

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Factores económicos y académicos de deserción universitaria en Colombia, Chile,
Perú y México, periodo 2011-2021

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación con
especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta:

Lopez Barrios, Rodolfo Lir Alexander

Asesor:

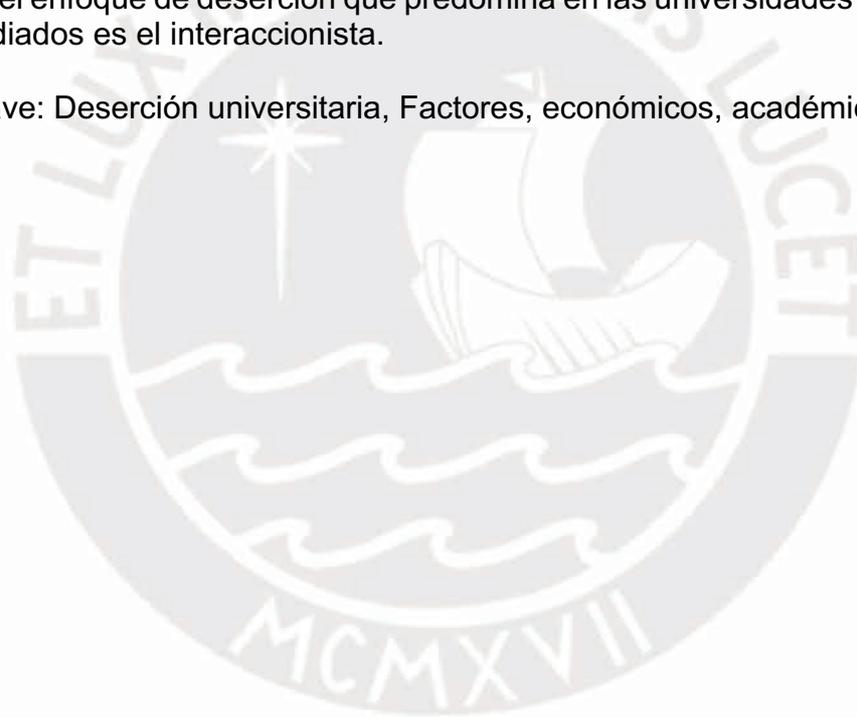
Revilla Figueroa, Enrique Manuel

Lima, 2022

Resumen

La presente investigación aporta a la comprensión y análisis de los factores económicos y académicos de deserción universitaria de pregrado, en Colombia, Chile, Perú y México. Los objetivos que desarrolla son el analizar y describir los factores económicos y académicos que inciden en la deserción universitaria en los países estudiados. La metodología aplicada responde a un diseño cualitativo, de método bibliográfico, el cual consiste en la búsqueda y lectura de fuentes confiables, la selección, organización, análisis e interpretación de los contenidos, en el periodo del 2011 al 2021. Las conclusiones que presenta la investigación están referidas a señalar las principales categorías que explican, en primer lugar, los factores académicos, los cuales son: el rendimiento académico, la intervención del docente, la autorregulación del estudiante y la gestión de la institución. En relación a las categorías referidas a los factores económicos, se señalan: la situación social del estudiante, la situación laboral, el grado de autonomía económica y el manejo de las finanzas por parte del estudiante. En ambos factores, tanto en el académico, como el económico, las dos primeras categorías son las más recurrentes en el contexto de estudio. Finalmente se aprecia que el enfoque de deserción que predomina en las universidades de los cuatro países estudiados es el interaccionista.

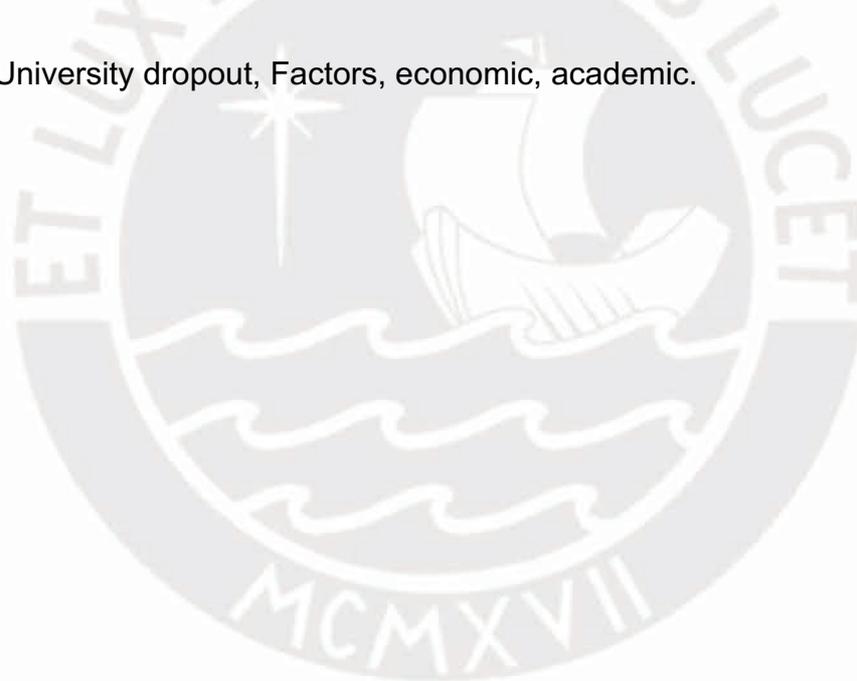
Palabras clave: Deserción universitaria, Factores, económicos, académicos.



