



**ANÁLISIS ECOLÓGICO DE LA  
DESERCIÓN UNIVERSITARIA  
DESDE LA PERSPECTIVA  
DEL PROFESOR**

**CAPÍTULO 6**

DOI: <https://doi.org/10.24267/9789585120266.6>



**Virgelina Castellanos-Páez**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
<https://orcid.org/0000-0003-4525-105X>

**Lady Mayerli Vergara Estupiñán**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-8298-4802>

Citar: Castellanos-Páez, V. & Vergara, L.M. (2021). Análisis ecológico de la deserción universitaria desde la perspectiva del profesor. En C.P. Navarro-Roldán & P.A. Reyes-Parra (Eds.) *Deserción universitaria* (pp. 199-234). Ediciones Universidad de Boyacá.

## Planteamiento del problema

En el desarrollo de este libro se ha analizado ampliamente que la deserción universitaria representa un problema de tipo personal, social y económico en diferentes países de América Latina y el mundo. Según refiere el Observatorio de Educación Superior de Medellín (ODES) (2017), las tasas de deserción van desde el 10% en países como Japón hasta el 52% en países como Estados Unidos, para Colombia las tasas de deserción son del 48.8%. Estas cifras generan impactos desfavorables en la salud mental de los jóvenes, aumento del desempleo y pérdidas económicas para las IES y el Estado, con efectos en el incremento de costos en la matrícula y disminución de las oportunidades para los estudiantes de bajos ingresos (Ministerio de Educación nacional (MEN), 2008; González-Fiegehen y Espinoza, 2020, Guzmán & Franco, 2006; Vásquez et al., 2003).

La revisión de literatura evidencia consenso en que las principales causas que explican la deserción se agrupan en factores individuales, académicos, socioeconómicos, pedagógicos e institucionales (Aparicio, 2012; Barragán & Patiño, 2013; González et al., 2011; Gil, Antelm-Lanzat, Cacheiro-González & Pérez-Navío, 2018; Warne et al., 2020). Además, estos factores se configuran de distintas maneras en cada estudiante, en la medida en que interactúan las características personales, las experiencias subjetivas, las posibilidades económicas y sociales, así como, las variadas formas de interacción y de roles que asumen los estudiantes a lo largo del ciclo vital en su entorno familiar, social, académico, cultural y político, lo que hace de la deserción un fenómeno multicausal y multivariado (Abdala, Castiglione & Infante, 2008; Barragán & Patiño, 2013).

Como ha sido reportado en los capítulos previos, la deserción ha sido abordada desde diferentes modelos teóricos, transitando por modelos psicológicos que priorizan las características del estudiante, como los rasgos de personalidad (Fishbein & Ajzen, 1975), las percepciones de la vida universitaria (Attinasi, 1989), el autoconcepto, las expectativas de éxito y el rendimiento académico previo (Ethington, 1990), hacia un modelo más integrador que tiene en cuenta la

interacción de los atributos y características de los sujetos (e.g. esfuerzo, expectativas, aspiraciones) con variables institucionales (e.g., integración social y académica en la institución) para comprender el ajuste social y académico del estudiante (Tinto, 1993). Pese a la ganancia que reviste, pasar de modelos centrados en el estudiante a un modelo integrador que privilegia la interacción del sujeto con su institución, la revisión de literatura ha puesto en evidencia que este modelo aún deja de lado contextos importantes de interacción, como la interacción estudiante familia, estudiante -pares y estudiante -profesor, como factores explicativos de la deserción.

La propuesta de este libro es hacer el tránsito al modelo ecológico, como una vía para conceptualizar la deserción como un fenómeno producto de los procesos de interacción que el estudiante establece con sus entornos más próximos (e.g., familia, pares, docentes, comunidad) y distales (e.g., políticas educativas, cultura) que inciden en su nivel de ajuste y satisfacción académica (Bronfrenbrenner, 1992). En esta dirección, este capítulo ampliará las comprensiones de la deserción universitaria desde la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfrenbrenner (1992) como un modelo holístico que posibilita comprender la deserción desde su carácter multidimensional, multivariado y sistémico. Esta vez, identificando, las posibles interacciones de los diferentes subsistemas que son reconocidas por el profesor, quien hace parte del sistema más próximo de interacción del estudiante y quien ejerce más influencia en sus comportamientos y resultados educativos.

Tradicionalmente, los modelos teóricos propuestos, incluso los estudios que acogen una perspectiva ecológica para explicar la deserción, surgen en mayor medida de la evaluación del estudiante y no indagan sobre la percepción del profesor, a pesar de que existe evidencia empírica que resalta la fuerte relación entre la metodología de enseñanza, la evaluación, la calidad de la interacción con el docente, los procesos de aprendizaje y el ajuste del estudiante al sistema educativo (Martínez-González & Álvarez-Blanco, 2005; Márquez, Ortiz & Rendón, 2008; Olave-Arias et al., 2013). Estudios previos muestran que la falta de empatía del profesor y una relación controladora que coarta los procesos de autonomía del estudiante afectan su motivación (Ryan & Deci, 2000), el desempeño académico (Bal et al., 2018) y el nivel de compromiso académico en sus dimensiones afectiva (sentimientos negativos hacia el aprendizaje), comportamental (baja participación, no realizar preguntas) y cognitiva (falta de concentración y regulación de su aprendizaje). En su conjunto, estos factores redundan en la decisión del estudiante de desertar del sistema universitario (Quin, 2016; Quin, Heerde & Toumbourou, 2018; Rumberger & Rotermond, 2012).

Una visión ecológica de la deserción universitaria, supondría el análisis de diversas causas que emergen de la interacción del estudiante con los distintos subsistemas (e.g., microsistema, mesosistema y macrosistema) y, a su vez, desde la percepción de los diferentes actores que hacen parte del sistema educativo (e.g., estudiante, profesor, directivas). Siguiendo a Bronfenbrenner (1987) un sistema educativo está constituido por una serie de elementos, en el micro-, meso-, macro- y exosistema, que funcionan de manera interrelacionada con la finalidad de lograr las metas educativas (Choque, 2009).

El microsistema comprende el entorno físico, emocional y de interrelaciones que se da entre el estudiante con sus entornos más próximos como la familia, la escuela y el grupo de amigos. En el mesosistema, se configuran las distintas relaciones e influencias generadas por la interacción de los microsistemas, como la familia y la escuela. El exosistema, es un entorno más lejano al estudiante donde no participa activamente, pero que influye de forma indirecta en el comportamiento

del estudiante (e.g., trabajo de los padres). Finalmente, el macrosistema se convierte en el entorno más distal, pero de gran influencia, donde se ubican las políticas educativas, el contexto laboral, la cultura y el momento histórico-social.

Desde el modelo ecológico, la permanencia del estudiante en el sistema educativo, es producto de las decisiones, acciones y roles que cada actor cumple en el sistema y que facilitan la progresiva adaptación y ajuste del estudiante a los cambios y demandas de sus entornos próximos en el microsistema (e.g., familia, escuela) y distales en el macrosistema (e.g., sociedad, cultura). Para este modelo, los entornos más próximos de interacción, es decir el microsistema del estudiante, influyen directamente sobre los sujetos, precisamente, porque al interactuar con mayor frecuencia se construyen más lazos afectivos y más oportunidades de aprendizaje y transformación mutua.

En el sistema educativo se considera al profesor como el agente más cercano e influyente del estudiante en sus procesos de adaptación progresiva al ambiente académico, en relación con el crecimiento profesional y personal, así como, frente a los resultados académicos a partir de lo que enseña, cómo lo enseña y del tipo de relación e interacción que establece (Bronfenbrenner & Morris, 2006). En esta línea, es el docente quien puede reconocer, en primera instancia, aquellas señales de alarma que posibilitan la detección oportuna del estudiante en riesgo de deserción en aras de realizar los ajustes y apoyo pertinentes para que el estudiante se adapte y logre cumplir de forma exitosa sus metas de formación profesional.

En este sentido, cobra relevancia identificar cuál es la percepción del profesor sobre la deserción universitaria, como una posible ruta para el diseño de intervenciones que permitan intervenir en la modificación de aquellas concepciones que limitan o restringen el involucramiento de los docentes y de la institución en los programas preventivos de la deserción, y en su lugar, construir concepciones más integradoras de la deserción que resulten favorecedoras de comportamientos cooperativos y acciones articuladas entre los diferentes actores del sistema educativo. Acorde con la teoría ecológica, en la medida en que los profesores cambien sus concepciones sobre la deserción y sobre su rol en el sistema educativo, se modifican sus comportamientos e interacciones y, en consecuencia, se producen reorganizaciones que benefician las interacciones del estudiante con los demás subsistemas y mejoran los procesos de ajuste en el sistema educativo.

Particularmente, frente a la evidencia arrojada con relación a la percepción del profesor sobre la deserción universitaria, Palou y Utges (2012) encontraron siete tipos de teorías implícitas que están vinculadas a la concepción de su rol como profesor: Abrumado-exigente, desinteresado-rutinario, no colaborativo-negativo, no estudian-contenidista, identificado-accesible, comprometido-reflexivo y abierto-participativo.

Dentro de las teorías implícitas que consideran el fenómeno de la deserción como externa a su rol y como una responsabilidad del estudiante y de la institución, se destacan las siguientes: Abrumado- exigente, se conforma por el grupo de profesores que prioriza la exigencia y la creación de un clima de respeto y control, y perciben la deserción como un problema social y económico, externo a ellos y a la Institución. Desinteresado-rutinario, describe a profesores que se guían por el cumplimiento de normas y perciben a la universidad como una entidad que no es para todos los estudiantes, pues, no todos estarían dispuestos a cumplir con los sacrificios de estudiar, no cuentan con las competencias para comprender y resolver las tareas y, por lo tanto, la deserción no es un tema que ellos deben resolver.

Por su parte, No colaborativo-negativo, agrupa a profesores que perciben el bajo desempeño de los estudiantes como una falta de madurez, poca claridad sobre la elección realizada y bajos niveles de formación previa, y que la deserción es un asunto que no les compete a ellos sino a la institución y al gobierno. No estudian-contenidista, se agrupan los profesores que se preocupan por desarrollar todos los contenidos y señalan que las dificultades académicas estarían relacionadas con la falta de hábitos de estudio y con la baja identificación con la carrera, explicando la deserción como externa a su rol.

Dentro de las percepciones que otorgan al profesor un rol relevante en el abordaje de la deserción universitaria, se destacan las teorías: Identificado-accesible referido al grupo de profesores que promueven el interés y una relación amigable con los estudiantes. Perciben que la deserción no solo tiene una explicación externa (e.g., factores socioeconómicos), sino interna, que debe ser analizada empáticamente y, en la cual, el actuar del profesor se constituye en un factor decisivo para que el estudiante no abandone sus estudios.

