niveles, los cuales se contienen entre sí y por tanto se relacionan e influyen mutuamente (i.e., micro-, meso-, exo- y macro-sistema). A continuación, se explica cada uno de ellos según lo reportado por Alfaro, et al. (2010), Bronfenbrenner (1979, 2002), Choque (2009), Espinoza y Carpio (2015), Gifre y Guitart (2012), González (2018), Pérez (2004) y Schmitt y Santos (2013).

Microsistema. Es la estructura más interna del contexto en donde se encuentra todo el entorno inmediato del sujeto (e.g., casa, colegio, aula de clase). En este sistema se incluyen los diversos ambientes donde el individuo participa activamente (e.g., ambiente de aprendizaje, entorno físico), según los roles y actividades que debe desempeñar. Este sistema se configura a partir de las relaciones interpersonales del individuo con sus padres, familia, docentes, compañeros o amigos, las cuales influyen de manera directa sobre sí mismo, configurando su personalidad y fomentando su desarrollo psicológico. Estas interacciones van aumentando su complejidad a lo largo del desarrollo, ya que inicialmente (i.e., en la infancia) son diádicas (e.g., mamá-hijo) y paulatinamente se expanden, en la medida en que el individuo amplía el número de personas con las cuales interactúa, permitiéndole esto una participación más activa en el ambiente (i.e., modificar contenido o estructura).

Mesosistema. Este sistema hace referencia a la relación o interacción de dos o más entornos o microsistemas (e.g., familia, colegio, centros de entretenimiento, barrio) en donde la persona

es un participante activo, ya sea de forma paralela o simultánea. En el contexto universitario se pueden ver interacciones entre los integrantes de la institución y los padres o acudientes del estudiante, especialmente durante el proceso de matrícula o en casos en que se requiere contactar a los acudientes para tratar asuntos específicos.

Exosistema. Está conformado por aquellos entornos o microsistemas en los cuales la persona no es un participante activo, pero que aun así afectan su desarrollo, comportamiento o entornos inmediatos [e.g., microsistemas o mesosistemas de sus padres (trabajo) o de personas allegadas, (círculo de amigos de sus padres o hermanos)]. Un ejemplo de esto sería el ingreso de un joven a una institución universitaria que se encuentra en una ciudad diferente a la de su procedencia, lo que limita sus recursos, pues estos dependerán de las ganancias económicas percibidas (i.e., salario o ingresos) por sus padres en el trabajo.

Macrosistema. Este nivel se refiere a los aspectos como cultura, ética, creencias, ideología, condiciones laborales y organización política, social y económica del país donde se desarrolla la persona. Aquí, se encuentran inmersos los anteriores subsistemas (micro-, meso- y exosistema), lo que ocasiona que presenten ciertas concordancias en forma y contenido. Es decir, los subsistemas tienden a funcionar de forma similar contando con características ecológicas específicas que los diferencian de otros entornos macro que están determinados por distintas condiciones culturales, ideológicas, económicas, laborales y de organización. En la universidad es evidente la influencia del macrosistema en las políticas nacionales relacionadas con educación superior, especialmente aquellas que tratan aspectos como los recursos para las instituciones y posibilidades de acceso para la población en general.

En síntesis, esta teoría permite un abordaje integral de la persona, pues además de tener en cuenta sus características personales retoma el conjunto completo del contexto en el que se desarrolla. En este sentido, al abarcar cada uno de los ambientes o entornos en los cuales la persona se desempeña o que pueden llegar a influir sobre esta, da paso a una visión más holística de cómo se adquieren y consolidan las características de personalidad y los roles que ejecutan. Finalmente, al tener en cuenta la influencia de la persona en el ambiente, permite una mayor comprensión de las modificaciones o cambios que se generan en las expectativas sociales que configuran los roles para cada posición social (e.g., madre, padre, hijo, estudiante) y que influyen en el desarrollo de la persona.

Método

Se llevó a cabo una revisión teórica de publicaciones en español e inglés, a través de las bases de datos EBSCOhost, APA Psycnet, Science Direct, Scopus, Biblioteca virtual en Salud, Dialnet, DOAJ y Scielo sin restricción de fecha. Para la búsqueda se utilizaron las palabras clave: deserción, deserción universitaria, modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la deserción. Por otra parte, se filtró la información por tipo de texto (i.e., texto completo en pdf), excluyéndose aquellos documentos que no eran de acceso libre o que no contaban con el texto completo, de igual forma se excluyeron textos en los que no se enunciaban las variables asociadas a la deserción. Para la revisión de los artículos se diligenció una matriz de Excel en donde se establecieron parámetros para la recolección de la información relevante y su posterior análisis y consolidación. En total se recopilaron 37 artículos (ver Tabla 12).

Tabla 12*Artículos según criterio de búsqueda*

Criterio de búsqueda	Número de artículos
Artículos de revisión o estudios empíricos en donde se hable sobre la definición de deserción y en los cuales se establezcan factores relacionados con la deserción.	34
Artículos de revisión o estudios empíricos donde se integren los dos constructos (modelo ecológico de Bronfenbrenner y deserción).	3
Total de Artículos	37

Nota. Fuente elaboración propia.

Resultados

Se retomaron en total 37 documentos para recolectar información bibliográfica sobre la deserción, sus determinantes y su integración con la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979, 2002). La información recolectada se organizó en tres tópicos: conceptualización de la deserción, factores asociados a la deserción e integración de la teoría ecológica a la deserción.

Conceptualización de la deserción

La revisión mostró, que el fenómeno deserción recibe diferentes conceptualizaciones o definiciones dependiendo del modelo explicativo que se implemente o del ámbito en el cual se estudie (i.e., educación primaria, secundaria o superior). En la Tabla 13 se presentan las diferentes conceptualizaciones identificadas para la deserción.

Tabla 13*Conceptualizaciones de la deserción*

Autor	Conceptualización de la deserción
	Conceptualiza la deserción desde dos perspectivas:
Tinto (1989)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individual: consiste en el fracaso de la persona para culminar un curso de acción establecido o para alcanzar las metas planteadas al ingresar a la universidad. Si el estudiante no presenta compromiso con el esfuerzo requerido y la graduación en sí, la deserción se genera por falta de interés y no por falta de capacidades. 2. Institucional: consiste en el abandono de la institución de educación superior, variando según la población, las características de la institución y el período de la carrera en la cual se encuentra el estudiante.
Himmel (2002)	Abandono previo de la carrera , determinado por la ausencia del estudiante durante un tiempo prolongado, el cual permite descartar la posibilidad de que este reintegrese, implicando esto que la persona no se graduará.

Autor	Conceptualización de la deserción
López et al. (2010)	Retoman lo establecido por el MEN, indicando que se puede considerar como deserción los siguientes casos: (a) abandono del programa por dos semestres seguidos ; (b) abandona la institución e ingreso en otra ; y (c) abandono del proceso de formación como tal .
Mori (2012)	Plantea que los términos deserción y abandono son sinónimos , y los define como la suspensión <u>temporal o definitiva</u> del proceso de educación superior, ya sea de carácter <u>voluntario o forzoso</u> . Incluye el abandono del programa, la institución o el sistema de educación superior como tal .
Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015)	Retoman lo planteado por el MEN e indican que la deserción consiste en el abandono ocasionado por diversas variables (i.e., personales, socioeconómicas, institucionales y académicas).
Zavala-Guirado et al., (2018)	A partir de la revisión de la literatura que realizaron identifican que la deserción puede definirse como en el abandono temporal o definitivo del proceso educativo (i.e., carrera o grado que se está cursando) , el no obtener aprendizajes efectivos y la dificultad para terminar un periodo académico.

Nota: Fuente elaboración propia.

En cada una de las definiciones presentadas se resaltaron con negrita las palabras o términos comunes entre ellas, destacando la presencia de la palabra abandono. En este sentido y, teniendo en cuenta los términos en común, se infirió que, la deserción consiste en el abandono del proceso educativo (i.e., institución, programa académico o proceso de formación). Adicionalmente, en dos de las definiciones (Mori, 2012; Zavala-Guirado et al., 2018) se destacó la presencia de dos términos: temporal/definitivo, los cuales indicarían que el abandono que se genera puede ser o no, permanente en el tiempo. Es decir, un estudiante puede abandonar una institución (desertar) y no volver a matricularse para terminar sus estudios (i.e., deserción definitiva), o luego de un tiempo puede inscribirse en otra institución educativa, ya sea en el mismo programa o en un programa académico diferente, y de este modo continuar su proceso de formación (i.e., deserción temporal).