Abstract

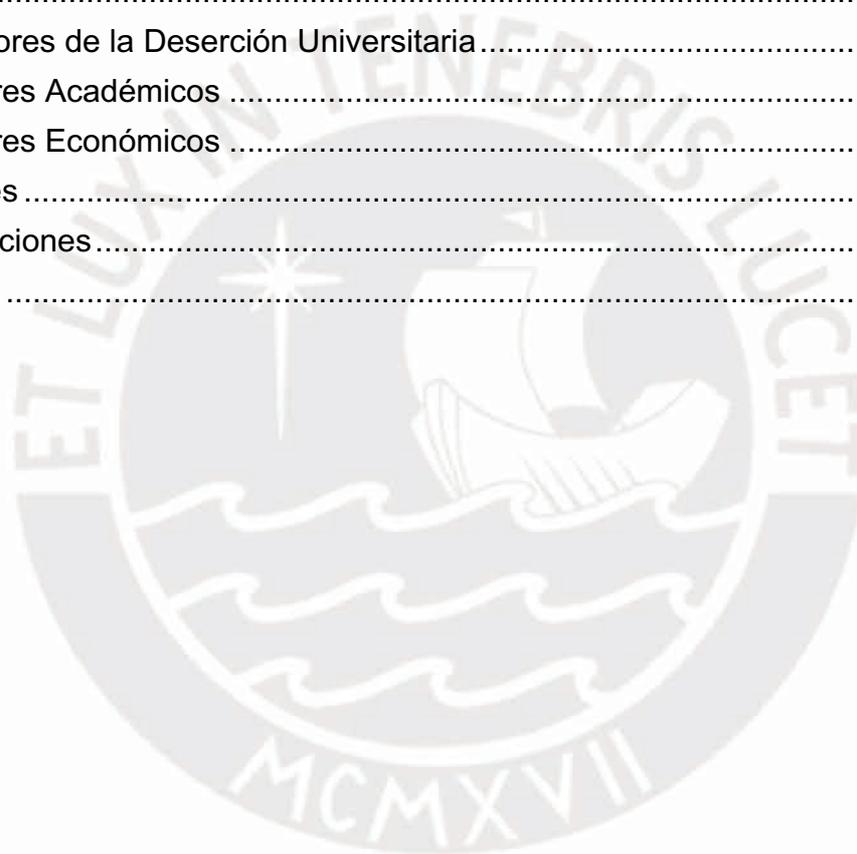
This research contributes to the understanding and analysis of the economic and academic factors of undergraduate university dropout in Colombia, Chile, Peru and Mexico. The objectives are to analyze and describe the economic and academic factors that influence university dropout in the countries studied. The methodology applied responds to a qualitative design, of bibliographic method, which consists of the search and reading of reliable sources, the selection, organization, analysis and interpretation of the contents, in the period from 2011 to 2021. The conclusions presented by the research are referred to point out the main categories that explain, in the first place, the academic factors, which are: academic performance, teacher intervention, student self-regulation and the management of the institution. In relation to the categories referring to economic factors, the following are mentioned: the student's social situation, the employment situation, the degree of economic autonomy and the student's management of finances. In both factors, academic and economic, the first two categories are the most recurrent in the context of the study. Finally, it can be seen that the predominant approach to dropout in the universities of the four countries studied is the interactionist approach.

Key words: University dropout, Factors, economic, academic.



Índice

Resumen	2
Índice	4
Introducción	5
1. La Deserción Universitaria	10
1.1 Definición de deserción.....	10
1.2 Modelos de deserción universitaria	15
1.3 Contexto de la deserción universitaria en Chile, Perú, México y Colombia.....	19
1.4 Adopción de los modelos de deserción universitaria en Chile, Perú, México y Colombia.....	27
2. Los Factores de la Deserción Universitaria.....	33
2.1 Factores Académicos	33
2.2 Factores Económicos	43
Conclusiones	50
Recomendaciones.....	51
Referencias	52



Introducción

A nivel latinoamericano, la deserción estudiantil junto con la cobertura y la calidad de la educación son temas que concitan el interés de los planificadores e investigadores en educación (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2019; Pereira y Vidal, 2021; Reyes et al., 2012; Rueda y Mantilla, 2014; Santelices et al., 2016). La realidad de la deserción a nivel universitario es significativo debido a que este fenómeno tiene repercusiones en aspectos sociales y económicos, como la pobreza y la desigualdad, los cuales inciden tanto a nivel del estudiante, como de la población en general (Dombrovskaja et al., 2021; Gómez et al., 2020; Matheu et al., 2018; Martins et al., 2017; Zavala-Guirado et al., 2018).