El Comprometido-reflexivo clasifica a los profesores que consideran relevante que los estudiantes se expresen libremente, fomentan la reflexión, discusión y pensamiento crítico y muestran una actitud comprometida y activa en el abordaje de la deserción, considerando que es un fenómeno que les compete también a los docentes. Finalmente, Abierto-participativo, clasifica a los profesores que fomentan el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo, relacionan los conocimientos nuevos con los previos, perciben que se requiere más investigación sobre las causas de la deserción y proponen que desde las clases los docentes contribuyan al fortalecimiento de la autonomía y la capacidad de regulación de los estudiantes, como mecanismos que favorezcan el éxito académico.

En síntesis, el estudio de Palou y Utges (2012) es un antecedente importante que permite identificar que las percepciones de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza permea su percepción y su rol frente a la prevención o manejo de la deserción. Adicionalmente, el estudio revela dos tendencias en las creencias de los profesores; en la primera, los profesores creen que la deserción es un fenómeno externo a su rol y, además, que los factores explicativos recaen sobre las características del estudiante, por ejemplo, las aptitudes, hábitos y estrategias; en la segunda, los profesores reconocen la importancia de factores endógenos y exógenos al estudiante que afectan su desempeño y consideran que su rol incide en la decisión de un estudiante de desertar. A la luz de la teoría ecológica, son los profesores de la segunda tendencia quienes empiezan a dimensionar la incidencia que tiene la interacción del estudiante con otras personas y contextos en la deserción y cómo, en ese proceso de interacción, su rol juega un papel relevante.

Sumando evidencia empírica a la primera tendencia, Wehbe (2016) encontró que los profesores construyen atribuciones causales externas y no controlables sobre el fracaso académico, atribuyendo la responsabilidad a las particularidades de los estudiantes como las falencias en las competencias que traen de la educación media, la falta de orientación vocacional, trabajar y estudiar a la vez, la falta de compromiso para asumir los retos de la universidad (i.e., falta de sincronización de los tiempos programados y las tareas de aprendizaje), la falta de autonomía y autorregulación. En este sentido, los profesores consideran que el grado de compromiso y la consecución de los logros académicos, son procesos que dependen de la responsabilidad de los estudiantes, desconociendo su rol para incentivar la participación, la motivación y aumentar el nivel de compromiso académico.

En la misma línea, en el estudio realizado por Díaz y Osuna (2017), los profesores identificaron factores relevantes del abandono escolar relacionados con variables del estudiante como la inasistencia a clases, la pérdida de materias, la necesidad de trabajar y estudiar y dificultades de aprendizaje; variables relacionadas con el apoyo familiar en cuanto a lo afectivo y educativo y, la influencia negativa del grupo de amigos. Este estudio continúa ratificando que algunos profesores no identifican la implicación de sus prácticas y acciones en la toma de decisión del estudiante de desertar y, en consecuencia, no generan alternativas que contribuyan en la disminución de esta problemática.

Estos hallazgos van en contravía de la evidencia empírica reportada sobre la importancia del rol del profesor para motivar y fomentar mayor compromiso en el estudiante y, por ende, para favorecer los resultados académicos (Ryan & Deci, 2009; Quin 2018; Quin, Heerde & Toumbourou, 2018). De esta manera, desde la óptica interaccionista y multidimensional acogida a lo largo de este libro, los procesos motivacionales, el aprendizaje y el compromiso académico son atributos que no dependen solo de las características del estudiante, sino que emergen de los procesos de interacción de este con su profesor, sus compañeros, los recursos y actividades que lo desafían cognitivamente y que, en consecuencia, son maleables por la acción del profesor.

Una visión más multicausal, se encuentra en el estudio de Tejedor y García-Valcárcel (2007), quienes encontraron que los profesores reconocen que son diversos los factores explicativos de la deserción y no los atribuyen solo a las características de los estudiantes. Los profesores perciben causas del bajo rendimiento académico agrupadas en tres categorías: del estudiante, del profesor y de institución. Dentro de las variables del estudiante identifican: el bajo nivel de conocimientos previos, la falta de autocontrol y las dificultades para asumir las responsabilidades de ser un estudiante universitario. Asimismo, la falta de motivación, la falta de orientación vocacional, estilos de aprendizaje inadecuados, bajo dominio de técnicas de estudio y falta de esfuerzo para responder a las tareas académicas. Con respecto al profesor, reconocen como variables causales la falta de estrategias para motivar a los estudiantes y la escasa comunicación entre profesor-estudiante. Finalmente, en las variables relacionadas con la institución identifican: el número excesivo de materias que debe cursar un estudiante, el clima poco motivador y la falta de coordinación entre las materias y el programa.

En suma, los estudios aquí expuestos señalan diversas percepciones en torno a la deserción universitaria, percepciones que otorgan mayor relevancia a características del estudiante (variables de tipo cognitivo, motivacional y vocacional) y, por ende, consideran que la responsabilidad en el abordaje de la deserción recae en el estudiante y no en el profesor y, percepciones que empiezan a reconocer la multicausalidad del fenómeno y la contribución que pueden realizar el profesor desde su labor apoyando las transiciones que realiza el estudiante a lo largo de su vida académica. Sin embargo, estas percepciones no reconocen que los estudiantes participan en diferentes sistemas de interacción en el micro, meso y macrosistema y que, en conjunto, las características del estudiante, la calidad de sus interacciones, la satisfacción de sus necesidades y el cumplimiento de sus expectativas serían factores explicativos de la deserción universitaria.

En esta dirección, este estudio buscó resolver dos cuestionamientos. El primero, ¿cuál es la percepción de los docentes sobre la deserción universitaria?, y el segundo, ¿qué posible relación puede establecerse entre la percepción del docente sobre el aprendizaje-enseñanza y la percepción sobre la deserción universitaria? Para resolver estos cuestionamientos se acogió

una perspectiva ecológica, desde la cual se usó el Cuestionario de Deserción universitaria desde los Profesores (CDUp), para identificar la relevancia que los docentes otorgan a cada una de las variables e interacciones que constituyen los niveles micro, meso y macrosistema.

Con los hallazgos que se reportan en este capítulo, se espera aportar en dos líneas fundamentales: a) en la comprensión ecológica de la deserción universitaria desde la percepción del profesor universitario, reconociendo que es el agente más próximo de interacción y que la información suministrada será valiosa en la construcción de modelos explicativos, b), en plantear un abordaje colectivo que involucre a los distintos actores del sistema educativo (estudiantes, profesores, institución, familia), reivindicando el rol del profesor como agente fundamental en los procesos de aprendizaje, motivación, desempeño y compromiso académico y en consecuencia, como un agente importante en la gestión de acciones y cambios que impacten la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo universitario.

## **Fundamentación Teórica**

La revisión de literatura se expondrá en dos ejes. En el primero, se muestra la relevancia que tiene el rol del profesor en los procesos de construcción de conocimiento desde una perspectiva sociocultural y, en el segundo, se analiza el rol del profesor desde la teoría ecológica del desarrollo humano, como una posibilidad teórica contextual para ampliar las discusiones sobre los procesos de interacción del estudiante de forma diferenciada en los distintos sistemas próximos y distales, principalmente en lo concerniente a la interacción con el profesor (i.e., sistema próximo). La teoría ecológica permite reconocer la responsabilidad compartida de los diferentes actores en los procesos educativos al concebirlos como parte de un sistema.

### ***Rol del profesor en los procesos de aprendizaje y enseñanza***

Desde diversas perspectivas teóricas, socioculturales, de comunidades de aprendizaje y ecológica, se discute el rol que tiene el profesor en los procesos de aprendizaje y enseñanza, señalando que los procesos de interacción social son el elemento clave del aprendizaje y desarrollo del ser. Estas posturas otorgan relevancia al rol del profesor como facilitador de la apropiación cultural, histórica y social que realiza el individuo a partir de los procesos de interacción a lo largo de su formación educativa (Lave & Wenger 1991; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1978).

Particularmente, desde un abordaje sociocultural se reconoce que el aprendizaje y la enseñanza son actividades de carácter social, en las cuales, tanto el profesor como el estudiante son sujetos activos y participativos en la construcción conjunta de conocimiento. Siguiendo a Vygotsky (1978), el ser humano aprende en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos socioculturales al participar en prácticas formales (e.g., escuela) e informales (e.g., experiencias cotidianas, familia) y al relacionarse con otros que tienen más experiencia y saberes, como sus docentes y sus pares más avanzados. Tanto el aprendizaje como el desarrollo no suceden de forma espontánea e individual, sino que son movilizados por mecanismos de interacción social del sujeto con los otros, los cuales le ayudan a involucrarse en diferentes prácticas socioculturales (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1978).

Desde la perspectiva sociocultural, el docente cumple el rol de agente mediador que enseña en un contexto de prácticas y facilita la apropiación que hacen los estudiantes de los saberes



socioculturales, los valores, normas, a partir de los procesos de interacción y experiencias compartidas, donde el docente pone a disposición conocimientos, actividades estructuradas y organizadas con el fin de guiar el proceso de construcción de conocimiento del estudiante (Salas, 2001). Para Wersch (1993), esa construcción de conocimiento implica la co-construcción del estudiante en colaboración con otros con quienes discute y negocia distintas interpretaciones del mundo social, a partir de lo cual, el estudiante crea sus propias construcciones.

En esta línea, el docente es clave para promover zonas de desarrollo próximo (ZDP) que facilitan los avances cognitivos, afectivos y sociales de los estudiantes, a través de la tutoría, los apoyos pedagógicos, los recursos didácticos, las explicaciones, discusiones, entre otros elementos. La ZDP, es entendida como:

La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz (Vygotsky, 1988, p. 133).

Es decir que, para avanzar en el aprendizaje y, en consecuencia, en el desarrollo, el estudiante necesita del profesor quien le ofrece una serie de ayudas o andamiajes para que a futuro el estudiante pueda resolver por sí solo y de forma exitosa un problema.

Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje no se limita a evidenciar cambios en los conocimientos o en la conducta, sino cambios en la participación en sus comunidades de aprendizaje y en sus contextos de interacción. No es un proceso circunscrito al individuo sino un proceso definible por las actividades y roles que los sujetos van asumiendo, así como la forma de involucrarse en su comunidad y en el mundo. Estas formas de participación están guiadas por la acción educativa, principalmente, por el acompañamiento de participantes más experimentados. En este caso, el docente facilita la construcción de sus saberes y la inmersión del estudiante en distintas prácticas socioculturales y comunidades científicas. Por ejemplo, el estudiante de psicología es guiado por sus profesores en el ejercicio de reconstruir y construir el saber psicológico hasta culminar su formación profesional, lo que supone formas de interacción y participación distinta en su hogar, en comunidad, quien ahora lo reconoce como profesional de la psicología.