Por otra parte, en la definición de Mori (2012) se resaltaron los términos de voluntario o forzoso, pues se hacen referencia a dos tipos de deserción. Sin embargo, Mori solo presentó en que consiste la deserción forzosa, definiéndola como el abandono (deserción) que se genera por aspectos como el incumplimiento de procesos administrativos, desobediencia de reglamentos o bajo rendimiento académico. Finalmente, se infirió que la deserción voluntaria, haría referencia al abandono del proceso educativo o del programa/institución, por decisión del estudiante según su experiencia o características específicas.

Factores asociados a la deserción

Para este apartado se revisaron 25 documentos, encontrando un total de 87 variables relacionadas con la deserción. Estas variables se enuncian en la Tabla 14, junto con los autores que las retoman y el porcentaje de presencia dentro del total de documentos revisados. Este porcentaje se determinó con el fin de identificar cuál o cuáles variables se reportan con mayor frecuencia en la literatura relacionada con los factores asociados a la deserción.

En el análisis se encontró que, de los 25 artículos, el 36% encontraron las dificultades económicas como una causante de la deserción, junto con el proceso de orientación vocacional (36%). Estas están seguidas por el nivel de motivación (28%), los procesos de integración social enfocados a las relaciones que establece el estudiante con sus docentes y compañeros (24%), el rendimiento académico (24%), la edad (24%), el nivel de satisfacción (20%), la situación laboral (16%) y la repitencia (16%). Por lo tanto, estas variables destacarían como determinantes del proceso de deserción universitaria.

Por otra parte, se evidenció que gran parte de los factores se exponen de manera negativa, es decir, en términos de ausencia o bajos niveles: baja autoestima, visión negativa de los estudios, bajas expectativas académicas, problemas de salud, anormalidad académica, bajos ingresos económicos. En este sentido, los problemas o deficiencias en aspectos personales, financieros o institucionales, llevarían a que un estudiante decida abandonar sus estudios.

Adicionalmente, las variables asociadas a la deserción pertenecen a los diferentes entornos en los cuales se desenvuelve el estudiante (e.g., familia, institución). De los 87 factores identificados, aproximadamente el 40 % corresponden a factores de tipo individual, el 13 % están asociados con la familia, el 21 % se refieren a aspectos institucionales y el 10 % a condiciones académicas. Asimismo, se identificaron variables enfocadas en los procesos de interacción que establece el estudiante (5%) y en las experiencias que este vive en el entorno educativo (10.3%).

Tabla 14
Variables relacionadas con la deserción

Referencia	VARIABLES ASOCIADAS A LA DESERCIÓN	Porcentaje de presencia en el total de artículos revisados (25)
Stinebrickner y Stinebrickner (2012)	Conocimiento sobre la capacidad académica (habilidades para la carrera). Percepción de la universidad como estresante.	4%
Medrano et al. (2010), Stinebrickner y Stinebrickner (2012).	CREENCIAS IRRACIONALES (e.g., sobre el rendimiento futuro; necesidad de aprobación y dependencia; pensamientos de incapacidad de controlar las emociones; considerar que son pocas las cosas que se pueden hacer para superar consecuencias del pasado).	8%
Fall y Roberts (2012); López et al. (2010); Méndez (2016); Montoya et al. (2017); Salazar et al. (2004); Stinebrickner y Stinebrickner (2012); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015).	Rendimiento académico (entre más bajo más probabilidad de desertar).	28%
Quiroga et al. (2013).	Depresión (afecta procesos de autorregulación, disminuyendo el sentido de competencia y dominio).	4%
	Competencia académica autopercebida.	4%
Méndez (2016); Quiroga et al. (2013); Román (2013); Salazar et al. (2004).	Repitencia.	16%
Salazar et al. (2004).	Porcentaje de créditos.	4%
	Tiempo de estadía en la universidad.	4%
	Bases de conocimiento insuficientes.	4%
Méndez (2016); Montoya et al. (2017); Patiño y Cardona (2012); Román (2013); Salazar et al. (2004); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015).	Edad (e.g., superior al promedio, edad temprana de ingreso).	24%
Fall y Roberts (2012).	Bajo compromiso escolar.	4%
	Apoyo de docentes y padres, el cual influye en la percepción de control e identificación con el colegio y en el compromiso conductual (cumplir las reglas y regulaciones del salón y académico (trabajar arduamente, completar las tareas, prestar atención en clase).	4%
Ramos-Filho et al. (2017).	Dificultades de personas con discapacidad o necesidades especiales.	4%
	Factores emocionales.	4%
	Problemas de comunicación con el personal.	4%
Ramos-Filho et al. (2017); Román (2013).	Condiciones de vulnerabilidad o Marginación.	8%
Apaza y Huamán (2012); Canales y De los Ríos (2007); López y Beltrán (2017); Montoya et al. (2017); Mori (2012); Patiño y Cardona (2012); Ramos-Filho et al. (2017); Rojas (2008); Román (2013).	Dificultades económicas (bajos ingresos, condición de pobreza, costos de la carrera).	36%

Referencia	Variables asociadas a la deserción	Porcentaje de presencia en el total de artículos revisados (25)
	Apoyo de docentes y padres, el cual influye en la percepción de control e identificación con el colegio y en el compromiso conductual (cumplir las reglas y regulaciones del salón) y académico (trabajar arduamente, completar las tareas, prestar atención en clase).	4%
Ramos-Filho et al. (2017).	Dificultades de personas con discapacidad o necesidades especiales.	4%
	Factores emocionales.	4%
	Problemas de comunicación con el personal.	4%
Ramos-Filho et al. (2017); Román (2013).	Condiciones de vulnerabilidad o Marginación.	8%
Apaza y Huamán (2012); Canales y De los Ríos (2007); López y Beltrán (2017); Montoya et al. (2017); Mori (2012); Patiño y Cardona (2012); Ramos-Filho et al. (2017); Rojas (2008); Román (2013).	Dificultades económicas (bajos ingresos, condición de pobreza, costos de la carrera).	36%
	No reflexionar al elegir la institución universitaria (dificulta la creación de metas).	4%
Tinto (1989).	Falta de interés.	4%
	Presencia de expectativas irreales (sentimiento de decepción).	4%
	Deseo de volver al núcleo familiar o de cambiar condiciones climáticas.	4%
Mori (2012); Rojas (2008); Román (2013); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015); Tinto (1989); Zavala-Guirado et al. (2018).	Deficiente integración con el ambiente social e intelectual de la universidad (interacción del estudiante con sus docentes y compañeros o relaciones negativas).	24%
Patiño y Cardona (2012); Román (2013); Tinto (1989).	Paso de la educación media a superior (dificultades para asumir el nivel de responsabilidad -i.e., autocuidado e independencia- que implica la universidad).	12%
	En la institución se encuentran los costos y los servicios.	4%
Mori (2012).	En lo personal se encuentran las metas, los intereses y otras características individuales.	4%
	En lo académico están las estrategias, técnicas y métodos que usa el estudiante para aprender y de igual forma el nivel de exigencia de la institución.	4%
		4%
	En lo ambiental se encuentra el financiamiento para sobrellevar costos de la carrera y las relaciones establecidas en contextos ajenos a la universidad (e.g., amigos del barrio o del colegio).	
López et al. (2010); Mori (2012).	Plan de estudios	4%
	Tiempo destinado al trabajo.	4%
	Zona geográfica (estudiantes de zonas rurales presentan mayor deserción).	4%
	Estructura familiar (e.g., monoparental).	
Román (2013).	Maternidad o paternidad temprana, la cual implica ingresar al mundo laboral o disminuir tiempo de estudio para dedicarlo a los hijos.	4%
	Tener padres, amigos o hermanos desertores.	4%
	Percepción negativa de los estudios.	4%
	Baja autoestima y autoeficacia académica.	4%
	Experiencias no exitosas y con poca gratificación.	4%
Román (2013); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015); Montoya et al. (2017).	Género.	12%
Canales y De los Ríos (2007); López y Beltrán (2017); Merlino et al. (2011); Mori (2012); Patiño y Cardona (2012); Román (2013); Zavala-Guirado et al. (2018).	Motivación	28%
Mori (2012); Osorio y Hernández (2011).	Condición de embarazo	8%
Mori (2012); Román (2013).	Características del docente (e.g., metodología)	8%
	Experiencias previas.	4%
	Desconocimiento del ámbito universitario.	4%
Patiño y Cardona (2012).	Consumo de sustancias.	4%
	Trastornos psicológicos.	4%
	Discrepancia de valores estudiante-universidad.	4%
Mori (2012); Patiño y Cardona (2012); Rojas (2008); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015).	Necesidad de trabajar	16%
Apaza y Huamán (2012); Canales y De los Ríos (2007); López y Beltrán (2017); Méndez (2016); Mori (2012); Patiño y Cardona (2012); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015); Tinto (1989); Zavala-Guirado et al. (2018).	Proceso de orientación vocacional deficiente (e.g., elección errónea de la carrera; desconocimiento del programa; poca claridad sobre lo que se desea realizar).	36%
	Calidad institucional.	4%
Canales y De los Ríos (2007).	Ingresar a una carrera con el fin de trasladarse a otra de mayor interés.	4%
	Poca disciplina, competencias e identificación con la carrera.	4%
	Problemas familiares (e.g., cambios en la dinámica que implican asumir rol de jefe de familia, pérdida de empleo de un familiar, nacimiento de un hijo, pérdida de un familiar que apoyaba al estudiante) o influencia familiar.	12%
Canales y De los Ríos (2007); Patiño y Cardona (2012); Rojas (2008).	Dificultad para adaptarse al ritmo de trabajo y para desarrollar hábitos de estudio óptimos, con una escasa preparación para la universidad.	12%
Méndez (2016).	Condición laboral de los padres.	4%
	Tipo de vivienda (propia o no).	4%
Méndez (2016); Montoya et al. (2017); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015).	Tipo de colegio en el que estudió.	12%
	Posición entre hermanos.	4%
	Examen de ingreso a la universidad.	4%
Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015).	Recursos de la institución.	4%
	Becas y financiamiento ofrecido por la institución.	4%
	Personas a cargo.	4%