En este sentido, el presente trabajo se detiene en analizar los principales factores económicos y financieros que inciden en la deserción. En esta línea de ideas, es conveniente aproximarnos a una definición de la deserción. Al respecto, Reyes et al. (2012, p.165) y Rueda y Mantilla (2014, p.127) definen la deserción universitaria como “el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile (2012) subraya que el incremento de la cobertura en educación superior de estos últimos 30 años ha generado el reto de lidiar con una nueva problemática, la de retener a estos estudiantes, ya que uno de los principales factores de deserción lo constituyen las nuevas necesidades que presentan estos grupos, así como la poca capacidad de adaptación del sistema educativo para responder ante ellas. Asimismo, Pereira y Vidal (2021) indican que en el sistema educativo de latinoamérica hay una preocupación transversal sobre los procesos de ingreso, el rendimiento académico y la eficiencia de los sistemas de educación superior, incluyendo en esta última categoría a la deserción estudiantil.

En el caso de Perú, SINEACE (2013) señala que es escasa la investigación académica respecto a temas de educación superior que oriente las políticas públicas, motivo por el cual se hacen necesarios estudios como el que proponemos, a fin de

tener mayores elementos de juicio para afrontar este tipo de problemáticas. Por otra parte, la misma institución enfatiza que, al igual que el crecimiento de la población universitaria mencionado por el Ministerio de Educación de Chile (2012), en Perú se viene experimentando un incremento considerable de la oferta privada de educación superior en los últimos diez años; pero no se sabe con exactitud qué impacto ha tenido este hecho en la deserción estudiantil.

En lo que respecta a los principales antecedentes para esta investigación tenemos los artículos académicos de: Pereira y Vidal (2021), quienes realizaron una investigación documental sobre la deserción estudiantil en educación superior; Rueda y Mantilla (2014) con un estudio sobre deserción en universidades de Colombia; Sinchi y Glicería (2018), con un estudio sobre deserción en universidades de Ecuador; Torres et al. (2013), con un estudio en universidades de México. En todas estas investigaciones un punto de coincidencia es que los factores económicos y académicos se constituyen entre las principales causas de deserción universitaria por lo que son antecedentes importantes respecto al tema que se ha investigado. Además de estos estudios previos, es importante el artículo de Urbina y Ovalle (2016), quienes proponen la comprensión de los factores pedagógicos, como la construcción de experiencias de aprendizaje significativas y la participación de los estudiantes en actividades académicas, las cuales inciden en el abandono y permanencia de los estudiantes en una universidad de Colombia, también, la tesis de Valenzuela (2011) sobre los factores que influyen en la deserción de alumnos de una universidad mexicana en la que se señala como principal motivo de deserción al factor económico.

Así también, Hanne y Minardi (2013) explican que uno de los factores de la problemática de la deserción de las universidades en Latinoamérica está relacionado con las políticas gubernamentales que propiciaron la ampliación de la cobertura universitaria, tal como lo menciona SINEACE (2013) y el Ministerio de Educación de Chile (2012). En este sentido, Hanne y Minardi (2013) comentan que en el transcurso de las últimas décadas las universidades pasaron de ser instituciones elitistas a adaptarse a las nuevas demandas sociales lo que originó que los segmentos que antes no participaban de ella fueran incluidos; sin embargo, esta inclusión se dio en condiciones de vulnerabilidad económica y académica para los estudiantes de los sectores menos favorecidos. En el caso del Perú, SINEACE (2013) sostiene que los

jóvenes de bajos recursos tienen dificultades para acceder a la educación superior, aunque no queda claro que estas limitaciones sean solo de orden económico.

Es debido a esta situación que se desarrolló una investigación documental en la que se planteó el siguiente problema: ¿Qué factores económicos y académicos inciden en la deserción universitaria en Colombia, Chile, Perú y México según las publicaciones realizadas en el periodo 2011-2021?

Considerando la pregunta de investigación, se definió como objetivo general: Analizar los factores económicos y académicos que inciden en la deserción universitaria en Colombia, Chile, Perú y México según las publicaciones realizadas en el periodo 2011-2021. Asimismo, para alcanzar el objetivo general se propuso los siguientes objetivos específicos:

- Describir los factores académicos que inciden en la deserción universitaria en Colombia, Chile, Perú y México según las publicaciones realizadas en el periodo 2011-2021.
- Describir los factores económicos que inciden en la deserción universitaria en Colombia, Chile, Perú y México según las publicaciones realizadas en el periodo 2011-2021.

Se considera que el tema elegido para la investigación aporta a la comprensión de la problemática expuesta y brinda puntos de referencia para el conocimiento sobre el fenómeno en la región. Además, la investigación visibiliza las prioridades respecto a la problemática de la deserción, lo que facilita el establecimiento de políticas y estrategias para afrontar esta problemática.

Por otra parte, es importante precisar que el contexto en el que se realiza el estudio es el de la educación superior universitaria, en el nivel de pregrado, en los países de Colombia, Chile, Perú y México. Además, se toma en cuenta documentos publicados entre el año 2011 y el 2021.

Por otro lado, el enfoque metodológico de esta investigación fue el cualitativo. Según lo indicado por Hernández et al. (2014) este enfoque presta atención a la

profundización en el fenómeno, sin perder de vista el contexto. Adicionalmente, Hernández et al. (2014) recomiendan el uso del enfoque cualitativo cuando el objetivo es comprender los fenómenos, profundizar en opiniones y significados.