Como se discutió en el capítulo 1, un número importante de estudios se han centrado en estudiar las formas de participación del estudiante a lo largo del ciclo vital, precisamente porque estas no dependen solo de las características del estudiante, sino que están fuertemente influenciadas por los contextos de interacción como la familia, compañeros y, especialmente, por las prácticas de los docentes, reconociendo que metodologías de enseñanza participativas aumentan la implicación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje (Covarrubias & Piña, 2004; Fredricks, Filsecker & Lawson, 2016; Parra & Keila, 2014).

Reschly y Christenson consideran que la participación de los estudiantes es “el pegamento que une diferentes contextos hogar, escuela, compañeros y comunidad” (2012; p. 3) y le asegura el adecuado ajuste social, emocional y académico. Por tanto, altos niveles de participación y compromiso de los estudiantes llevan al éxito académico y a la finalización de la carrera, mientras que la no participación y las relaciones conflictivas en sus distintos contextos son predictores del riesgo de deserción. Este capítulo centra su interés en la participación del estudiante en su

contexto escolar y cómo el tipo de percepciones construidas por los estudiantes y docentes median las interacciones y relación de los estudiantes con sus docentes, lo que, a su vez, tiene implicaciones en el compromiso académico del estudiante y en la finalización exitosa de su formación profesional.

Covarrubias y Piña (2004) señalan que en las interacciones educativas se promueven intercambios de intereses, conocimientos, costumbres y formas de pensar de estudiantes y docentes, lo que garantiza el enriquecimiento cultural, social, emocional e intelectual de los actores. De esta forma, en los intercambios educativos el profesor con sus acciones va incentivando el interés y la disposición de los alumnos por aprender dentro y fuera de la escuela, lo que tiene efecto en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

Evidencia en la investigación educativa señala que el apoyo académico y emocional ofrecido por los profesores es crucial para garantizar el bienestar del estudiante y un buen ajuste entre sus expectativas y las exigencias de la escuela (Deci, 2009; Eccles et al., 1993; Slater, Davies & Burgess, 2012) y el contexto universitario (Hattie & Yates, 2014; Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013). Además, el apoyo docente brindado a través de relaciones de calidad profesor-estudiante, se convierte en un factor determinante para garantizar la satisfacción del estudiante en los procesos académicos.

Quin (2016), Wang y Eccles (2012) señalan que el apoyo docente fomenta buenos desempeños académicos, aumenta la motivación, incentiva comportamientos positivos en los estudiantes, así como, el compromiso académico. Esta evidencia reafirma la idea discutida en el capítulo 1, que la motivación, el aprendizaje y el compromiso académico, no dependen de forma exclusiva de las características y esfuerzo del individuo, sino que son procesos que emergen en los procesos de interacción del estudiante con los contextos académicos en los cuales participa (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

A continuación, se analiza el papel de las percepciones en las interacciones docente-estudiantes y las implicaciones para el compromiso académico, a la luz de la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfrenbrenner, 1979). Esta teoría permite diferenciar las interacciones sociales en distintos sistemas próximos (i.e., microsistema) y distales (i.e., macrosistema) y, analizar aquellas posibilidades de crecimiento y ajuste del individuo al sistema, a partir de la calidad de las interacciones y oportunidades que le ofrecen los distintos entornos a lo largo del ciclo vital.

### ***Perspectiva ecológica de la deserción: Un análisis desde la interacción docente - estudiante***

El modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) permite comprender el desarrollo humano, considerando al individuo como parte de un ecosistema donde ocurren interacciones e influencias de forma permanente y constante. En este sentido, el estudiante se ubica en el centro de un conjunto complejo de sistemas anidados e interdependientes, el más próximo el microsistema, donde se ubican actividades, roles, relaciones interpersonales que establece el individuo con la familia, escuela, barrio; seguido del mesosistema donde se genera la interacción de microsistemas en los que la persona participa activamente; el exosistema es el sistema donde no participa directamente el individuo, pero lo afecta de forma indirecta (i.e., situación laboral de los padres) y el macrosistema, como el sistema más distal que influye en

los comportamientos y desarrollo del individuo (i.e., cultura, sistemas de valores, creencias o ideología, la política, economía).

El individuo como eje central del sistema ecológico, cuenta con una variedad de habilidades, intereses y creencias que movilizan su comportamiento, la toma de decisiones y la forma en que interactúa con sus sistemas próximos y distales. En ese proceso de desarrollo ocurren transiciones ecológicas que son el resultado de un cambio de rol o de entorno a lo largo del ciclo vital (e.g., cambiar de colegio, pasar de la secundaria al bachillerato), estos cambios de roles pueden ser vividos de forma adaptativa o desadaptativa, dependiendo de los recursos personales, cognitivos y emocionales con que cuenta el individuo y el tipo de soporte emocional, académico y social que recibe de cada uno de los entornos en que participa activamente.

En los procesos de transición académica del estudiante, el docente es una figura clave, porque es con quien interactúa y se relaciona de forma directa, mediando su proceso de aprendizaje y el desarrollo profesional a partir del soporte académico y emocional que le brinda (Quin, 2016). El docente es quien facilita y orienta la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias académicas, sociales y emocionales que le permiten al estudiante transitar de un nivel de formación a otro, a través de las interacciones positivas y el uso de diferentes recursos (libros, artículos, medios tecnológicos), de las estrategias de enseñanza (e.g., clase expositiva, discusiones, talleres) y de los apoyos pedagógicos (e.g., feedback, resolución de inquietudes).

Bronfenbrenner y Morris (2006) señalan que el apoyo que los docentes brindan a los estudiantes, es coyuntural en el análisis de las interacciones del sujeto, considerando que los docentes forman el sistema más proximal y con mayor influencia en el compromiso que desarrolla el estudiante en las tareas escolares. Desde la perspectiva ecológica, se establece una diada entre el docente y el estudiante que se influye mutuamente a partir de las interrelaciones, las experiencias y las actividades compartidas. El docente es quien impulsa, en los ambientes escolares, el desarrollo del estudiante, la toma de decisiones, favorece la comprensión de la información y contribuye en los procesos de adaptación a la vida universitaria. A su vez, el estudiante influye en los comportamientos y relación que establece el docente (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

En la misma línea, Del Villar (2006) plantea que la interacción entre docente y estudiantes es un proceso social mediado por las percepciones e interpretaciones de cada sujeto respecto al otro, percepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como los diferentes comportamientos y roles que cada uno adopta como estudiante y como docente. Estas percepciones que cada actor construye sobre el otro y sobre su rol, determina las relaciones e interacciones que los individuos sostienen con su ambiente físico y social y condicionan el comportamiento de los mismos dentro y fuera del aula de clase.

La literatura evidencia que las percepciones de los estudiantes y docentes están influenciadas por múltiples elementos proximales y distales que interactúan entre sí de maneras complejas. Covarrubias y Piña (2004) argumentan que estas percepciones se configuran por elementos proximales como el tipo de relación que se construye entre estudiante-docente, las características individuales, la personalidad y experiencias de cada uno, y por elementos más distales como el contexto social y cultural, en el cual se instituyen las instituciones educativas (Koles, O'Connor & McCartney, 2009).

Particularmente, la percepción que tiene el docente de sus estudiantes está influida por el comportamiento de los mismos en la clase, por el cumplimiento de las expectativas del docente y por las capacidades que les atribuye. Estos marcos interpretativos funcionan no solo para entender lo que los estudiantes hacen, sino también, para influir en el comportamiento de estos conforme a sus expectativas. Por ejemplo, el profesor que considera relevante el desarrollo de habilidades para discutir, argumentar dirigirá sus acciones para conducir a los estudiantes en tal dirección y exaltará las participaciones de los estudiantes que estén fundamentadas. En el caso de los estudiantes, Coll y Miras (1993) señalan que la percepción que ellos tienen del docente y de su rol, afecta las actividades que asumen como estudiante, y a su vez, condicionan su interpretación de lo que hace, dice y de las capacidades e intenciones del profesor. De esta manera, cuando los estudiantes reconocen que su profesor tiene alta formación académica e investigativa, reconocen que sus discursos están fundamentados de forma científica y que son coherentes con su práctica, asumen un rol más participativo en su proceso de aprendizaje.

En esta línea argumentativa, estudios como los realizados por Solís (2015), Mejía y Hoglund (2016) reportan que las creencias que tienen los profesores acerca de la enseñanza, el aprendizaje y de sus estudiantes afectan los procesos de planificación, instrucción, evaluación y la forma en que se relacionan con sus estudiantes. Por ejemplo, se ha encontrado que los profesores perciben que el buen profesor es quien exige y tiene el control de la clase, adoptan un estilo de enseñanza controlador que privilegia los contenidos sobre las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Los docentes que perciben que el buen profesor es un facilitador de los procesos de construcción de conocimiento, ofrecen un clima menos controlador y dan mayor soporte social y emocional a los estudiantes.

Estas percepciones, sobre lo que para ellos es un buen profesor, se relacionan con las teorías implícitas que tienen acerca de la deserción. Por ejemplo, el profesor exigente y controlador percibe la deserción como un fenómeno que es externo a su rol y cuya responsabilidad recae en el nivel de compromiso del estudiante, en sus características personales, en sus habilidades cognitivas y en sus hábitos de estudio. En cambio, el profesor que se percibe como facilitador, muestra interés en involucrarse en prevenir y resolver esta problemática, porque reconoce que su rol como docente es fundamental en la toma de decisión del estudiante de abandonar sus estudios (Palou & Utges, 2012).

Particularmente, estudios sobre la relación profesor–estudiantes arrojaron que los docentes perciben relaciones conflictivas cuando sus estudiantes exhiben problemas de comportamiento, y les cuesta establecer relaciones cálidas y afectuosas con los estudiantes que se muestran menos comprometidos porque atribuyen estos comportamientos a una falta de interés en sus clases. En contraste, perciben relaciones de cercanía con los estudiantes que se muestran más comprometidos y que cumplen con las expectativas de los docentes (Evans, Butterworth & Law, 2019; Roorda et al., 2011; Roorda et al., 2014). En la misma línea, los estudios de Spilt, Koomen y Thijs (2011) y de Zee, Jong y Koomen (2017) refieren que el comportamiento problemático del estudiante conduce a emociones negativas del maestro, afectan su percepción de autoeficacia como docentes y ellos configuran representaciones mentales de conflicto que resultan incongruentes con las relaciones cercanas que los maestros buscan construir con sus estudiantes y que van socavando el estado de bienestar del docente.

Por su parte, las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje y la enseñanza llegan a determinar el rol y la forma en la que ellos se relacionan con su profesor, encontrando que los estudiantes pueden asumir un rol pasivo, acrítico y poco participativo, que se reduce al cumplimiento de normas y reproducción de información o un rol activo, crítico y reflexivo que resulta favorecedor del aprendizaje y de las metas académicas porque el estudiante indaga, participa y discute con el profesor y sus compañeros (Escobar, 2015).