Referencia	Variables asociadas a la deserción	Porcentaje de presencia en el total de artículos revisados (25)
Montoya et al. (2017); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015)	Entorno familiar.	8%
	Estado civil.	8%
Montoya et al. (2017); Patiño y Cardona (2012); Rojas (2008); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015); Zavala-Guirado et al. (2018).	Insatisfacción de las expectativas del estudiante sobre la carrera.	20%
Patiño y Cardona (2012); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015)	Problemas de salud.	8%
Román (2013); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015).	Nivel educativo de los padres (e.g., bajo nivel junto con una percepción negativa –no utilidad– del estudio).	8%
Reyes et al. (2012).	Coficiente intelectual.	4%
	Interacción estudiante-institución.	4%
Rojas (2008).	Alta exigencia del programa académico.	4%
	Servicios de bienestar.	4%
	Falta de clima democrático.	4%
Rojas (2008); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015); Zavala-Guirado, Álvarez et al. (2018).	Flexibilidad horaria.	12%
Merlino et al. (2011).	Habilidades verbales (capacidad de comprender, abstraer y generalizar conceptos expresados con palabras y analogías).	4%
Montoya et al. (2017); Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015).	Condiciones de normalidad-anormalidad académica.	8%
Montoya et al. (2017).	Estrato	8%
Montoya et al. (2017).	Financiamiento de la institución.	4%
Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015); Zavala-Guirado et al. (2018).	Hábitos de estudio.	8%
Zavala-Guirado et al. (2018)	Administración del programa educativo.	4%
	Servicio de transporte.	4%
	Práctica docente.	4%
	Apoyos académicos.	4%
	Ambiente universitario.	4%
Jia, et al. (2016).	Apoyo educativo.	4%
	Bajas expectativas académicas.	4%
Suhlmann et al. (2018).	Sentido de pertenencia.	4%
	Bienestar del estudiante (influenciado por la percepción de normas universitarias que fomentan la independencia y el nivel de autoestima).	4%
Mahoney y Cairns (1997).	Participación en grupos de actividades extracurriculares	4%

Nota: Fuente elaboración propia.

Las categorías enunciadas anteriormente se especificaron a partir de las variables identificadas y listadas en la Tabla 14; sin embargo, la revisión de la literatura mostró cuatro categorías generales que se usan ampliamente para agrupar estas variables. En este sentido, se habla de *factores académicos* que incluirían aspectos relacionados con el rendimiento y la relación del estudiante con la carrera (e.g., elección, satisfacción); *factores personales* enfocados en aspectos específicos del estudiante (e.g., personalidad, habilidades); *factores institucionales* referentes a las condiciones y servicios que brinda la institución educativa y la relación que el estudiante tiene con estos; y *factores socioeconómicos*, que abarcan las condiciones sociales (e.g., familia, amigos) y económicas del estudiante. Seguidamente, se presenta con más detalle cada una de las categorías, enunciando algunas de las variables que contienen.

Factores académicos. En esta categoría se retomaron las variables referentes al desempeño académico del estudiante, su relación con el programa académico cursado y experiencias académicas previas. Se encontró que, entre más alto es el nivel de repitencia de un estudiante (i.e., materias cursadas más de una vez), mayor es su probabilidad de desertar (Castaño et al., 2006; Román, 2013; Vries et al., 2011; Zavala-Guirado et al., 2018). Asimismo la baja satisfacción con la carrera (Castaño et al., 2006; Huesca & Castaño; 2007; Montoya et al., 2017; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015), ingresar al programa académico como segunda opción (Huesca & Castaño, 2007), cursar dos carreras simultáneas, haber desertado de otro programa o universidad con anterioridad (Castaño et al., 2006), el tipo de colegio de egreso, el examen de ingreso (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015) y faltar con frecuencia o durante un tiempo prolongado a clases (Román, 2013) son consideradas como variables que influyen en la deserción.

También se incluye lo relacionado con el proceso de orientación vocacional que tuvo el estudiante. Se encontró que la poca o nula orientación vocacional tiene un alto peso en la decisión de desertar (Canales & De los Ríos, 2007; Castaño et al., 2006; Huesca & Castaño, 2007; Londoño, 2013; López & Beltrán, 2017; Patiño & Cardona, 2012; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Vries et al., 2011). Esto, debido a que el estudiante ingresa sin ningún conocimiento sobre la carrera (Canales & De los Ríos, 2007) o con escasa claridad sobre la misma, por lo tanto, se puede presentar una falta de correspondencia con sus intereses (Apaza & Huamán, 2012). Asimismo, puede que el estudiante cuente con determinadas expectativas o ideales de cómo es la carrera y al ingresar se vea enfrentado a aspectos distantes de sus ideales o contrarios a lo esperado, afectando de manera negativa su dedicación y disciplina, y por ende su rendimiento, hasta que finalmente decida desertar (Vries et al., 2011).

Factores socioeconómicos. Aquí se incluyeron aquellas variables que se relacionan con las condiciones económicas y sociales que caracterizan al estudiante (e.g., los ingresos percibidos o la conformación familiar). Específicamente, se identificó que aspectos económicos como bajos ingresos familiares (Espinoza & Carpio, 2015; Londoño, 2013; Román, 2013; Vries et al., 2011), o depender de sí mismo (Castaño et al., 2006; Huesca & Castaño, 2007; Montoya, et al, 2017; Stinebrickner & Stinebrinckner, 2012) aumenta el riesgo de desertar. Estas condiciones generan una mayor predisposición a dificultades económicas que llevan al estudiante a abandonar el programa académico que está cursando (Castaño et al., 2006; Huesca & Castaño, 2007; Londoño, 2013; Román, 2013).

La presencia de dificultades económicas podría generar que el estudiante se vea en la necesidad de abandonar sus estudios y trabajar para ayudar económicamente a su familia (Espinoza & Carpio, 2015; Londoño, 2013; Román, 2013; Vries et al., 2011). Es decir, que él se debe enfrentar a la decisión de alcanzar sus metas académicas o colaborar para el sustento de su núcleo familiar. Frente a esto, Castaño et al. (2006) indicaron que cuando el estudiante responde económicamente por otros (e.g., hijo, padre, hermanos) tiene menor probabilidad de desertar, porque ve los estudios universitarios como una oportunidad para progresar y obtener mejores ingresos económicos en el futuro.