El método que se ha aplicado es el documental. Según Bautista (2011) este método consiste en la búsqueda de documentos de diversas fuentes con la finalidad de aproximarse a los conceptos y argumentos propios de los grupos sociales a investigar. Según esta autora, los documentos pueden ser de naturaleza diversa, como: personales, institucionales, grupales, entre otros. Asimismo, luego de su recopilación pasan por un proceso de cinco pasos: (i) rastreo e inventariado de los documentos, (ii) clasificación, (iii) selección de acuerdo a la pertinencia, (iv) lectura a profundidad y (v) lectura cruzada comparativa sobre los principales hallazgos.

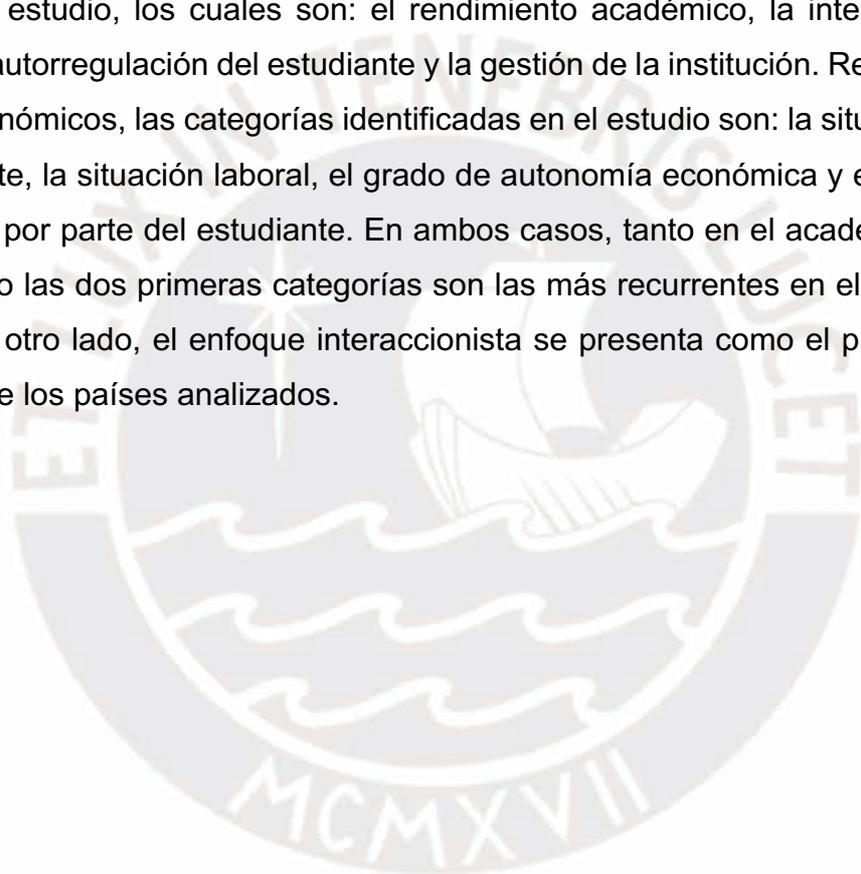
Para el caso de esta investigación, las fuentes de información utilizadas fueron los artículos de investigaciones relacionadas a la deserción estudiantil universitaria, College student dropout y College student attrition (para el caso de publicaciones en inglés), que hayan sido realizadas teniendo como población de estudio a las universidades de Colombia, Chile, Perú y México y que hayan sido publicados entre el 2011 y el 2021. Asimismo, según lo señalado por Neumen (2009 citado en Hernández et al., 2014), para el caso de las investigaciones cualitativas, la saturación fue el criterio para la determinación del tamaño de la muestra.

Con respecto a la estructura del informe este consta de dos capítulos, el primero titulado la deserción universitaria y el segundo, los factores de deserción universitaria. A continuación se describe la estructura de cada uno de ellos.

El primer capítulo, se divide en cuatro apartados, en el primero de ellos se presentan las principales definiciones de deserción aplicadas al ámbito universitario, en el apartado dos se desarrollan los principales modelos de deserción, seguidamente, se realiza una revisión de los contextos universitarios de Chile, Perú, México y Colombia, referidos a la deserción y finalmente, se presenta cómo los modelos de deserción son utilizados en los países de estudio.

El segundo capítulo consta de dos partes, la primera relacionada con el desarrollo de los factores académicos que afectan al fenómeno de la deserción y la segunda dedicada al desarrollo de los factores económicos. En ambos casos, los factores fueron desarrollados el caso universitario, en el nivel pregrado, en los países de Colombia, Chile, Perú y México.

Finalmente, el estudio termina respondiendo a la pregunta de investigación planteada y a los objetivos definidos con el desarrollo de las conclusiones. En estas, se señalan las principales categorías que explican los factores académicos en el contexto de estudio, los cuales son: el rendimiento académico, la intervención del docente, la autorregulación del estudiante y la gestión de la institución. Respecto a los factores económicos, las categorías identificadas en el estudio son: la situación social del estudiante, la situación laboral, el grado de autonomía económica y el manejo de las finanzas por parte del estudiante. En ambos casos, tanto en el académico, como el económico las dos primeras categorías son las más recurrentes en el contexto de estudio, por otro lado, el enfoque interaccionista se presenta como el predominante en el caso de los países analizados.