Asimismo, la percepción de los estudiantes sobre las posibilidades de satisfacción de sus necesidades psicológicas, permean su nivel de compromiso y satisfacción académica (Ryan & Deci, 2009). Estas necesidades psicológicas son cambiantes a lo largo del ciclo vital, por ejemplo, a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios incrementan la necesidad de autonomía y sentido de competencia, por lo cual, se sienten más motivados y perciben una relación más cálida cuando sus docentes les brindan oportunidades de elección, usan un lenguaje no controlador, les permiten la expresión de opiniones y son responsivos ante las emociones negativas que experimentan los estudiantes (Nurmi & Kiuru, 2015). Por el contrario, los estudiantes que perciben un ambiente controlador y poco soporte emocional inhiben su participación y disminuyen su compromiso académico (Eccles & Wigfield, 2002; De la Fuente, Martínez, Peralta & Belén, 2010).

Hamre et al. (2007) tipificaron las interacciones entre estudiantes y docentes, en tres dominios: de apoyo emocional, el cual incluye interacciones que reflejan el clima emocional en el aula, así como, el intento de los maestros de responder a las necesidades de los estudiantes, incluida su necesidad de autonomía. Interacciones en el dominio de la organización del aula, se centran en qué tan bien los maestros gestionan la atención, el tiempo y el comportamiento de los estudiantes mediante el uso proactivo de la disciplina y las instrucciones claras. Finalmente, el dominio de apoyo instruccional, enmarca las interacciones que promueven las habilidades de pensamiento de orden superior y conocimiento interconectado a través de tareas complejas y abiertas, feedback y discusiones en el aula.

La literatura sobre participación estudiantil, señala que el compromiso cambia a medida que los estudiantes avanzan en sus grados escolares, debido al cambio de contextos y a un posible desajuste entre el estudiante y el ambiente, que puede ser el resultado de una incongruencia entre sus necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación) y las oportunidades que le ofrecen los distintos contextos para satisfacerlas (Deci & Ryan, 2000). De modo que, los entornos que brindan mayor congruencia y satisfacción de las necesidades psicológicas de los individuos fomentarán un desarrollo saludable y los procesos de participación y compromiso del estudiante (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Catalano, et al. 2004; Eccles et al., 1993). Existe numerosa evidencia empírica que resalta que las interacciones entre maestro y estudiantes, resultan favorecedoras de su desempeño y compromiso académico cuando los docentes facilitan el desarrollo de las necesidades psicológicas de los estudiantes (e.g., necesidad de autonomía, relación con otros, sentido de competencia) (Deci & Ryan, 2000), brindan adecuado soporte emocional (Pöysä et al., 2019), fomentando relaciones afectuosas (calidez y participación) y ofreciendo un contexto altamente estimulante con tareas desafiantes que promueven el desarrollo de pensamiento de orden superior (Buyse et al., 2008; Ettekal & Shi, 2020).

Pöysä et al. (2019) encontraron que las interacciones de apoyo relacionadas con lo emocional se asociaron positivamente con indicadores de compromiso emocional (sentimientos de felicidad, interés o ansiedad y sentido de pertenencia con otros estudiantes, maestros y escuela), la organización del aula se asoció positivamente con indicadores de compromiso cognitivo (autorregulación, búsqueda y esfuerzo para comprender ideas complejas y dominar habilidades difíciles) y comportamental (asistir a clases, concentrarse, completar el trabajo escolar y participar en actividades académicas). Hallazgos que revelan que el compromiso de los estudiantes puede fomentarse mediante interacciones de apoyo profesor-estudiante, y con ello, un incremento en la satisfacción y permanencia del estudiante en el sistema educativo.

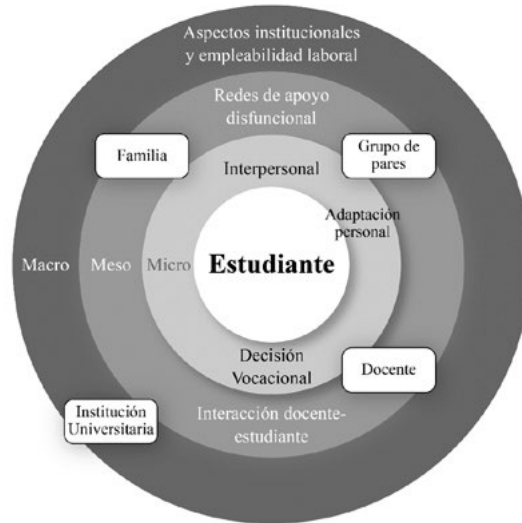
En síntesis, la evidencia empírica ha mostrado dos asuntos coyunturales. En primer lugar, que las interacciones y comportamientos que se generan en el contexto de clase, están mediados por las percepciones que cada actor del sistema educativo tiene de su rol, de los otros, del proceso de aprendizaje y enseñanza. En segundo lugar, que las percepciones de los estudiantes son más positivas cuando sus docentes ofrecen posibilidades de elección, brindan soporte emocional, son empáticos y usan un lenguaje no controlador, lo que a su vez tiene un impacto positivo en el compromiso académico y, en consecuencia, en mayor adaptación y menor riesgo de desertar del sistema educativo.

En este sentido, resulta relevante identificar las percepciones de los estudiantes y profesores sobre su rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre las dificultades que experimentan en el proceso de formación académica con el objetivo de aportar en el diseño de estrategias que permitan mejorar las interacciones entre estudiantes y docentes y con ello aumentar el nivel de compromiso cognitivo, emocional y conductual, como un factor protector de la deserción universitaria. En el capítulo cinco, se ofreció un amplio panorama sobre los factores de riesgo, los factores protectores y los factores agravantes de la deserción universitaria desde la perspectiva del estudiante; en este capítulo se pretende ofrecer una lectura de la deserción universitaria desde la perspectiva del profesor, como una vía para entender sus comportamientos y proponer alternativas en los procesos de interacción que resulten favorecedores no solo de la construcción del conocimiento, sino también de su desarrollo social y afectivo que le permitan adaptarse a los diferentes retos de la vida universitaria y culminar con éxito sus metas de formación académica.

Para identificar qué factores son considerados relevantes por los profesores en la explicación de la deserción universitaria, se usó un instrumento (Castellanos-Páez & Vergara, 2020) desde el modelo ecológico, el cual permite realizar un análisis integrativo del conjunto de variables, teórica y empíricamente, relevantes agrupadas en los distintos subsistemas de interacción (micro-, meso- y macrosistema) (ver Figura 20). En este sentido, este capítulo, asume que la deserción está determinada por una combinación e interacción de múltiples factores que dificultan el nivel de ajuste o congruencia entre las expectativas y características personales del estudiante, la calidad del sistema social que los rodea (la familia, escuela, pares y un contexto social más amplio) y el tipo de interacción que se genera entre los individuos y los sistemas (Bronfenbrenner, 1995).

**Figura 19**

*Modelo ecológico de la deserción académica desde la perspectiva del docente*



*Nota:* Elaboración propia.

La Figura 20 muestra el conjunto de variables relacionadas con la deserción, agrupadas en el micro, meso y macrosistema. En el microsistema se representa la trayectoria individual, relacionada con capacidad de adaptación al sistema educativo y sus características intrapersonales como las habilidades cognitivas y productivas, la decisión vocacional y la motivación que le facilitan los procesos de interacción con su familia, compañeros y profesores. En el mesosistema se encuentra la percepción frente a las redes de apoyo y calidad de la interacción del estudiante con su sistema familiar, el profesor y los compañeros de clase. En la parte superior de la figura, se ubica el macrosistema, en el que se encuentran las variables de tipo institucional (i.e., aspectos institucionales y empleabilidad) que influyen en el comportamiento del estudiante.

Bajo esta configuración ecológica de la deserción universitaria, se espera comprender qué percepción tiene el profesor de la deserción universitaria, cómo prioriza este conjunto de variables y qué relación tienen los factores mencionados con la metodología de enseñanza, los procesos de interacción y el rol como docente. Esto permitirá gestionar cambios en las mismas percepciones de los docentes, en los procesos de interacción docente-estudiante, con el objetivo de procurar un mayor ajuste del estudiante al sistema educativo universitario y, por ende, prevenir y disminuir el riesgo de deserción del estudiante.

## Método

### *Participantes*

Los docentes fueron seleccionados por muestreo probabilístico estratificado con asignación aleatoria proporcional, grupos de etapas múltiples y sin reemplazo, con una fiabilidad del 95%. Los estratos fueron: tipo de universidad (pública y privada) y tasa de deserción de la carrera (alta

y baja). Como criterio de inclusión, se tuvo en cuenta que los profesores estuvieran vinculados a las universidades seleccionadas, pública y privada, y que fueran docentes de las facultades con altas tasas de deserción superiores al 35% (en ambas universidades: ciencias, ingeniería, educación, arquitectura y diseños; en la universidad privada: administración, salud) y tasas bajas de deserción, inferiores al 35%, (ambas universidades: Derecho, jurídica y ciencias sociales; en la universidad pública: ciencias agronómicas y veterinaria, salud, administración, economía). El criterio de exclusión fue no consentir la participación. La muestra quedó conformada por 464 docentes de IES, el 74,1% eran mujeres (M edad= 40,05; DE=10,9) y el 25,9 % eran hombres (M edad= 40,09; DE= 11,23), vinculados a una universidad pública (n=249) y privada (n=211) de la ciudad de Tunja (Colombia).

## ***Instrumentos***

**Cuestionario de deserción universitaria para profesores (CDUp) de Castellanos-Páez y Vergara (2020).** Es un instrumento basado en el modelo bioecológico, de auto reporte sobre los factores de riesgos de la deserción universitaria que los docentes universitarios perciben, conformado por cinco escalas con 59 ítems. La escala de respuesta es tipo Likert (0 = muy baja relevancia 4 = factor muy relevante). Las puntuaciones directas de cada escala se ubican en tres percentiles que indican si la percepción en cada escala se valora como un factor: sin riesgo, riesgo medio y alto riesgo.

La validez de contenido del CDUp fue identificada a partir del juicio de nueve expertos (Kappa CCI = 0,85), se realizaron ajustes en redacción y contenido para resolver las inconsistencias. El análisis factorial del cuestionario da cuenta de sus ajustes (KMO=0,951; Bartlett's test  $\chi^2$  (gl = 4095; n =464) = 19465.0, p=.000), conformado por cinco escalas en tres niveles: micro, meso y macro. En el nivel micro se ubican dos escalas: a) Intrapersonal conformada por 11 ítems que evalúan el riesgo de deserción del estudiante, desde la percepción de su docente, asociado con la capacidad de comprensión, resolución de problemas, interés y decisión vocacional que realiza el estudiante para responder a las demandas académicas dentro del contexto universitario ( $\Omega$  = 0,87;  $\alpha$  = 0,86); y b) Adaptación personal, a través de 12 ítems, evalúa la percepción del docente de los ajustes cognitivos y conductuales que realiza el estudiante para afrontar las demandas y exigencias académicas de la universidad ( $\Omega$  = 0,88;  $\alpha$  = 0,88).