Por otra parte, dentro de los aspectos sociales que influyen en la decisión de desertar se encontraron inmersas variables relacionadas con el lugar de procedencia y las características de los padres. En esta línea, se reportó que aquellos estudiantes que tienen padres con un nivel educativo alto presentan menor riesgo de desertar (Román, 2013; Suárez-Montes & Díaz - Subieta, 2015), en contraste con estudiantes cuyos padres tienen bajos niveles educativos (e.g., primaria). En cuanto al lugar de procedencia, se evidenció que las personas provenientes de entornos rurales presentan mayor riesgo de desertar, en contraste con aquellos que proceden de entornos urbanos.

Factores personales. En esta categoría se agruparon aquellos aspectos que son propios de la persona y que pueden afectar su decisión de seguir cursando un programa académico. Teniendo en cuenta que aquí se presenta una gran variedad de factores, se agruparon en subcategorías para una mejor contextualización del lector.

En primera instancia se encontró que, las *relaciones* que establece el estudiante en su entorno educativo podrán favorecer o dificultar su permanencia en el proceso de formación. Respecto

a esto se ha encontrado que, las dificultades para socializar generan que el estudiante se aisle aumentando su riesgo de desertar (Vries et al., 2011). Castaño et al. (2006) indican que, el hecho de que el estudiante establezca buenas relaciones con sus compañeros no siempre es un factor protector para evitar la deserción, pues el carácter positivo o negativo de esta variable depende de las características del grupo de amigos. Si, el grupo en el cual el estudiante se acopló presenta bajo desempeño académico, lo más probable es que, el joven obtenga los mismos resultados académicos que sus pares, colocando en riesgo su estadia en la universidad debido a un rendimiento insuficiente.

Por otra parte, el proceso de *adaptación* que experimenta el estudiante también determina su abandono o permanencia en el programa al cual ingresó. Aquí destaca la transición del colegio a la universidad, puesto que, el estudiante se enfrenta a situaciones novedosas que debe enfrentar asumiendo un rol diferente al que se venía desempeñando en el colegio. Es posible que el estudiante no se sienta capaz de asumir el nivel de autocuidado e independencia que implica la educación superior, o que presente falencias en los conocimientos previos y un escaso desarrollo de las habilidades requeridas para los estudios superiores, favoreciendo esto la decisión de abandonar el programa académico (Huesca & Castaño, 2007; Patiño & Cardona, 2012; Román, 2013; Tinto, 1989).

Estas dificultades o falencias en las habilidades o conocimientos, pueden estar relacionadas con variables como la edad. Se ha encontrado que, a menor edad de ingreso, aumenta la probabilidad de desertar (Castaño et al., 2006). Esta transición y cambio de entorno expone a la persona a valores, normas y prácticas que pueden diferir de aquellas que le eran habituales. Siendo la exposición a estas nuevas condiciones un factor que también puede llegar a dificultar la integración de la persona a la vida universitaria (Castaño et al., 2006; Patiño & Cardona, 2012; Rojas, 2008; Tinto, 1989; Zavala-Guirado et al., 2018).

También *destacaron los asuntos de tipo familiar y las responsabilidades que se asumen frente a estos*. Por ejemplo, la vida en pareja o aspectos como la maternidad/paternidad pueden ocasionar que la persona no cuente con el tiempo suficiente para su estudio (Castaño et al., 2006; Patiño & Cardona, 2012; Román, 2013). Por lo tanto, el estado civil del estudiante es un factor a tener en cuenta como posible determinante de la deserción. Igualmente se debe tener en cuenta que, el nivel de motivación del estudiante afecta su compromiso con el proceso académico y, por tanto, incide en la posibilidad de tomar la decisión de desertar del sistema educativo. De modo que, si el estudiante presenta bajos niveles de motivación y esfuerzo es mayor la probabilidad de que no establezca o no se comprometa con metas educativas específicas, afectando su desempeño y, de este modo, su continuación en la universidad (Fall & Roberts, 2012; Huesca & Castaño, 2007).

Por otra parte, el *nivel de autoestima* del estudiante influye en su percepción sobre sus habilidades para cursar la carrera seleccionada (Román, 2013; Stinebrickner & Stinebrickner, 2012). Cuando el estudiante presenta baja autoestima posee poca confianza en sí mismo, especialmente referente a sus capacidades para enfrentar el contexto académico y, por ende, sobre su posibilidad de permanecer en la carrera (Román, 2013). Igualmente, si la persona establece la creencia de que no posee las habilidades necesarias para la carrera que decidió estudiar, presentará dificultades al ejecutar sus actividades académicas y en su proceso de adaptación (Huesca & Castaño, 2007; Londoño, 2013), aspectos que influye directamente en su decisión de abandonar la carrera.

Finalmente, Schmitt y Santos (2013) indicaron que variables como la etnia, la edad, el historial de abandonos del estudiante, el número de hermanos y la presencia de dificultades de salud o la muerte de un familiar también influyen en la decisión de desertar. En este sentido, los factores personales además de tener en cuenta características propias del sujeto, retoman variables del entorno cercano en el cual se desenvuelve el estudiante, especialmente la familia. Enfocándose en la relación que se establece y la influencia que tienen sobre la persona, por ejemplo, en cuanto a los roles que debe cumplir o asumir el estudiante dentro de su núcleo familiar.

Factores institucionales. Reúne variables que son propias de la institución educativa (e.g., becas, servicios, normalidad-anormalidad académica), así como aspectos de la relación estudiante-universidad (Montoya et al., 2017). En cuanto a las características de la institución se encontró que las becas, las ayudas de financiamiento (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015), el plan de estudios, los costos y servicios de la institución (Mori, 2012), los espacios físicos, las políticas, los recursos tecnológicos y humanos, los horarios (Zavala-Guirado et al., 2018) y la calidad de la carrera (e.g., currículo, intensidad horaria, calidad de la enseñanza, metodologías utilizadas; Schmitt & Santos, 2013) funcionan como facilitadores u obstructores de la permanencia del estudiante en el proceso de educación.

Por su parte, respecto a la relación que establece el estudiante con la institución, la revisión mostró que, se brindó relevancia a la percepción y nivel de satisfacción de la persona frente a las estrategias establecidas para fomentar la permanencia de los estudiantes (Londoño, 2013). Y, de igual forma, al nivel de identidad que el sujeto desarrolla con la institución (Mori, 2012), puesto que, en ambos casos, si la relación es negativa (i.e., percepción negativa, insatisfacción, baja identidad), entonces aumenta la probabilidad de desertar. Finalmente, se destacó la relación estudiantes-administrativos y estudiantes-docentes (Zavala-Guirado, et al., 2018), especialmente esta última, ya que las características de los docentes (e.g., titulación, experiencia, metodología, apertura con los alumnos) inciden en la decisión de desertar (Mori, 2012; Schmitt & Santos, 2013).

En general, la revisión de los factores asociados a la deserción mostró la amplia gama de variables que pueden influir sobre el sujeto, favoreciendo o dificultando su permanencia en el ámbito universitario. De igual forma, evidenció que dichos factores pertenecen a los múltiples entornos en los que el estudiante se desenvuelve (e.g., familia, institución, grupo de pares, entre otros). Teniendo en cuenta esto, se planteó la posibilidad de abordar este fenómeno a partir de los diferentes sistemas o niveles propuestos en la teoría ecológica del desarrollo humano (mirco-, meso-, exo-, macro-sistema; Bronfenbrenner, 1979, 2002).

Integración de la teoría ecológica al fenómeno de la deserción

El proceso de búsqueda que se realizó en las diferentes bases de datos, haciendo uso de las palabras clave deserción y teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979, 2002) arrojó escasos estudios sobre la integración de estos dos constructos. En total, para este apartado se retomaron dos investigaciones en español que integraron de manera precisa el fenómeno de la deserción con la teoría ecológica (Espinoza & Carpio, 2015; Schmitt & Santos, 2013) y una investigación en la cual esta teoría se integró con el fracaso escolar (Choque, 2009). Específicamente, Choque (2009) realizó una breve revisión de la literatura sobre los postulados de Bronfenbrenner y, a partir de estos, propuso un ecosistema educativo, ubicando

en el microsistema la escuela y especificando los factores que conformarían cada uno de los subsistemas (meso-, exo-, y macro-sistema), según las variables que podrían influir y afectar el ecosistema propuesto.