1. La Deserción Universitaria

El fenómeno de la deserción es una realidad compleja que aqueja de forma especial a la educación superior. Para abordarlo, se hace necesario deslindar su concepción, identificar los enfoques que lo explican e indagar los diferentes modelos adoptados.

El presente capítulo, se divide en cuatro apartados, en el primero se presentan las principales definiciones de deserción aplicadas al ámbito universitario, luego, se desarrollan los principales modelos de deserción, seguido de esto, se mencionan algunos casos de los contextos universitarios de Chile, Perú, México y Colombia, referidos a la deserción, para finalmente, establecer un análisis de los factores que se han utilizado en los casos de estudio.

1.1 Definición de deserción

Referirse a la deserción en el ámbito de educación superior es complejo debido a que no existe un consenso respecto a la propia naturaleza de este fenómeno. En este sentido, Arancibia y Trigueros (2018) y Terraza – Beleño (2019) advierten que hablar de deserción no sólo implica considerar distintos enfoques, sino también distintas definiciones heterogéneas, las cuales dan cuenta de las perspectivas utilizadas para el análisis de esta problemática. Zárate y Mantilla (2014) indican también, que la deserción es un fenómeno que se origina por causas diversas y que en ocasiones se encuentran relacionadas entre sí.

Algunos artículos académicos revisados para efectos de la presente investigación, en relación a la definición de deserción, resaltan los factores que la originan, las estrategias que la enfrentan y las políticas asumidas por los países o instituciones, entre otros.

A continuación, se muestra en la Tabla 1, algunas definiciones del fenómeno de la deserción desarrollados por algunos autores:

Tabla 1*Definiciones de deserción*

Autor	Definición	Año	País
Pereira y Vidal (2021)	“[...] la deserción es entendida como el abandono del sistema, sea este permanente o transitorio, ya sea por características personales, o de desempeño académico [...]” (p.4).	2021	Chile
Gómez et al. (2020)	Cuando se habla de deserción se hace referencia a diversas formas de retiro de los estudiantes, puede ser considerada como un evento individual de interrupción o desvinculación de la trayectoria académica institucional resultante de uno o mas procesos	2020	Colombia
Tinto (1982, citado en Arancibia y Trigueros, 2018)	“[...] interrupción, voluntaria o forzosa de los estudios universitarios que puede darse de una forma transitoria o permanente, durante el avance del plan de estudios sin llegar a concluir y lograr la titulación del programa de formación [...]” (p.4).	2018	Chile
Zavala-Guirado, et al. (2018)	“[...] el término deserción es utilizado para referirse al abandono [...] temporal o definitivo, el no logro de aprendizajes escolares efectivos, [...] y el abandono de los cursos o carrera a la que se ha inscrito el estudiante” (p.60).	2018	México
Días y Peralta (2008 citados en Eckert y Suénaga, 2015)	“La deserción es un fenómeno presente en todo sistema educativo, relacionado con los procesos de selección, rendimiento académico y de la propia eficiencia del sistema en general, es decir, el resultado de la combinación y efecto de distintas variables” (p. 4).	2015	Chile
Tinto (1989, citado en Zárate y Mantilla, 2014).	“[...] el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular Institución de educación superior [...]” (p.124).	2014	Colombia
Restrepo (2011, citado en Reyes et al., 2012)	“A nivel internacional se define como el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera a la que se matricula un estudiante bien por causas académicas o por razones económicas” (p.165).	2012	Colombia

En la Tabla 1 podemos apreciar las definiciones en orden cronológico a fin de mostrar su conceptualización a lo largo del tiempo. Por otra parte, desde el análisis de estos conceptos, se puede inferir la perspectiva desde la cual los autores abordan el fenómeno de deserción.

Por ejemplo, en el caso de Restrepo (2011, citado en Reyes et al., 2012) la deserción es definida como un proceso, lo que indicaría que no es un evento aislado en el tiempo, sino la consecuencia de una serie de sucesos ocasionados por diferentes factores, entre los más relevantes para el autor se mencionan las razones académicas y económicas.

De la misma manera, en el caso de Zárate y Mantilla (2014), se utiliza un modelo enunciado por Tinto en 1989, el cual define a la deserción en términos de resultado, ya que califica al fenómeno como un resultado negativo en función de los objetivos académicos planteados por el estudiante con relación a su formación profesional.

Por otro lado, Días y Peralta, (2008 citados en Eckert y Suénaga, 2015) toman una posición similar a la de Tinto (1989, citado en Zárate y Mantilla, 2014) en la que se indica explícitamente que la deserción es el resultado de la combinación de distintas variables y aclara que no es un fenómeno exclusivo de la educación superior, sino de todo el sistema educativo.