Por su parte, en el nivel meso del sistema universitario se evalúan dos escalas: a) Redes de apoyo disfuncional, escala conformada por 13 ítems que evalúan el riesgo percibido de amenazas con respecto a las relaciones con familiares y pares, las cuales no brindan soporte para el desarrollo de las actividades académicas y afectan la permanencia en la universidad ( $\Omega$  : 0,90;  $\alpha$  = 0,90); b) Interacción docente-estudiante con 11 ítems que evalúan el riesgo asociado a las formas de comunicación y relación que emergen en las relaciones pedagógicas, procesos de aprendizaje e interacciones con el estudiante para la permanencia universitaria ( $\Omega$  0,90;  $\alpha$  = 0,90). Finalmente, en el nivel macro se ubica la escala: aspectos institucionales y empleabilidad, la cual, con 11 ítems, evalúa la percepción que tiene el docente del desconocimiento del estudiante de las políticas, normas institucionales, incentivos y bajas expectativas laborales del programa cursado ( $\Omega$ = 0,90;  $\alpha$  = 0,90).

**Cuestionario CEMEDEPU de Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011).** El cuestionario está dividido en tres partes A, B y C. La parte A recoge los datos del docente que resuelve el



cuestionario, la parte B consta de 51 ítems, agrupados en tres escalas con la finalidad de evaluar la metodología docente y las estrategias de evaluación de los profesores universitarios. Los ítems de este apartado se presentan en escala Likert (1 = muy en desacuerdo – 5 = muy de acuerdo). La parte C consta de dos preguntas abiertas sobre la metodología de enseñanza usada.

Para efectos de esta investigación se aplicaron las escalas I y II de la parte B del cuestionario. La escala I está conformada por tres factores: a) Concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje, donde se percibe que aprender es apropiarse de los conocimientos científicos de la disciplina e incrementar los conocimientos disponibles; b) Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del docente. El buen profesor es quien sabe la materia, explica bien y organiza los conocimientos de forma que sean comprendidos por los estudiantes; c). Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales. La lección magistral es la metodología fundamental en las clases de teoría, el papel del estudiante es poco activo y se privilegia el examen de formato de prueba objetiva.

La escala II, la conforman cuatro factores: a) Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente. El docente concibe al alumno como un sujeto activo y constructivo y él se visualiza como mediador en el proceso de enseñanza. A través de metodologías participativas, busca que los estudiantes apliquen el conocimiento a situaciones de la vida cotidiana; b) El conocimiento como construcción. Aprender es construir personalmente significados con ayuda del docente; c) Interrelación eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc. El docente usa estrategias variadas para fomentar la participación y la interactividad, hace uso planificado y sistemático de la tutoría, y d) Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo. Cuando se utiliza el examen se usan procedimientos complementarios de tipo formativo y se privilegia la evaluación del proceso.

Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011) en un estudio con profesores de universidades españolas, encontraron niveles óptimos de confiabilidad para cada una de las tres escalas. Escala 1. Modelo Centrado en la Enseñanza ( $\alpha=.841$ ) (13 ítems), Escala 2. Modelo Centrado en el Aprendizaje ( $\alpha=.849$ ) (18 ítems) y Escala 3. Habilidades Docentes ( $\alpha=.862$ ) (20 ítems). El análisis factorial confirmatorio arrojó la agrupación de tres escalas, cada una subdividida en tres y cuatro factores respectivamente, confirmando la estructura interna del instrumento. Es un cuestionario de amplio uso para investigar sobre las metodologías y las prácticas de Enseñanza de los profesores, en países de habla hispana como España (Pegalajar, 2016), México (Guzmán, Alvarado, Morales y Garibay, 2017) y Colombia (Gómez & Rubiano, 2018).

### ***Diseño y procedimiento***

Este estudio transversal comparativo contó con el aval de las dos IES participantes en la investigación una de carácter privado y otra pública. Se salvaguardaron todos los principios éticos y normas legales que rigen la investigación en Psicología (ley 1090 de 2006) y en Salud (resolución 8430). A los participantes se les informó del riesgo mínimo de la investigación, los potenciales beneficios y la voluntariedad en la participación. Se salvaguardó el anonimato de los participantes, la confidencialidad de los datos, así como los usos académicos autorizados para los datos recolectados. Las IES aportaron la base de datos de los docentes adscritos a las carreras con mayor y menor tasa de deserción, se realizó el muestreo y posterior contacto para el consentimiento informado y diligenciamiento de los cuestionarios de forma presencial y online.

## Plan de análisis

Los datos fueron examinados con el programa SPSS 28 y Factor 10.3.01. Para cada grupo de datos se identificó que la distribución de las puntuaciones obtenidas en las escalas cumple con la distribución normal (Z de Kolmogorov-Smirnov  $>.05$ ) y existe homocedasticidad de las variaciones (Levene  $>.05$ ). Se procedió a realizar un análisis de Pearson que corroboró que entre la mayoría de las escalas las correlaciones son menores a  $.60$  y, por tanto, se asumió que estas no guardan altos niveles de colinealidad.

Posteriormente, con las puntuaciones estandarizadas de las escalas, se procedió a realizar un análisis multivalente de clúster o conglomerados para agrupar de forma homogénea grupos y sus distancias o diferencias. Este método permitió ubicar tres clústeres los cuales fueron usados para realizar análisis multivariados. Adicionalmente, se hicieron análisis de relación entre variables sociodemográficas y pedagógicas con relación a la pertenencia a cada clúster.

## Resultados

El análisis descriptivo del comportamiento de la muestra, arrojó que, en general, los docentes de la universidad pública y privada otorgan mayores puntuaciones en la escala intrapersonal (microsistema), seguida de la escala redes de apoyo disfuncional (mesosistema), lo que indicaría, que en conjunto los profesores otorgan mayor importancia a estas dos variables como explicativas de la deserción universitaria (Tabla 18).

**Tabla 18**

*Análisis descriptivos del CDUp*

Género	Tipo de Universidad	Nivel micro			Nivel meso			Nivel Macro								
		Intrapersonal			Red de Apoyo disfuncional			Interacción docente-estudiante			Aspectos institucionales					
		N	M	DE	N	M	DE	N	M	DE	N	M	DE			
Femenino	Pública	201	2,23	0,63	201	2,10	0,74	201	2,32	0,75	201	2,06	0,87	201	1,69	0,78
	Privada	143	2,21	0,69	143	2,17	0,77	143	2,28	0,82	143	2,05	1,00	143	1,60	0,88
Masculino	Pública	52	2,28	0,61	52	2,08	0,59	52	2,22	0,75	52	2,04	0,77	52	1,60	0,78
	Privada	68	2,01	0,56	68	2,03	0,68	68	2,24	0,71	68	1,73	0,82	68	1,41	0,70

*Nota.* Fuente elaboración propia.

## **Análisis multivariante de la percepción del docente**

Un análisis más detallado para caracterizar la percepción de los docentes, fue posible a partir del Análisis de Clúster o Conglomerados. Para ello, se llevó a cabo el análisis de correlaciones entre escalas para verificar la justificación del análisis de Clúster ( $r < .060$ ). Los datos muestran la no colinealidad entre las escalas del estudio (Tabla 19).

**Tabla 19***Correlaciones de Pearson para las escalas del CDUp*

Niveles	Escalas	(A)	(B)	(C)	(D)
Micro	Intrapersonal(A)				
	Adaptación Personal (B)	,668**			
Meso	Red de Apoyo social (C)	,417**	,536**		
	Interacción estudiante-docente (D)	,525**	,568**	,683**	
Macro	Aspectos institucionales y empleabilidad (F)	,455**	,543**	,611**	,549**

*Nota.* Fuente elaboración propia. \*\*. La correlación es significativa en el nivel ,01 (2 colas)

El análisis de clúster realizado a partir de las puntuaciones estandarizadas en cada escala, permitió identificar tres conglomerados que validaron la totalidad de casos que conformaron la muestra. La distribución del clúster, indica una agrupación frente a la percepción que tienen los docentes sobre la deserción universitaria (Tabla 20).

**Tabla 20***Análisis de conglomerados del CDUp*

Nivel	Escala	Clúster 1			Clúster 2		Clúster 3		F	gl
		n			n		n			
Micro	Intrapersonal	22	-,107	108	-,88	127	,945	175,970**	2	
	Adaptación Personal	9	-,081		-1,05		1,01	263,409**	2	
Meso	Red de Apoyo Disfuncional		,023		-1,02		,927	270,397**	2	
	Interacción docente-estudiante		-,023		-1,13		1,00	314,140**	2	
Macro	Aspectos Institucionales y empleabilidad		-,031		-1,14		,953	239,711**	2	

*Nota.* Fuente elaboración propia. \*\*p<,01.

A continuación se describe la configuración de cada Clúster respecto a las escalas que hacen parte de cada subsistema.

**Clúster 1.** *Deserción externa al rol del docente - Prioriza red de apoyo disfuncional.* A partir del análisis de centros de conglomerados, en este Clúster se encuentran los profesores que otorgan mediana relevancia al mesosistema, relacionado con la red de apoyo disfuncional indicando que los profesores valoran los efectos negativos que puede tener la falta de apoyo y soporte emocional, económico y social por parte de los padres y de su grupo de pares en la decisión del estudiante de desertar de la carrera o el sistema universitario. Otorgan poca relevancia a las variables ligadas al estudiante, relacionadas con su capacidad para comprender y resolver

problemas y su elección vocacional, así como a variables del mesosistema relacionadas con la interacción del profesor con el estudiante y variables de macrosistema, como la interacción con su institución y sus expectativas laborales, desestimando el rol y la responsabilidad que tienen como docentes en los procesos de ajuste del estudiante al sistema educativo.