Por su parte, Schmitt y Santos (2013) realizaron una revisión sistemática de la literatura referente a la deserción en educación superior, recopilando en total 89 variables asociadas con este fenómeno, las cuales agruparon en 6 categorías: personales, académicas, socioeconómicas, institucionales, profesionales y relacionales. Posteriormente, estas fueron organizadas en los sistemas de la teoría ecológica (micro-, meso-, exo-, macro- y crono-sistema) construyendo un mapa diagramático-conceptual. Finalmente, Espinoza y Carpio (2015) implementaron una metodología cualitativa (i.e., observación participante, entrevista, talleres de diagnóstico y análisis de contenido de fuentes documentales) para analizar la deserción escolar en Aymaraes (Perú), identificando las variables relacionadas con este fenómeno y ubicándolas, según su influencia, en el micro-, meso-, exo- y macro-sistema de la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner. En la Tabla 15 se consolidaron las propuestas realizadas por estos autores.

Tabla 15

Integración de la deserción y la teoría ecológica de Bronfenbrenner

Referencia	Subsistema			
	Microsistema	Mesosistema	Exosistema	Macrosistema
Choque (2009)	Corresponde al colegio, es decir, el espacio donde el estudiante interactúa (i.e., con compañeros, docentes y material educativo) y donde se ve expuesto a otras normas y reglas.	Hace referencia al contexto familiar, los servicios de salud, los grupos deportivos o artísticos y las asociaciones estudiantiles, donde se presenta una interacción constante entre personas.	Incluye los entornos que afectan al colegio y por lo tanto al estudiante, aun cuando este no es un participante activo (e.g., medios de comunicación, organización de la comunidad).	Se refiere a condiciones culturales, laborales, políticas establecidas, aspectos éticos, filosóficos y religiosos y factores tecnológicos o de comunicación.
Schmitt y Santos (2013)	Incluye variables personales (e.g., edad, estado civil, sexo, cantidad de hermanos, formación académica de los padres, ubicación de la vivienda, colegio de egreso, historial de abandonos, condiciones de salud, embarazo o paternidad, enfermedad propia o de un familiar, compatibilidad estudios-trabajo o estudios-vida familiar) y académicas (e.g., calificación examen de ingreso o en las pruebas nacionales, metodologías usadas, motivación académica, metas orientadas al futuro, percepción de esfuerzo, autoconcepto).	Se refiere a la relación bidireccional colegio-estudiante. Incluye variables institucionales (e.g., calidad de la institución, infraestructura, servicios de apoyo, ubicación, programas de bienestar, seguridad, apoyo psicológico, calidad de la educación, nivel de los docentes y metodologías utilizadas), algunas personales (e.g., ubicación del trabajo, estudios previos de educación superior, abandonos previos en educación superior, muerte de un familiar) y académicas (e.g., tiempo dedicado al estudio, expectativas de logro, tipo de ingreso a la institución).	Se refiere a la variable personal referente al cambio de residencia, ciudad o país.	Incluye variables relacionadas con políticas gubernamentales, condiciones e impacto socioeconómico y valoración dada al área profesional. Específicamente: financiamiento o becas gubernamentales e institucionales (sociodemográfica), prestigio social de la profesión elegida y oportunidades laborales (variables profesionales y culturales).
Espinoza y Carpio (2015)	Integrado por tres sistemas que organizan la personalidad del estudiante: 1) Afectivo-emotivo de la personalidad (i.e., disposiciones afectivas, estados de ánimo, sentimientos y nivel de tolerancia a la frustración). 2) Cognitivo-productivo (i.e., conocimientos, habilidades, destrezas y capacidad de rendimiento en actividades específicas). 3) Conativo-volitivo (nivel de motivación, expectativas, intereses, actitudes y valores).	Integrado por: 1) Familia (i.e., soporte de la persona y fuente de alta influencia en la toma de decisiones). 2) Colegio (i.e., formas de enseñanza, relaciones con docentes y compañeros, preparación de los docentes, diferencias entre las necesidades del estudiante- formación y conocimiento- y la enseñanza real). 3) Grupo de pares. 4) Espacios de recreación (i.e., afectan distribución del tiempo).	Hace referencia a los servicios médicos, festividades y condiciones agropecuarias propias de la población.	Se refiere a aspectos económicos de la ciudad y la comunidad, las políticas educativas existentes, las características culturales, los valores y las creencias religiosas.

Nota: Fuente elaboración propia.

La tabla 15 revela similitudes y diferencias en la forma en que estos autores clasifican las variables asociadas a la deserción. Las similitudes entre los tres estudios se presentan principalmente en lo referente al macro-sistema, indicando que se encuentra integrado por políticas educativas y aspectos culturales del entorno en el cual se desarrolla el individuo. En cuanto a las diferencias se encuentra que Choque (2009) estableció el Colegio como eje central del microsistema, dejando de lado factores de tipo personal; mientras que, Schmitt y Santos (2013) y Espinoza y Carpio (2015) centraron el microsistema en características individuales de la persona. Sin embargo, la clasificación realizada por estos últimos autores para el micro-sistema varía, pues, Espinoza y Carpio (2015) se basaron en la teoría del desarrollo de la personalidad de Pedro Ortiz Cabanillas (i.e., sistemas de la personalidad Afectivo-emotivo, Cognitivo-productivo y Conativo-volitivo); en contraste, Schmitt y Santos (2013) agruparon los factores en variables de tipo personal y académico.

Por otra parte, entre las investigaciones realizadas por Schmitt y Santos (2013) y Espinoza y Carpio (2015) se encuentra otra similitud, adicional a tomar como eje central al individuo. Ellos establecen que, la deserción consiste en un fenómeno complejo de carácter multicausal, definiéndola como el abandono del proceso de educación debido a la interacción de diversas variables que se encuentran en el contexto o sistemas donde se desenvuelve el estudiante. Schmitt y Santos, complementaron este concepto indicando que en este sentido la deserción tendría un carácter contextual y dinámico.

En cuanto a las variables asociadas a este fenómeno y retomadas por Schmitt y Santos y Espinoza y Carpio, se encontró que abarcan la totalidad de entornos en donde se desempeña el estudiante, así como sus características individuales. Puesto que reportaron variables en cuanto a lo personal (e.g., conocimientos, habilidades, edad, estado civil, motivación, expectativas, historial académico), familiar (e.g., apoyo brindado, condiciones familiares, relación con padres/cuidadores), institucional (e.g., calidad, infraestructura, servicios y programas, nivel de los docentes, relación docente-estudiante) y académico (e.g., examen de ingreso, desempeño, tiempo dedicado al estudio, metodologías implementadas). Junto con aspectos referentes al grupo de pares (e.g., amigos del barrio, relación con compañeros de clase) y del entorno social (ciudad o país) en donde se encuentra inmerso el estudiante (e.g., lugar de residencia, acceso a salud, políticas de educación, acceso a becas, cultura, ideologías).

En síntesis, es posible considerar que las investigaciones realizadas por Schmitt y Santos (2013) y Espinoza y Carpio (2015) presentan una propuesta sólida de la integración de estos dos constructos. Puesto que abarcan ciertos factores, sustentados en la revisión de la literatura y la recolección de información de los diferentes actores implicados en el fenómeno. Permitiendo así una comprensión más holística de la deserción y de la forma en que los diferentes entornos afectan la permanencia de un estudiante en el proceso de educación. Asimismo, de las posibles relaciones que se pueden dar entre estas variables y entornos, las cuales afectan e intervienen en el proceso de deserción que agencia el estudiante.

Finalmente, el modelo de Schmitt y Santos, aporta en mayor medida a la comprensión holística de la deserción, pues evidencia que las diferentes variables asociadas con este fenómeno se distribuyen en los diversos subsistemas, independientemente de la categoría a la que pertenecen (e.g., personales, familiares, institucionales, etc.). Lo anterior, puesto que gran parte de las variables se ubican en los límites con otro subsistema, demostrando esto la interacción que se presenta entre los mismos. Y sustentando de este modo la importancia de identificar las

relaciones entre subsistemas y entre variables, con el fin de diseñar estrategias acordes, que resulten efectivas para disminuir el riesgo de deserción.