En relación con lo señalado por Zavala-Guirado et al. (2018), la deserción tendría un componente relacionado a la voluntad del estudiante debido a que se refiere a él como abandono, además, advierte que éste puede tener un carácter temporal o definitivo e incluye en su definición el no logro de aprendizajes como una consecuencia de la ocurrencia de este fenómeno.

Por otra parte, Tinto (1982, citado en Arancibia y Trigueros, 2018) indica que la deserción podía tener un carácter tanto voluntario como forzoso, también, Zavala-Guirado et al. (2018), indican que puede tener carácter temporal o permanente e incluyen como consecuencia del fenómeno, la no culminación del programa de estudios.

En este orden de ideas, Gómez et al. (2020) indican que la deserción es una consecuencia de uno o varios procesos que culmina con el retiro del estudiante del programa educativo. En esta definición se especifica que se trata de un fenómeno individual lo que indicaría que obedece a las circunstancias de cada estudiante.

Al igual que Zavala-Guirado et al. (2018), Tinto (1982, citado en Arancibia y Trigueros, 2018), Pereira y Vidal (2021) sostienen que la deserción puede tener un carácter permanente y transitorio, advierten que es un fenómeno individual ya que obedece a ciertas características personales o de desempeño académico.

La mayoría de autores expuestos definen al fenómeno de la deserción como un proceso o como un resultado, en la Tabla 2 se identifican y organizan las diferentes definiciones de deserción por atributos teniendo en cuenta los presentados en la Tabla 1:

Tabla 2

Análisis de las definiciones de deserción según los atributos mencionados

Atributos mencionados	Voluntario	Forzoso	Factores académicos/ económicos	No menciona factores
Proceso				
Permanente	Gómez et al. (2020), Zavala-Guirado et al. (2018), Reyes et al. (2012)	Zavala-Guirado et al. (2018)	Zavala-Guirado et al. (2018), Reyes et al. (2012)	Gómez et al. (2020)
Transitorio	Gómez et al. (2020) Zavala-Guirado et al. (2018)	Zavala-Guirado et al. (2018)	Zavala-Guirado et al. (2018)	Gómez et al. (2020)
Resultado				
Permanente	Pereira y Vidal (2021), Arancibia y Trigueros, (2018), Eckert y Suénaga, (2015), Zárate y Mantilla, (2014).	Arancibia y Trigueros, (2018)	Pereira y Vidal (2021), Arancibia y Trigueros, (2018), Eckert y Suénaga, (2015), Zárate y Mantilla, (2014).	Pereira y Vidal (2021), Arancibia y Trigueros, (2018), Zárate y Mantilla, (2014).

Transitorio	Pereira y Vidal (2021), Arancibia y Trigueros, (2018)	Arancibia y Trigueros, (2018)	Pereira y Vidal (2021), Arancibia y Trigueros, (2018)	Pereira y Vidal (2021), Arancibia y Trigueros, (2018)
-------------	-------------------------------------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

En la Tabla 2 se puede observar que entre las definiciones revisadas por los diferentes autores hay ciertos atributos que, independientemente de las causas que se atribuyen a la ocurrencia del fenómeno de la deserción, la definen como un proceso, lo que indicaría que la deserción no ocurre en un solo momento del tiempo, sino que se da como una serie de acontecimientos que van deteriorando la condición académica o económica del estudiante, mientras que en contraste con esto, hay autores que ven al fenómeno de la deserción como un resultado en un momento del tiempo.

Por otro lado, también se establece una dicotomía respecto a la temporalidad del fenómeno de la deserción, como se observa en la Tabla 2, hay autores que establecen que se trata de un fenómeno permanente y otros que lo consideran temporal, mientras el estudiante afronta algún tipo de dificultad.

Otro aspecto que se ha tomado en cuenta para la clasificación de las definiciones son los factores que se mencionan como causas de la ocurrencia de la deserción. En algunos casos se mencionan los factores académicos y económicos como causantes de la deserción, en este caso tenemos los conceptos de: Zavala-Guirado et al. (2018), Reyes et al. (2012), Pereira y Vidal (2021), Arancibia y Trigueros, (2018), Eckert y Suénaga, (2015), Zárate y Mantilla, (2014). En otros casos tenemos que también se presenta el caso de autores que no hacen mención de los factores académicos, ni económicos, como es el caso de: Gómez et al. (2020), Pereira y Vidal (2021), Arancibia y Trigueros, (2018), Zárate y Mantilla, (2014).

Asimismo, respecto a la definición se considera a la voluntad del estudiante en la ocurrencia del fenómeno, es decir, algunos autores al utilizar ciertos términos dan indicios de la concepción que se tiene respecto a la voluntad del estudiante en la ocurrencia del fenómeno, por ejemplo, Pereira y Vidal (2021) y Zavala-Guirado et al.

(2018) utilizan el término abandono, el cual, a pesar de no indicarse directamente en la redacción del concepto denota que es el estudiante quien toma la decisión de no continuar con un programa de estudios. También se observó el caso de Días y Peralta (2008 citados en Eckert y Suénaga, 2015) y Tinto (1989, citado en Zárate y Mantilla, 2014) que utilizan términos como resultado y fracaso para referirse al efecto de los factores que actúan sobre el estudiante y que finalmente desencadenan en la interrupción de los estudios, lo que denota que de alguna forma el estudiante se ve forzado a desertar, mientras que tenemos un tercer grupo que denotan una posición más ecléctica al indicar que este proceso puede ocurrir tanto de forma voluntaria como de manera forzosa, entre ellos tenemos a Gómez et al. (2020), Tinto (1982, citado en Arancibia y Trigueros, 2018) y Restrepo (2011, citado en Reyes et al., 2012).