**Clúster 2.** *Deserción externa al rol docente- Prioriza variables intrapersonales y soporte familiar.*

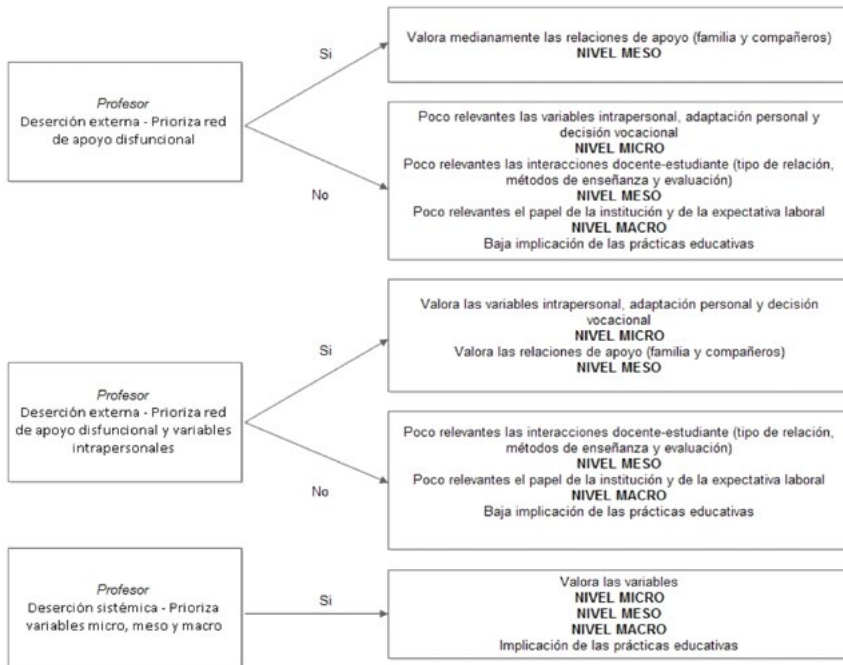
Se configuró por el grupo de profesores que otorgan mediana relevancia a las variables intrapersonal y las redes de apoyo disfuncional como mecanismos que facilitan o dificultan las interacciones del estudiante y poca relevancia a las variables relacionadas con su rol como profesor, así como a los aspectos estructurales e institucionales. Es decir, este grupo de profesores creen que la deserción puede estar relacionada con su capacidad cognitiva, uso eficaz de estrategias, grado de satisfacción con la carrera y su capacidad de adaptación a las exigencias del sistema universitario. Asimismo, valoran los efectos negativos que la falta de soporte emocional, económico y social de padres y amigos tienen en la formación del estudiante y que podrían ser factores de riesgo de deserción. Sin embargo, otorgan poca relevancia a las variables relacionadas con su rol como profesores, al tipo de interacción que establece con los estudiantes, a las metodologías de enseñanza y evaluación que utiliza, así como a los aspectos estructurales e institucionales que tienen que ver con las políticas de la universidad, sistema de becas y expectativas laborales.

**Clúster 3.** *Deserción sistémica, prioriza los diferentes sistemas de interacción del estudiante.*

Quedó conformado por el grupo de profesores que otorgan puntuaciones altas a todas las variables contempladas en los sistemas micro, meso y macro. Son profesores que consideran relevante las características intrapersonales del estudiante (i.e., capacidad cognitiva, productiva, motivacional, vocacional) y su capacidad adaptativa como mecanismos favorecedores de la interacción con su familia, pares, docente e institución. Adicionalmente, perciben como relevante los efectos del soporte emocional y social brindado por padres y compañeros, así como la interacción con el profesor y la institución a la hora de explicar la decisión de desertar del estudiante, lo que indica que este grupo de profesores considera que la deserción es explicada por la interacción de múltiples variables que involucran a los distintos actores del sistema educativo (estudiante, profesores, pares e institución). La Figura 21 sintetiza la tipología de percepciones lograda a partir del análisis de clúster.

**Figura 20**

Tipología de la percepción de los profesores sobre la deserción universitaria



*Nota.* Fuente elaboración propia.

Para ampliar la caracterización de los profesores con respecto a su percepción sobre el riesgo de deserción se realizaron análisis estadísticos para probar hipótesis de relación entre la pertenencia a alguno de los tres clústeres y distintas variables sociodemográficas (e.g., tipo de contrato, tipo de asignatura, carreras de alta y baja deserción, años de experiencia) y la concepción de la enseñanza, del aprendizaje y la interacción del profesor. Los resultados revelaron que las variables sociodemográficas analizadas no guardaron relación con la pertenencia a alguno de los tres clústeres.

Con respecto a las hipótesis de relación entre las variables de metodología y evaluación docente, resultaron significativas las variables concepción de la enseñanza ( $X^2$  (gl =4, n = 460) = 15,568,  $p = ,004$ ) y la interacción eficaz con los estudiantes, ( $X^2$  (gl =4, n = 419) = 20,715,  $p = ,000$ ). En lo concerniente a la concepción de la enseñanza se encontró, que el 69,9% de los profesores que no reconocen ni usan los principios de la enseñanza activa y constructivista se ubican en el Clúster 2, es decir, perciben que la deserción es un fenómeno externo al docente y al papel que le compete a la institución. Se resalta que el 48,1% de los profesores que reconocen y usan los principios de la enseñanza activa y constructiva, se ubican en el Clúster 2, son profesores quienes aplican los conocimientos a la realidad, usan metodologías variadas y

complementarias y se preocupan por sus estudiantes, eximiéndose de la responsabilidad que podrían tener como profesores en la deserción del estudiante, y, en consecuencia, otorgan mayor relevancia al rol que asume el estudiante en su proceso formativo (Tabla 21).

**Tabla 21**

*Distribución de casos en cada Clúster según la concepción de la enseñanza*

Concepción de la enseñanza	Clúster						Total	
	1		2		3		n	%
Activa y constructivista	n	%	n	%	n	%		
Nivel bajo de reconocimiento y uso de los principios	8 <sub>a</sub>	(11,1)	50 <sub>b</sub>	(69,4)	14 <sub>a,b</sub>	(19,4)	72	(15,6)
Nivel medio de reconocimiento y uso de los principios	43 <sub>a</sub>	(29,7)	71 <sub>a</sub>	(40,0)	31 <sub>a</sub>	(21,4)	145	(31,5)
Nivel alto de reconocimiento y uso de los principios	82 <sub>a</sub>	(33,7)	117 <sub>a</sub>	(48,1)	44 <sub>a</sub>	(18,1)	243	(52,8)
<b>Total</b>	133 (28,9)		238 (57,7)		89 (19,3)		460 (100)	

*Nota.* Fuente elaboración propia. a b. Cada letra de subíndice indica un subconjunto de la variable conglomerados cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel ,05.

Con respecto a la interacción del profesor con el estudiante, se encontró que el 78,8% de los profesores que puntúan bajo en la interacción eficaz con los estudiantes se ubican en el Clúster 2, esto podría indicar que los docentes que consideran la deserción como un fenómeno externo al rol también desestiman la importancia que tiene el uso planificado de tutorías, seminarios, uso de las TIC, fomento de la participación y el apoyo pedagógico en el proceso de aprendizaje del estudiante. Por su parte los profesores que puntúan alto en esta escala y que se ubican en el Clúster 2 (47,7%), son profesores quienes se preocupan por los procesos de interacción y uso de medios diversas estrategias que permitan la participación de los estudiantes, sin embargo, al considerar que realizan de forma suficiente su labor, perciben poca responsabilidad en la decisión de desertar del estudiante. Finalmente, los profesores que puntúan alto y se ubican en el Clúster 3 (18,3%) son profesores quienes fomentan la participación y la interacción eficaz con sus estudiantes y a la vez han construido una percepción sistémica de la deserción, lo cual puede ser favorable en el proceso formativo del estudiante y en el desarrollo de estrategias de intervención que involucren al profesor y que permitan disminuir la deserción universitaria (Tabla 22).

**Tabla 22***Distribución de casos en cada Clúster según la interacción del profesor*

Interacción eficaz con estudiantes	Clúster						Total	
	1		2		3			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bajo	1 <sub>a</sub>	(3,0)	26 <sub>b</sub>	(78,8)	6 <sub>b</sub>	(18,2)	33	(7,8)
Medio	9 <sub>a</sub>	(17,0)	34 <sub>a</sub>	(64,2)	10 <sub>a</sub>	(18,9)	53	(12,6)
Alto	113 <sub>a</sub>	(33,9)	159 <sub>b</sub>	(47,7)	61 <sub>b</sub>	(18,3)	333	(79,4)
Total	123	(29,3)	219	(52,2)	77	(18,3)	419	(100)

*Nota.* Fuente elaboración propia. a b Cada letra de subíndice indica un subconjunto de la variable conglomerados cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel ,05.

## Discusión

Este estudio aporta insumos en la comprensión de la deserción universitaria desde la perspectiva del docente y permite tipificar las percepciones que estos tienen, con el fin de analizar los elementos que favorecen o restringen el ajuste del estudiante al sistema educativo universitario. Para ello, se acogió la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) con la intención de identificar la interacción de las distintas variables, empírica y teóricamente, relacionadas con el fenómeno de la deserción en el individuo, la familia, los pares, la institución y el contexto, agrupadas en los sistemas micro, meso y macro. Los hallazgos resultan de interés para incorporarlos en los distintos modelos explicativos y en las estrategias de intervención que se planteen, reconociendo que el profesor es un actor fundamental que brinda información clave sobre el desempeño y adaptación del estudiante al sistema universitario y quien podría generar acciones con efectos en el compromiso del estudiante, de la motivación y del éxito académico, como factores protectores del riesgo de deserción (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Quin, 2016; Quin, Heerde & Toumbourou, 2018).

Los resultados se discuten en torno a las preguntas del estudio. En primer lugar, el análisis de clúster permite caracterizar tres grupos de docentes: un grupo de docentes que percibe la deserción externa a su rol y considera relevante el soporte disfuncional como un factor de riesgo de la deserción; otro grupo de docentes que también perciben la deserción como un fenómeno externo a su rol, pero consideran relevantes las variables intrapersonales y el soporte disfuncional; y, un tercer grupo de docentes, que consideran que los distintos contextos de interacción en que se desenvuelve el estudiante (familiar, pares, docentes, institución) son explicativos de la toma de decisión del estudiante de desertar del sistema universitario.

En segundo lugar, se establece que las concepciones sobre la enseñanza se relacionan con la percepción sobre deserción que tienen los docentes, encontrando que una visión menos constructivista de la enseñanza se relaciona con una percepción más externa a su rol, en la cual el profesor solo considera relevantes las variables intrapersonales del estudiante y de su

contexto familiar. Estos hallazgos van en la línea de Palou y Utges (2012) quienes encontraron que las teorías implícitas acerca de la enseñanza y el rol docente guían su percepción sobre la deserción, de forma que profesores más controladores y exigentes redujeron el fenómeno de la deserción a variables del estudiante y no se percibieron como actores relevantes en el proceso de ajuste del estudiante. Docentes más constructivistas y facilitadores del aprendizaje reconocieron el papel que desempeñan en la decisión del estudiante de desertar del sistema educativo universitario, precisamente, porque ellos reconocen que la enseñanza es un proceso de construcción conjunta donde existe una influencia recíproca entre el docente y los estudiantes.

A continuación, se discuten las implicaciones de reconocer cada sistema de interacción de forma fragmentada en el ajuste del estudiante al sistema universitario y se plantea cuál es la percepción que resulta más favorecedora en la prevención y mitigación de la deserción universitaria.