Discusión

La revisión de la literatura realizada, además de brindar una base teórica que permite comprender en qué consiste la deserción y cuáles son sus determinantes, ofrece una visión sobre la posibilidad de integrar este constructo con la teoría ecológica. En primera instancia, se identificaron diversas conceptualizaciones sobre este fenómeno (Himmel, 2002; López et al., 2010; Mori, 2012; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Tinto, 1989; Zavala-Guirado et al., 2018), que permiten definir la deserción en términos del abandono, ya sea del proceso de formación, de la institución o del programa académico en el que la persona se encuentra inscrito, perdiendo de este modo su calidad de estudiante. Sin embargo, se encontró que este abandono puede ser de carácter definitivo o temporal. En el primer caso la persona dejaría sus estudios y no volvería a reincorporarse al contexto educativo. Mientras que, en el segundo caso la persona podría abandonar sus estudios en un momento determinado, pero luego de un tiempo ingresar nuevamente al sistema educativo para titularse (Canales & De los Ríos, 2007; Mori, 2012; Zavala-Guirado et al., 2018).

Por otra parte, la revisión de estas conceptualizaciones, muestra la existencia de diferentes tipos de deserción. Según la definición dada por Mori (2012), puede ser voluntaria o forzosa. Himmel (2002) y Canales y De los Ríos (2007) argumentaron que es de carácter voluntario, cuando el estudiante es quien decide abandonar su proceso de formación. Mientras que, sería forzosa cuando desertar de la carrera es producto del incumplimiento de las normas o requisitos institucionales (e.g., bajo rendimiento académico o faltas disciplinarias). Adicional a esta clasificación, se encuentra que Viale (2014) y Montoya et al. (2017) establecen que, en el ámbito universitario la deserción también puede clasificarse en precoz (i.e., la persona es admitida, pero no realiza el proceso de matrícula), temprana (i.e., abandono en los primeros semestres), y tardía (i.e., abandono a partir de quinto semestre). Esta diversidad podría dar razón de la dificultad para definir la deserción, pues, si bien se retoman conceptos planteados con anterioridad, se suelen adicionar aspectos dependiendo del contexto de la investigación.

En esta línea, la influencia del contexto sobre este fenómeno, además de reflejarse en su conceptualización, se evidencia con mayor claridad en la diversidad de factores que se han identificado como determinantes de la deserción. Estos se enmarcan en los diferentes entornos en los que el estudiante se desarrolla y, por tanto, suelen agruparse en factores personales, institucionales, socioeconómicos y académicos (Cortés-Cáceres et al., 2019; Patiño & Cardona, 2012). Las macrocategorías abarcan dentro de sí variables que, al interactuar con el estudiante o sus entornos inmediatos, favorecen o dificultan su permanencia en la carrera. Por tanto, es necesario identificar cada una de ellas, con el fin de puntualizar aquellos factores que están interviniendo o que podrían intervenir en la decisión de la persona de abandonar el proceso de educación superior.

Específicamente, los factores personales hacen referencia a características propias del estudiante (e.g., habilidades, personalidad) y de las relaciones cercanas que establece (e.g., familia, amigos). En contraste, los aspectos institucionales se enfocan en la relación estudiante-docente y en condiciones del funcionamiento y estado físico de la institución. Por su parte, los factores académicos

están enfocados en el proceso de orientación vocacional del estudiante y su rendimiento (i.e., notas obtenidas, repitencia). Y, finalmente, los factores socioeconómicos incluirían lo referente a los recursos económicos con los que cuenta la persona y las condiciones familiares en las que está inmersa.

Si bien, todas estas variables han demostrado tener relación con el proceso de deserción, se encuentra que algunas de ellas se enuncian con mayor frecuencia en la literatura. En este sentido, la revisión indicó que, del total de variables identificadas, los aspectos económicos (i.e., dificultades), de orientación vocacional y motivacionales son los que destacan como determinantes comunes de la deserción académica. Respecto a los factores económicos, la investigación de Rojas (2008) mostró que los costos de la universidad (i.e., matrícula, sostenimiento) tienen una alta influencia en la decisión de desertar. En este caso específico, los estudiantes reportaron no disponer de recursos económicos requeridos para asumir la totalidad de los gastos, viéndose en la obligación de buscar un empleo e ingresar a una institución con mayor flexibilidad horaria. Contrario a esto, en la investigación realizada por Ramírez y Grandón (2018) se encontró que, las variables económicas tienen un efecto marginal sobre la decisión de desertar. Para este caso, las variables con mayor peso son las de tipo académico (i.e, promedio de notas, avance en la carrera, puntaje de ingreso a la universidad).

En una línea similar, la investigación de Isaza-Restrepo et al. (2016) con estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad del Rosario en Bogotá identificó que, la causa principal para la deserción temporal es la pérdida de asignaturas (i.e., factor académico). Por tanto, y según se evidenció en la revisión realizada, los resultados académicos y el nivel de repitencia que presenta el estudiante pueden dificultar su permanencia en el programa universitario que se está cursando. En cuanto a la variable vocacional, Sanabria (2020) estudió variables asociadas con la deserción en estudiantes de enfermería de cuatro universidades peruanas, identificando que el factor que tuvo una mayor asociación con la deserción fue el vocacional. De acuerdo con este autor, los estudiantes estarían expuestos a un proceso de orientación vocacional limitado, consistente en brindar información, sin generar ningún tipo de motivación o análisis de las aptitudes para cursar la carrera. Es decir que, un escaso o bajo proceso de orientación vocacional puede generar que el estudiante opte por abandonar la carrera, ya sea porque no cuenta con las habilidades o aptitudes requeridas o porque su conocimiento del programa era escaso.

Por otra parte, es posible considerar que el nivel de motivación destaca como factor determinante, puesto que influye en las acciones realizadas por el estudiante para alcanzar su titulación. El escaso esfuerzo para alcanzar metas académicas o el no establecimiento de las mismas, puede reflejar la presencia de bajos niveles de motivación en el estudiante. De igual forma, se reconocen el ausentismo, la falta de participación en clase y la demora en la entrega de actividades académicas como características notorias de los estudiantes que presentan baja motivación (Ardisana, 2012). Conductas que pueden llegar a tener un impacto directo y negativo sobre el desempeño académico del estudiante y, por tanto, en su permanencia en la institución educativa.

La multiplicidad de factores asociados con la deserción enfatiza la necesidad de identificar el conjunto de variables que pueden generar que un estudiante decida desertar. En este sentido cada institución debe propender por identificar los factores que podrían afectar la permanencia de sus estudiantes, en cuanto a lo institucional, personal, familiar y, en general, en todo lo

relacionado con el entorno en el cual se desarrolla la persona. Esto con el fin de determinar aquellas variables que pueden ser objeto de intervención o prevención y, de este modo, establecer objetivos de retención específicos. Además, la identificación y análisis de estos factores, permitirá enfocar las acciones que se realicen hacia el diseño y establecimiento de estrategias acordes con las necesidades y recursos, favoreciendo la permanencia y graduación de sus estudiantes.

En otra línea, es notoria la escasa investigación que se ha realizado sobre la integración de la deserción con la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979, 2002). Sin embargo, los documentos recolectados y analizados avalan la pertinencia y posibilidad de integrar estos dos constructos, generando una visión más amplia y clara del fenómeno. De acuerdo con este planteamiento, Choque (2009) estipula que estudiar el ecosistema educativo, incluyendo las personas y organizaciones que lo integran (subsistemas), permite identificar las interacciones que se generan entre los sistemas y que facilitan u obstaculizan el alcance de objetivos educativos en un contexto social específico. Por su parte, Schmitt y Santos (2013) indican que la aplicación del modelo ecológico al fenómeno de la deserción es relevante pues permite identificar y comprender cuáles factores son de apoyo y cuáles generan dificultades para el estudiante.