Para efecto de la presente investigación, se propone un concepto de deserción sustentado en las propuestas de Reyes et al. (2012), que define a la deserción como un proceso de abandono de la carrera ocasionado principalmente por causas académicas y económicas, y las de Pereira y Vidal (2021) y Arancibia y Trigueros (2018) que establecen que éste puede ser un fenómeno temporal o permanente, así como voluntario y forzoso. Estos autores fueron considerados debido a que cada uno enuncia un atributo diferente de la definición de deserción y juntos permiten tener una visión integral del fenómeno, la cual considera los diferentes escenarios que podrían presentarse en la realidad.

1.2 Modelos de deserción universitaria

Antes de iniciar con los modelos de deserción propiamente dichos, es conveniente señalar que en publicaciones como las de Santelices et al.(2013), Zavala et al.(2018), Reyes et al.(2012) y Arancibia y Trigueros (2018) el uso del término modelo es usado también como enfoque, ambos términos se refieren a las causas que explican este fenómeno.

En lo que respecta a los modelos, Santelices et al.(2013), Zavala et al.(2018), Reyes et al.(2012) y Arancibia y Trigueros (2018) comentaron que el fenómeno de la deserción ha sido abordado desde distintas disciplinas y estas prestaron su nombre para designar a los modelos que desarrollaron. Entre los más representativos se

puede mencionar a los siguientes: (i) el enfoque psicológico, en el que se trata de explicar el fenómeno a partir de los rasgos de personalidad de los estudiantes; (ii) el enfoque sociológico, que relaciona a los factores del entorno con la continuidad del estudiantes en el programa de estudio, estos factores son sumados a los que señala el enfoque psicológico; (iii) el enfoque económico, el cual considera el criterio de beneficio costo en la decisión de los alumnos al momento de desertar; (iv) los factores organizaciones que tienen que ver con los servicios que las universidades brindan a los estudiantes, los cuales podrían afectar en la ocurrencia de la deserción, y (v) el enfoque interaccionista, que relaciona las características de los estudiantes y su interacción con el centro de estudios.

En la Tabla 3 se pueden apreciar los principales modelos citados en las fuentes revisadas:

Tabla 3

Principales características de los modelos de deserción

Enfoque del modelo	Principales características	Fuentes
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> – Las creencias y actitudes de los estudiantes influyen de forma directa en su intención de desertar. – Son tres las variables que influyen: las conductas previas, las actitudes y las normas subjetivas. 	(Pineda Báez, 2011 citado en Terraza-Beleño, 2019)
Sociológico	<ul style="list-style-type: none"> – La deserción es la falta de integración de los estudiantes con su entorno. – El medio familiar afecta a la integración debido a que es una fuente de demandas y expectativas. 	(Himmel,2000 citado en Barrero et al., 2013).
Económico	<ul style="list-style-type: none"> – Adopta el enfoque de costo beneficio. – El estudiante no deserta en la medida que los beneficios sociales y económicos son mayores que los costos derivados de ellos (tiempo, dinero, esfuerzo). 	(Himmel,2000 citado en Barrero et al., 2013). (Bordeieu y Passeron, 1979, citados en Pereira y Vidal, 2021) (Terraza- Beleño, 2019)

Enfoque del modelo	Principales características	Fuentes
	<ul style="list-style-type: none"> – Este factor de ve influido por créditos estudiantiles, subsidios y otro tipo de beneficios económicos. – Se evalúa el costo de estudiar frente a otra actividad. 	
Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> – La variedad y calidad de los servicios que ofrece la institución influyen en la deserción. – Considera variables como: la calidad de los docentes, satisfacción del estudiante, actividades de salud, cultura, deporte, recursos bibliográficos, laboratorios, asociaciones de egresados. 	(Braxton et al.,2000 citado en Terraza-Beleño, 2019)
Interaccionista	<ul style="list-style-type: none"> – Las habilidades académicas del estudiante, las necesidades financieras junto con las acciones de apoyo que brinda la universidad explican la deserción. – El estudiante debe integrarse social e intelectualmente con la institución para no desertar. 	(Donoso y Schiefelbein,2007 citado en Barrero et al., 2013). (Tinto, 1975 citado en Terraza- Beleño, 2019)

Además de los modelos presentados en la Tabla 3, se pasará a explicar los modelos de algunos de los autores más citados en las publicaciones revisadas en esta investigación como el modelo de Tinto (1975 citado en Terraza- Beleño 2019), el modelo de Bean y Metzner (1985 citado en Arancibia y Trigueros, 2018), el modelo de Braxton et al. (2004 citados en Arancibia y Trigueros, 2018) y el modelo de Wylie (2005 citado en Arancibia y Trigueros, 2018).