### ***Factores personales como explicativos de la deserción***

La revisión de la literatura arroja evidencia sobre la relevancia que tienen las variables cognitivas y productivas como predictores importantes del desempeño académico del estudiante (Elvira & Puyol, 2014). No obstante, existe evidencia contraria que respalda la idea que la capacidad cognitiva del estudiante no es garante del éxito académico, sino que las variables de tipo personal son las que juegan un papel trascendental en los procesos de ajuste y desempeño a lo largo de la trayectoria académica tales como la capacidad adaptativa, adecuadas estrategias de afrontamiento (Ávila et al., 2014.; Perera, 2015; Quiñones et al., 2014), la inteligencia emocional (Bal et al., 2018; Perera, 2015; Páez & Castrillón, 2015; Suleman, 2019) y la motivación académica, entre otras variables (Oporto et al, 2019).

En esta dirección, cuando los docentes otorgan relevancia a las variables de tipo cognitivo, ellos revelan una comprensión limitada y sesgada de la deserción al subvalorar los aspectos emocionales y sociales del individuo. Centrarse en las características cognitivas del estudiante deja por fuera la esencia social del individuo, la cual se configura cognitiva, emocional y socialmente a partir de la interacción con sus distintos contextos del micro, meso y macrosistema. Esta percepción del profesor, podría generar dificultades en el nivel de ajuste que tiene el estudiante al sistema universitario porque el profesor prestará más atención a su capacidad de rendimiento que a sus estados emocionales y su interacción social. Además, dificulta los procesos de intervención que articulen el papel que cada uno de los actores tienen en el sistema educativo, principalmente en lo relacionado con el profesor y la institución, al no reconocer la deserción como un fenómeno multicausal y multidimensional que requiere de una acción colectiva.

En la misma vía de estos hallazgos, los estudios de Tarabini (2015) y Palou y Utges (2012) arrojaron que los profesores responsabilizan al estudiante de sus resultados académicos y otorgan relevancia a su trayectoria académica. También, Wehbe (2016) encontró que los docentes identificaron las variables de tipo cognitivo y productivo como relevantes para determinar el fracaso académico, percibiendo estas variables como externas al profesor e incontrolables desde las acciones que ellos pueden realizar. En consecuencia, los docentes no identificaron en las prácticas educativas factores asociados al fracaso escolar.



## ***Interacción del estudiante la familia y grupo de pares***

La literatura es concluyente en afirmar que el soporte emocional, económico y familiar otorgado por los padres, así como el soporte brindado por el grupo de pares, tienen efectos positivos en los procesos de adaptación, el afrontamiento de situaciones adversas y la estabilidad emocional y social de los estudiantes, los cuales se constituyen en factores de protección importantes para la deserción (Martínez-González & Álvarez-Blanco, 2005; Melo-Becerra et al., 2017). Por el contrario, contar con redes de apoyo disfuncional, caracterizadas por bajo soporte emocional y social, y por relaciones conflictivas y de maltrato, son factores de riesgo importantes que afectan la permanencia del estudiante (Peña, Soto & Calderón, 2017).

En esta vía, que el docente reconozca que este sistema de interacción es relevante en el nivel de ajuste del estudiante al sistema universitario, es una ganancia importante porque reconoce que las decisiones y comportamientos de los estudiantes están mediadas por la calidad de las interacciones que sostiene el estudiante con su entorno. No obstante, pensar que solo este sistema es un factor explicativo de la deserción sigue siendo una percepción sesgada que limita las estrategias de intervención que articulan las distintas variables de forma sistémica, ya que no se reconoce la contribución del soporte emocional y académico que el docente puede ofrecer desde su rol para favorecer los procesos de adaptación y bienestar del estudiante en el sistema educativo (Deci, 2009; Ettekal & Shi, 2020; Gil et al., 2018; Kyriakides et al., 2013; Slater et al., 2012; Sousa et al., 2013).

## ***Interacción del estudiante con el profesor***

La literatura reporta que el soporte académico del profesor, sus estrategias de enseñanza, sus formas de relación y de evaluación son coyunturales en el nivel de ajuste del estudiante en el sistema educativo y la motivación (Deci, 2009), en el establecimiento de metas, en el nivel de autoeficacia percibida (Schunk & Pajares, 2009) y en el incremento del compromiso del estudiante (Gil et al., 2018). Particularmente, se ha encontrado que la calidad de la relación docente-estudiante influye indicadores de alto compromiso conductual: la participación y hábitos de trabajo; así como indicadores de compromiso cognitivo: el nivel de esfuerzo y autorregulación; e, indicadores de compromiso emocional: el vínculo y satisfacción con la escuela (Quin, 2016; Quin et al., 2018; You & Sharkey, 2009).

Peterson, Rubie-Davies y Osborne (2016) señalan que el interés y la motivación del profesor por emplear métodos de enseñanza más activos y participativos que posibiliten el aprendizaje, el desarrollo de hábitos y destrezas sociales se convierten en factores protectores para prevenir la deserción. Además, cuando el docente hace explícito el valor de utilidad de los contenidos, asignaturas y actividades, fomenta la motivación y el compromiso cognitivo y conductual de los estudiantes (Durik et al., 2015; Schmidt et al., 2019), también sus expectativas frente a las habilidades de los estudiantes pueden influir en su nivel de desempeño (Jussim et al., 2009).

Una comprensión desde la contribución que realiza como profesor facilitar su involucramiento en los procesos de intervención, permitiría un ejercicio más reflexivo de las prácticas y el tipo de relación que establece con sus estudiantes, con impactos importantes en el nivel de compromiso del estudiante y en las distintas dimensiones, cognitivo, conductual y emocional. No obstante,

el docente debe también reconocer los otros tipos de interacciones del estudiante con su sistema familiar, su grupo de compañeros y su entorno cultural como factores relevantes en la configuración de sus experiencias, percepciones, comportamientos y decisiones.

### ***Interacción del estudiante con el micro, meso y macrosistema***

La apuesta en este capítulo, es considerar que una percepción que reconozca la contribución de la interacción del estudiante con los distintos sistemas del micro, meso y macrosistema aporta en la comprensión ecológica e integrativa de la deserción universitaria, que involucra el rol del estudiante, de los padres, del profesor, del grupo de pares, así como de la institución que tiene la responsabilidad de ofrecer y garantizar los medios que posibiliten la permanencia del estudiante en el sistema universitario.

En este sentido, cuando los profesores perciben la formación universitaria como un sistema, en donde ocurren procesos de interacción que facilitan la transformación y crecimiento constante de cada uno de los actores involucrados, entonces, se posibilitan intervenciones colectivas y articuladas, en las cuales se asume una responsabilidad compartida y reconocimiento de la aportación que cada miembro puede realizar para el óptimo funcionamiento del sistema educativo universitario. Bajo esta comprensión ecológica de la deserción, pueden facilitarse y gestionarse procesos de reflexión, acción y cooperación para prevenir y disminuir las tasas de deserción universitaria, proponiendo estrategias que partan desde una política institucional que tenga incidencia en las prácticas del docente, en el involucramiento de los padres y en el rol como estudiantes.

En esta línea, percibir la deserción desde una perspectiva ecológica favorece los procesos de ajuste del estudiante al sistema universitario y el compromiso académico (Chase et al., 2015; Quin, 2016), ya que cada actor al reconocer la influencia e interdependencia de cada uno en el sistema, apoyará el desarrollo integral del estudiante y garantizará las condiciones necesarias para su permanencia en el sistema, sin desconocer el rol que tiene el estudiante para el cumplimiento de su proyecto académico.

Los hallazgos de este estudio permiten reconocer que la noción ecológica y multicausal de la deserción universitaria resulta más favorecedora para los procesos de aprendizaje y de ajuste del estudiante a lo largo de su trayectoria académica y, en consecuencia, más favorecedora de los programas de intervención que buscan aumentar las tasas de permanencia del estudiante en el sistema educativo. Schmitt y Dos Santos (2016) argumentan que una comprensión ecológica de la deserción permite reconocer que las condiciones sociales y ambientales que circundan al individuo configuran su forma de ser y actuar en el mundo, lo que permite soportar que la deserción tiene que ser analizada desde su carácter multicausal y multidimensional, con miras a favorecer el crecimiento y desarrollo del individuo. Asimismo, estos hallazgos permiten reivindicar el papel del profesor en la comprensión e intervención de la deserción universitaria, considerándolo como un agente fundamental, al hacer parte del sistema de interacción más próximo del estudiante y por ende uno de los agentes más influyentes en el comportamiento del estudiante (Choque, 2009; Márquez et al., 2008).

Este estudio señala un punto importante de partida en los procesos de intervención donde se reconozca, en primer lugar, cuáles son las percepciones alrededor del aprendizaje, de la enseñanza que guían los comportamientos del docente y las percepciones que tienen frente

a su rol en la prevención y tratamiento de la deserción. En segundo lugar, identificar las percepciones que no resultan favorecedoras de una comprensión ecológica con la intención de modificarlas y gestionar acciones en los docentes que permitan mejorar las interacciones con los estudiantes y, en consecuencia, fomentar mayores niveles de compromiso y ajuste del estudiante al sistema educativo universitario. En esta dirección, se sugiere fomentar espacios de discusión y formación donde los profesores tomen conciencia de sus creencias y de la implicación que tienen sus comportamientos y metodología en los procesos de interacción profesor-estudiante.

Finalmente, se sugiere proponer modelos explicativos de la deserción desde una perspectiva ecológica, articulando la percepción de los distintos agentes involucrados en el sistema educativo con el fin de generar modelos con mayor capacidad predictiva del riesgo de deserción. También se sugiere usar el reporte del profesor en los procesos de tamizaje de la deserción, ya que el profesor podría detectar de forma oportuna un estudiante en riesgo de deserción a partir de su comportamiento en el aula de clase y dar cuenta de variables que no son reconocidas por el estudiante en el diligenciamiento de un autorreporte o entrevista.

## Conclusiones

En general, los docentes de la universidad pública y privada otorgan mayor relevancia a los factores intrapersonales del estudiante y a las redes de apoyo disfuncional, como explicativas de la deserción universitaria. Estos hallazgos ponen en evidencia que la mayoría de docentes consideran la deserción de forma externa a su rol, lo cual limita la gestión de acciones y cambios que los involucre.

El análisis de Clúster, permitió caracterizar tres grupos de docentes. Docentes que perciben la deserción externa a su rol y priorizan la red de apoyo disfuncional, docentes quienes priorizan la red de apoyo disfuncional y las variables intrapersonales y docentes que reconocen la interacción del estudiante con distintos sistemas que influyen en su decisión de desertar. Esta última se considera la percepción más favorable de los procesos de cambio derivados de una acción colectiva y articulada entre los distintos actores que hacen parte del sistema educativo.