En este sentido, el estudio de la deserción desde esta perspectiva, permite identificar como la interacción de los diferentes determinantes del abandono favorece la presencia de este fenómeno. Especialmente, para el caso del contexto universitario, esta integración resultaría de gran ayuda para lograr una mayor comprensión de los casos específicos que se presentan, pues se conocerían los factores y las interacciones que aumentarían el riesgo de deserción. Lo anterior, teniendo en cuenta que, el ingreso y transcurso por la universidad implicaría la integración y participación paralela en diferentes microsistemas (e.g., familia, trabajo, amigos, espacios de recreación, sistema universitario), demandando de este modo la adquisición de nuevos roles (Schmitt & Santos, 2016).

Estos roles dependerían de las exigencias de cada microsistema, pues se tendrían ciertas expectativas sobre lo que se espera de la persona. Por ejemplo, al iniciar el proceso académico universitario se esperaría que el estudiante cuente con un alto nivel de autorregulación, organización, independencia y responsabilidad para cumplir con las demandas que implicaría cursar una carrera. De igual forma, con respecto a lo familiar, se podría esperar un mayor apoyo por parte del estudiante en las actividades del hogar (e.g., cuidar a un familiar, ayudar a su sostenimiento) demandando de este cierto tiempo y esfuerzo. Por tanto, los nuevos roles que debe asumir el individuo podrían llegar a generar choques entre sí, debido a las altas demandas de tiempo y esfuerzo o a contradicciones entre sí. En este caso, si durante su estadía en la universidad el estudiante adquiere un nuevo rol como padre/madre, este podría entrar en conflicto con las demandas de su entorno educativo (e.g., tiempo requerido para asistir a clase o realizar actividades, recursos económicos) y, por tanto, favorecer la decisión de abandonar el proceso de formación.

La revisión de la integración de estos dos constructos (i.e., deserción y teoría ecológica) muestra la posibilidad y viabilidad de integrarlos con el fin de lograr una visión más clara sobre el comportamiento de la deserción en el ámbito universitario. Específicamente, al integrar el modelo ecológico con el fenómeno de la deserción se amplía el panorama de estudio, más allá de los aspectos netamente académicos, fortaleciendo de este modo el establecimiento de estrategias

preventivas, enfocadas en la permanencia de los estudiantes. Dicho fortalecimiento se sustenta en la posibilidad que brinda la perspectiva ecológica para detectar e intervenir de manera temprana los factores que pueden converger y generar que el estudiante tome la decisión de desertar. Adicionalmente, esta perspectiva favorece un enfoque específico, en la medida que concede relevancia a características particulares de la institución y del sujeto.

En suma, este enfoque de integración puede ser implementado y adaptado a la totalidad de IES. Sirviendo como base para futuras investigaciones, que se adaptarían al contexto de estudio y a los sujetos inmersos dentro del mismo. Estas investigaciones permitirán a cada institución identificar con mayor exactitud las variables que interactúan y favorecen los procesos de deserción de sus estudiantes. Por tanto, teniendo en cuenta los postulados expuestos y la oportunidad que brinda esta integración teórica, en el capítulo 5 se propone un modelo ecológico de alertas tempranas para la detección del riesgo de deserción en estudiantes universitarios de Boyacá.

Finalmente, se sugiere realizar investigaciones en tres vías principales referentes al enfoque de integración de estos dos constructos. Primero, es relevante diseñar y ejecutar investigaciones enfocadas en consolidar o establecer un concepto general sobre deserción universitaria, que permitan definir con claridad en que consiste este fenómeno. Segundo, se requiere estudiar la deserción desde una perspectiva ecológica, en primera instancia como mecanismo diagnóstico, puesto que este diagnóstico establecería con exactitud cuáles variables estarían interactuando en un contexto universitario específico y de ser posible en un estudiante particular, como posibles determinantes de la decisión de desertar. Por último, a partir de dicho proceso diagnóstico, se deben establecer investigaciones hacia el diseño y validación de estrategias de prevención e intervención holísticas. Es decir, intervenciones ecológicas que abarquen la totalidad de variables que intervienen en este fenómeno, en pro de responder a la cuestión de ¿cuál o cuáles estrategias se deben implementar para disminuir el riesgo de deserción?

Conclusiones

Para dar respuesta a los cuestionamientos transversales de este libro, a partir de los hallazgos de la revisión teórica se puede concluir que:

Las diversas definiciones sobre este fenómeno comparten un núcleo común que permite conceptualizar la deserción universitaria como el abandono del proceso de educación que se está llevando a cabo. En este sentido, la persona puede desertar del programa académico, de la institución o del proceso de formación propiamente dicho. Adicionalmente, dependiendo del momento de la carrera en que se presente puede considerarse como deserción precoz, temprana y tardía. Evidenciándose un predominio de la deserción temprana, pues de acuerdo con la literatura la mayor parte de los abandonos se genera durante los primeros semestres académicos.

Las investigaciones sobre deserción han dado origen a diferentes modelos teóricos que buscan explicar el fenómeno a partir de sus determinantes y los cuales se agrupan en cinco categorías: organizacional, económico, psicológico, sociológico e interaccionista. Siendo este último modelo el que se implementa con mayor frecuencia a partir de los postulados de Tinto, quien establece que la deserción está determinada por el proceso de integración (i.e., social y académico) con la institución, por lo tanto, enfatiza las relaciones que el estudiante establece con los componentes del entorno educativo (e.g., pares, docentes, infraestructura, personal administrativo) y en

el proceso del paso del colegio a la universidad. Sin embargo, esta visión sigue siendo insuficiente para explicar el fenómeno, pues los factores institucionales y de adaptación no son los únicos determinantes del proceso de deserción. En contraste, la teoría ecológica de Bronfenbrenner brindaría una oportunidad para detectar el riesgo de deserción universitaria de manera oportuna, pues integraría la totalidad de variables asociadas con el fenómeno y brindaría una visión más clara de sus interacciones e influencia sobre el individuo.

La revisión permitió identificar en total 87 variables que se asocian con la decisión de desertar, de igual forma se identificaron cuatro macrocategorías que agrupan una amplia gama de causas asociadas a la deserción (i.e., personales, académicas, socioeconómicas, institucionales). En primer lugar, se encuentran los factores personales, en donde se incluyen aspectos propios del estudiante como sus habilidades, edad, condiciones de salud, nivel de motivación, entre otros; además de las relaciones que establece el estudiante con su familia y pares. En segundo lugar, estarían los factores académicos, que hacen referencia al promedio de calificaciones que obtiene el estudiante, la repitencia, el grado de satisfacción con la carrera, experiencias previas (e.g., colegio de egreso), puntaje de ingreso y el proceso de orientación vocacional. En tercer lugar, los factores socioeconómicos, en los cuales estarían inmersas variables como el estrato, el nivel de ingresos (i.e., propio o familiar), lugar de procedencia y nivel de estudio de los padres. Finalmente, los factores institucionales estarían enfocados en la relación que el estudiante establece con la universidad (e.g., personal administrativo, docentes, satisfacción con la institución, sentido de pertenencia) y en las condiciones de funcionamiento (e.g., servicios ofertados, becas, horarios) y estructurales (i.e., infraestructura).

Aun cuando existe una gran variedad de factores asociados a la deserción, sobresalen tres variables que se reportaron con mayor frecuencia en la literatura seleccionada para este capítulo. Específicamente los procesos vocacionales, los factores económicos y el nivel de motivación, se reportan como variables que tienen un alto peso en la decisión de desertar. Siguiendo esta idea, la nula o escasa orientación vocacional puede generar que el estudiante ingrese a un programa académico que no corresponde con sus intereses o habilidades. Por otra parte, las dificultades económicas generan que la persona no pueda solventar los costos de matrícula y sostenimiento que implica el cursar una carrera universitaria. Y, la baja motivación puede ocasionar que el estudiante no establezca metas académicas o que implemente conductas que pueden resultar nocivas para su proceso de formación (e.g., no entregar trabajos, no asistir a clases).

En general, la amplia gama de variables asociadas con este fenómeno da cuenta de su complejidad y de la importancia de tomar en consideración la totalidad del contexto en el cual se desarrolla e interactúa la persona. En este sentido, la implementación de la teoría ecológica para explicar la deserción, permitiría abarcar los diferentes entornos en los cuales se desarrolla el estudiante (i.e., micro-, meso-, exo- y macro-sistema), así como las interacciones que se generan entre estos, las cuales pueden llegar a favorecer la decisión de desertar o por el contrario fomentar la permanencia del estudiante en el contexto universitario.

Siguiendo esta idea, la revisión indicó que, si bien la literatura y las investigaciones en esta dirección son escasas, es factible integrar estos dos constructos para la construcción de un modelo explicativo. Por lo tanto, la presente revisión, junto con la caracterización realizada en el capítulo 2 del presente libro, abren la posibilidad de proponer un modelo de alertas tempranas que propenda por una mayor comprensión del comportamiento de la deserción

en dos Instituciones de Educación Superior de Boyacá, lo cual, a futuro, permitirá el diseño y establecimiento de estrategias de prevención e intervención, acordes a las necesidades del individuo y de la institución, y enfocadas en fomentar la permanencia de los estudiantes y disminuir el riesgo de deserción.

Referencias

- Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Martín, J. R., Ramírez, A. & Vargas, M. C. (2010). Espacios vitales de aprendizaje: su ecología en el séptimo año de la educación pública costarricense. *Revista Electrónica@ Educare*, 14(1), 179-193. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.15>
- Apaza, E. & Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Revista Apuntes Universitarios*, 2(1), 77-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4031617>
- Ardisana, E. F. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, XVII (4), 13-27. <https://www.semanticscholar.org/paper/REDES-DE-INVESTIGACION-PARA-LA-FORMACION-PERMANENTE-Cardona/af1a039c60692d82e6ace2d81f7771561de87cdf>
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22 (1), pp. 35-64. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología Del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados* (A. Devoto trad.). Planeta; Paidós. (Original publicado en 1979).
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (26), 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, (65), 9- 36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4833604>
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966401>
- Cortés, A. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación educativa*, (14), 51-65. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/67390>

- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M. & Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1), 13-25. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Espinoza, G., & Carpio, L. (2015). Modelo dinámico ecológico de desarrollo humano de la deserción escolar en Aymaraes, Apurímac. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 115-138. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12087>
- Fall, A. M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Garzón-Umerenkova, A. & Gil-Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Gifre, M., & Guitart, M. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica De Urie Bronfenbrenner. Contextos educativos: *Revista de educación*, (15), 79-92. <http://dx.doi.org/10.18172/con.656>
- González, M. O. (2018). Percepción del desempeño docente-estudiante en la modalidad mixta desde una mirada ecosistémica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 370-393, <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.346>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (17), 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Huesca, M. G. & Castaño, M. B. (2007). Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34-39. <https://rida2.utp.ac.pa/bitstream/handle/123456789/9377/1319582164causas-de-desercion-en-una-universidad-privada35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Isaza-Restrepo, A., Enríquez-Guerrero, C., & Pérez-Olmos, I. (2016). Deserción y rezago académico en el programa de medicina de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(2), 231-245. <http://dx.doi.org/10.12804/revsalud14.02.2016.08>
- Jia, Y., Konold, T. R. & Cornell, D. (2016). Authoritative School Climate and High School Dropout Rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 289-303. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000139>

- Londoño, L. (2013). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 183-194. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/413/815>
- López, L., & Beltrán, A. (2017). La deserción en estudiantes de educación superior: tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Pistas Educativas*, 39(126), 143-159. <http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/776/849>
- López, G., Cardozo, C., Posada, M., & Cuartas, D. J. (2010, 8-9 de diciembre). *Specific Actions for Desertion Reduction, Competence Identification and Guidance for New Students of an Engineering Program, a Case Study*. 2nd International Congress on Engineering Education, Kuala Lumpur: Malaysia. 10.1109/ICEED.2010.5940784
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.241>
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M. & Valle, R. (2010). Creencias Irracionales, Rendimiento y Deserción Académica en Ingresantes Universitarios. *Libera-bit Revista de Psicología*, 16(2), 183-191. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liberbit/v16n2/a08v16n2>
- Méndez, J. (2016). Proyección de Estudiantes en Riesgo de Desertar Mediante Técnicas de Minería de Datos. *Ingeniería Innovación*, 1, 23-35. <http://revistasolds.cecar.edu.co/ingenieria/article/view/179/0>
- Merlino, A., Ayllón, S. & Escanés, G. (2011). Variables que Influyen en la Deserción de Estudiantes Universitarios de Primer Año. Construcción de Índices de Riesgo de Abandono. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020005.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior*. Bogotá, D.C. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- Montoya, L. F., Arias, J. A., Guerrero, L. M. & Usuaga, O. C. (2017, 15-17 de noviembre). *Análisis de la deserción temprana en las seccionales de la universidad de Antioquia – Colombia a partir de control estadístico de procesos*. Trabajo presentado en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad Nacional de Córdoba: Argentina. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1600>

- Mori, M. P. (2012). Deserción Universitaria en Estudiantes de una Universidad Privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775414>
- Osorio, I. & Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. *Colombia Médica*, 42(3), 303-308. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28322503006.pdf>
- Patiño, L., & Cardona, A. M. (2012). Revisión de Algunos Estudios Sobre la Deserción Estudiantil Universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v21-1/1.pdf>
- Pérez, F. (2004). El Medio Social Como Estructura Psicológica. Reflexiones a Partir del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé-Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(2), 161-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071166>
- Quiroga, C., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. (2013). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout: Mediating Processes Involving Self-Reported Academic Competence and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560. <https://doi.org/10.1037/a0031524>
- Ramírez, P. E. & Grandón, E. E. (2018). Predicción de la Deserción Académica en una Universidad Pública Chilena a través de la Clasificación basada en Árboles de Decisión con Parámetros Optimizados. *Formación Universitaria*, 11(3), 3-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300003>
- Ramos-Filho, J., Lima, C., Costa, R., Figueiras, P., Sarraipa, J. & Jardim-Gonçalves, R. (2017, 27-29 de junio). *Multi-agent Based Simulation of Universities as an Innovation Ecosystem Based on Knowledge Flows*. Trabajo presentando en International Conference on Engineering, Technology and Innovation (ICE/ITMC), Madeira Island: Portugal. 10.1109/ICE.2017.8280057
- Reyes, L., Castañeda, E., & Pabón, D. (2012). Causas psicosociales de la deserción universitaria. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 4(1), 164-168. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v4i1.179>
- Román, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2896>
- Rojas, M. (2008). La deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué: la perspectiva de los "desertores". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25). <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/123>

- Salazar, A., Gosálbez, J., Bosch, I., Miralles, R., & Vergara, L. (2004, 28 de junio-01 de julio). *A case study of knowledge discovery on academic achievement, student desertion and student retention*. Trabajo presentado en 2nd International Conference Information Technology: Research and Education, London Metropolitan University: England. 10.1109/ITRE.2004.1393665
- Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales de la facultad de medicina*, 63(4), 301-311. <https://rida2.utp.ac.pa/bitstream/handle/123456789/9384/1318955141Desercion-de-estudiantes-de-enfermeria-en-cuatro-universidades-de-peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schmitt, R. E., & Dos Santos, B. S. (2013). Modelo Ecológico del Abandono Estudiantil en la Educación Superior: Una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. Trabajo presentado en la *III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Universidad Autónoma de México: México. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/65/67>
- Schmitt, R. E., & Dos Santos, B. S. (2016). Permanencia estudiantil en la educación superior: un estudio metateórico basado en la bioecología del desarrollo humano. Trabajo presentado en la *VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Escuela Politécnica Nacional: Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/67/65>
- Stinebrickner, T. R. & Stinebrickner, R. (2012). Learning about Academic Ability and the College Drop-out Decision. *Journal of Labor Economics*, 30(4), 707 – 748. <http://dx.doi.org/10.1086/666525>
- Suárez-Montes, N., y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., y Trautwein, U. (2018). Belonging Mediates Effects of Student-University Fit on Well-Being, Motivation, and Dropout Intention. *Social Psychology*, 49(1), 16–28. <http://dx.doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18(71), 1-9. <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
- Valdés-Henao, C. (2018). “Deserción” universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 331-344. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16120>

- Viale, H. (2014). Una Aproximación Teórica a la Deserción Estudiantil Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898826>
- Vries, W., León, P., Romero, J. F. & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios Universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(4), 29-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la Cepal*, (92), 61-82. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37458/1/RVE92_es.pdf
- Zavala-Guirado, M., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I., & 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6268864>