Este estudio permitió identificar que las percepciones de los docentes sobre la enseñanza se relacionan con las percepciones construidas alrededor de la deserción, encontrando que una percepción constructivista resulta más favorecedora de una comprensión ecológica de la deserción, donde se reconoce que el estudiante hace parte de un sistema e interactúa con sus sistemas próximos y distales, los cuales influyen en la toma de decisiones que realiza el estudiante, relacionadas con permanecer o desertar del sistema universitario.

Identificar las percepciones de los docentes cobra relevancia en la medida en que estas conducen a una comprensión de los comportamientos, roles e interacciones que privilegian los docentes en el aula de clase, lo cual servirá de insumo para diseñar intervenciones encaminadas a modificar aquellas percepciones que no facilitan la motivación, el ajuste y el compromiso del estudiante.

Finalmente, en este capítulo se reafirma que la deserción está determinada por una combinación e interacción de múltiples factores como las características personales del estudiante, la calidad del sistema social que los rodea (la familia, escuela, pares y un contexto social más amplio) y el tipo de interacción que se genera entre los individuos y los sistemas. Esta conceptualización

ecológica de la deserción favorece las acciones colectivas, donde el docente se reconoce como parte de un sistema y como agente fundamental para gestionar cambios en sus prácticas e interacciones, lo que favorecer la permanencia y satisfacción del estudiante con el sistema educativo en el que está inmerso.

## Referencias

- Abdala, S., Castiglione, A. & Infante, L. (2008). La deserción universitaria. Una asignatura pendiente para la gestión institucional. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, (34), 173-191. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18519814012.pdf>
- Aparicio, M. (2012). La deserción universitaria como Parámetro de calidad y su relación con Factores psicosociales. *Diálogo Canoas*, 20, 145-166. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/284>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <http://10.1002/pits.20303>
- Ávila. S. A., Montaña, G. J., Jiménez, D., & Burgos J. P. (2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques*, 1(1), 15-44. <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/79>
- Bal, S., Mousavi, S. M., Masalimova, A., Bersanov, A., Kurbanov, R., Boiarchuk, A., & Pavlushin, A. (2018). The Impacts of Teacher's Efficacy and Motivation on Student's Academic Achievement in Science Education among Secondary and High School Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2353-2366. <http://10.29333/ejmste/89579>
- Barragán, D. & Patiño, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, IX (16), 55-66. <https://doi.org/10.18270/cuaderlam.v9i16.1248>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619-647): American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: 1*, (pp. 793–828). John Wiley.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367–391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Castellanos-Páez, V. & Vergara, L.M. (2021). Diseño y validación del cuestionario percepción del profesor sobre la deserción universitaria (CDUp). *Psicogente 24*(45), (2021). 1-20. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4128>.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 98–124. <http://dx.doi.org/10.2307/4127638>.
- Chase, P. A., Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2015). School engagement, academic achievement, and positive youth development. En P. E. Bowers, J. G. Geldhof, K. S. Johnson, J. L. Hilliard, M. R. Hershberg, V. J. Lerner, & M. R. Lerner (Eds.). *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study* (pp. 57–70). Springer International Publishing.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 49*(4), 2-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2967.pdf>.
- Coll, C. & Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/ alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En César Coll, Jesús Palacios & Álvaro Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y educación*. (pp. 297-318). Alianza.
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 34*(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- De la Fuente, J. D., Martínez J. M., Peralta F. J., & Belén, A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema, 22*(4), 806-812. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715515043>
- Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 7*, 244–252. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878509104329>.
- Del Villar, O. L. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. *Diálogos educativos, 6*(12), 3, 29-46. [http://www.umce.cl/~dialogos/n12\\_2006/lennon.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/lennon.swf)

- Díaz, K. & Osuna, L. (2017). La percepción y práctica docente en relación al abandono escolar en centros de educación media superior de Baja California [ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosi, Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad). <https://repositorio.cetys.mx/handle/60000/282>
- Durik, A. M., Shechter, O. G., Noh, M., Rozek, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2015). What if I can't? Success expectancies moderate the effects of utility value information on situational interest and performance. *Motivation and Emotion*, 39(1), 104-118. <http://10.1007/s11031-014-9419-0>.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stageenvironment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>.
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Paakat: *Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8). 1-8. <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17-35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55–68. <http://10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Fredricks, JA, Filsecker, M., & Lawson, MA (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>.
- Gil, A., Antelm-Lanzat, A., Cacheiro-González, M., & Pérez-Navío, E. (2018). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 1-14. <http://10.1080/03055698.2018.1516632>.
- Gómez, G. J., & Rubiano, D. A. (2018). Caracterización de la práctica de enseñanza y su articulación con los pilares del modelo educativo de la Corporación Minuto de Dios en profesores graduados en la Licenciatura de Educación Física, Recreación

y Deporte (tesis de doctorado, Universidad Uniminuto). Repositorio Institucional Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6398>

- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I. & Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de Aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación*, 35, 21-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n35.95>
- Guzmán, C., & Franco, J. (2006). *Estudio sobre la deserción en la educación superior en Colombia*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Guzmán, G., Alvarado, E., Morales, J., & Garibay, J. (2017). *Estrategias de evaluación en la Maestría de Ortodoncia y Ortopedia de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. *Revista ADM* 74(5), 231-238.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 US early childhood and elementary classrooms*. Foundation for Childhood Development. <http://www.childcare-research.org/childcare/resources/12893>.
- Hattie, J. A., & Yates, G. C. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Jussim, L., S. L. Robustelli, and Cain, T. R. (2009). Teacher Expectations and Selffulfilling Prophecies. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation in School* (pp. 349–380). Routledge.
- Koles, B., O'Connor, E., & McCartney, K. (2009). Teacher–child relationships in prekindergarten: The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 3–21. <https://doi.org/10.1080/10901020802667672>
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge.: Cambridge University Press.
- Márquez, D., Ortiz, S., & Rendón, M. (2008). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombia de Psicología*, 18(1), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80412413004.pdf>
- Martínez-González, R. & Álvarez-Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y centros escolares. *Aula abierta*, 85, 127-146. <http://hdl.handle.net/10651/26950>

- Mejía, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly, 34*, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J. & Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad, 78*, 59-111. <https://10.13043/DYS.78.2>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana*. Ministerio de Educación Nacional.
- Nurmi, J. E., & Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development, 39*(5), 445-457. <https://doi.org/10.1177/0165025415592514>
- Observatorio de Educación Superior de Medellín. (2017, Julio). *Deserción en la educación superior. Boletín número 5*. Recuperado de: [http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/11/5\\_JULIO\\_BOLETIN\\_ODES\\_DESERCION\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR.pdf](http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/11/5_JULIO_BOLETIN_ODES_DESERCION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf)
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ. 16*(3), 455-471. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28968doi:10.5294/edu.2013.16.3.4>
- Oporto, M., Fernández, M., & Porras, S. (2019). Academic Engagement in students of Secondary and Bachelor Education: towards a complete understanding of the term. *Multidisciplinary Journal of School Education, 15*(1), 45-54. <http://10.14632/mjse.2019.15.45>
- Páez, M. L. & Castrillón, J. J. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, 32*(2), 268-285. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5798>
- Palou, I. & Utges, G. (2012). Teorías implícitas de docentes universitarios sobre la problemática de deserción y desgranamiento en carreras de Ingeniería. Un estudio contextualizado. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, 1*, 7-18. <https://studylib.es/doc/8705707/teorias-implicitas-de-docentes-universitarios-sobre-la-pr...>
- Parra, F. & Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación, 38*(83), 155-180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>



- Pegalajar, M. (2016). Metodología docente y de evaluación en el nuevo espacio de convergencia europea para la formación del docente de Educación Secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 209-222. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100013>
- Peña, J. C., Soto, V. E., & Calderón, U. A. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 881-899. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00881.pdf>
- Perera, H. N. (2015). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance: Theoretical Overview and Empirical Update. *The Journal of Psychology*, 150(2), 229–251. <https://10.1080/00223980.2015.1079161>.
- Peterson, C., D. Rubie-Davies, and C. S. Osborne. (2016). Teachers' Explicit Expectations and Implicit Prejudiced Attitudes to Educational Achievement: Relations with Student Achievement and the Ethnic Achievement Gap. *Learning and Instruction* 42, 123–140. <https://10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374-392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>  
doi:10.1111/bjep.12244
- Quin, D. (2016). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://10.3102/0034654316669434>.
- Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, 69, 1–15. <https://10.1016/j.jsp.2018.04.003>.
- Quiñones, S. Á., Montaña, G. J. Jiménez, D. & Burgos, J. P. (2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques*, 1(1), 15-44. <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/79>
- Reschly, A.L. & Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S.L. Christenson, S. L., & A.L. Reschly, A. L., & C. Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. (pp. 3-20). Springer Science & Business Media.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R.H. Wozniak & K.W. Fischer (Ed.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. (pp.121-153). Psychology

Press.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Springer.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://10.1037110003-066X.55.1.68>
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Schmidt, J. A., Kafkas, S. S., Maier, K. S., Shumow, L., & Kackar-Cam, H. Z. (2019). Why are we learning this? Using mixed methods to understand teachers’ relevance statements and how they shape middle school students’ perceptions of science utility. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 9-31. <https://doi:10.1016/j.cedpsych.2018.08.005>
- 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>.
- Schunk, D. & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation in School* (pp.35–54). Routledge.
- Slater, H., Davies, N. M., & Burgess, S. (2012). Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74, 629–645. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0084.2011.00666.x>.
- Solis, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería de una escuela de educación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance

of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://10.1007/s10648-011-9170-y>

Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M. A., Parveen, R., Lodhi, I. S., & Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PLOS ONE*, 14(7), e0219468. <https://10.1371/journal.pone.0219468>

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3) 349-360. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8389>

Tejedor, F. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254218>

Tinto, V. (1993) Toward a theory of doctoral persistence. Leaving college. *Rethinking the causes and cures of student attrition*. (pp. 230–243). University of Chicago Press.

Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S., & Gómez, K. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.18273/revsal.v50n3-2018006>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Vygotsky, L. S. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo. Interacción entre enseñanza y desarrollo*. Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades. Ministerio de Educación Superior.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877–895. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>.

Warne, M., Svensson, A., Tirén, L. & Wall, E. (2020). On Time: A Qualitative Study of Swedish Students', Parents' and Teachers' Views on School Attendance, with a Focus on Tardiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1430), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041430>

Wehbe, M. (2016). Fracaso académico de estudiantes universitarios en los enunciados discursivos de sus profesores. *RevIISE*, 8(8), 113-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5614737>

You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental–ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29, 659–684. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903206815>.

Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>

Este libro se terminó de imprimir  
en el mes de mayo de 2022  
en Búhos Editores Ltda.