En lo que respecta al modelo de Tinto (1975 citado en Terraza-Beleño 2019), Terraza-Beleño (2019), éste reconoce la incidencia que tienen las instituciones en la ocurrencia de la deserción, asimismo, establece que los estudiantes que alcanzan a integrarse en el aspecto social y en el aspecto intelectual tienen menor probabilidades de desertar.

Otro rasgo del modelo es que reconoce el hecho de que las personas tienden a evitar los aspectos que implican algún costo y buscan situaciones en las que se

genere algún tipo de recompensa, de esta forma se incorpora en el modelo aspectos de la teoría de intercambio. De esta forma, los estudiantes a través del tiempo que participan de la educación universitaria se ven influenciado por una serie de variables que contribuyen a su adaptación como: el nivel socioeconómico, la cultura de la familia, características personales y la experiencia académica preuniversitaria (Terraza-Beleño 2019).

Con relación al modelo de Bean y Metzner (1985 citado en Arancibia y Trigueros, 2018), hay que mencionar que fue trabajado tomando en cuenta una clasificación de los estudiantes universitarios basada en su perfil. Esta clasificación identifica dos categorías, los estudiantes no tradicionales y los estudiantes tradicionales.

La denominación de estudiantes no tradicionales está referida aquellos que tienen una serie de características y experiencias de vida que influyen en su participación en la universidad como estudiantes. Por ejemplo, la mayoría se reincorpora a la vida estudiantil después de varios años, además, suelen dividir su tiempo entre las tareas propias del programa académico que estudian y sus obligaciones laborales. En contraparte, los estudiantes tradicionales son aquellos dedicados a tiempo completo a los estudios universitarios y por lo general provienen directamente de la educación básica (Arancibia y Trigueros, 2018).

Según Khuong (2014, citado en Arancibia y Trigueros, 2018) el modelo de Bean y Metzner explica que la decisión de abandonar o continuar en la universidad está relacionada con los antecedentes del estudiante, sus características individuales, variables psicológicas, académicas, institucionales y ambientales. Además, debido a que el modelo busca considerar las particularidades de los estudiantes no tradicionales se ha incluido una dimensión ambiental que considera las condiciones y circunstancias personales de los estudiantes (como recursos financieros, costo de vida, responsabilidades familiares y laborales) desde su ingreso a la universidad hasta la conclusión del programa (Arancibia y Trigueros, 2018). Los mismos autores, explican que a diferencia de lo que sucede en el modelo de Tinto (1982 citado en Viera et al., 2020), la integración social tiene menos importancia para los estudiantes no tradicionales ya que por las condiciones ambientales que los afecta, cuentan con muy

poco tiempo libre para participar de otras actividades que no sean las académicas dentro de la universidad.

Por otro lado, el modelo de Wylie (2005 citado en Arancibia y Trigueros, 2018), considera como antecedente el modelo de Bean y Metzner. Este modelo presenta dos fases, la primera referida al comportamiento del estudiante antes de iniciar el programa de estudios hasta concretar la matrícula, ésta considera cinco variables: las características del estudiante, variables académicas, ambientales, percepciones de utilidad de los estudios y autoestima. La segunda fase, comprende desde el momento en que el estudiante inicia el programa hasta que toma la decisión de abandono, sus variables son: el ajuste de la autoestima académica y social y el proceso de alejamiento. En este modelo, se precisa que el proceso de desvinculación del estudiante es cíclico.

Para efectos de la presente investigación, se toma en cuenta al modelo de Bean y Metzner que aborda, de una manera integral, el tema de la deserción en la educación universitaria. Este modelo recoge los elementos propuestos por Tinto (1982 citado en Viera et al., 2020) y además incluye ciertas adaptaciones para el caso de los estudiantes no tradicionales, los cuales forman parte de la población universitaria en la actualidad.

1.3 Contexto de la deserción universitaria en Chile, Perú, México y Colombia

De acuerdo con Arancibia y Trigueros (2018), Santelices et al. (2016) y la Superintendencia Nacional de Educación Superior [SUNEDU] (2018), en las últimas décadas, la universidad como institución ha tenido un proceso de expansión en cuanto a temas relacionados con la oferta educativa. Este aumento en la oferta se refleja específicamente en nuevas carreras, nueva oferta de turnos, y nuevas universidades, la mayoría de ellas de gestión privada. Los casos más cercanos y representativos a nivel de Latinoamérica son el chileno, el peruano, el mexicano y el colombiano que son el objeto de estudio de la presente investigación.

En lo que se refiere al caso chileno, Matheu et al. (2018), Santelices et al. (2016) y Arancibia y Trigueros (2018), señalan que el sistema universitario tuvo

cambios drásticos a inicios de la década de los ochenta, en lo referente a la normativa y estructura de las universidades, lo que generó que, de 8 universidades a inicios de esa década, para los años noventa pasaran a haber 60 universidades, de las cuales 20 eran con subsidio estatal y 40 sin financiamiento estatal.

Santelices et al. (2016) refieren que desde que se permitió la creación de universidades privadas en Chile, se ha observado un aumento constante en la matrícula universitaria del país. Asimismo, explican que el aumento en los niveles de matrícula se debe por lo menos a dos factores: el aumento de la oferta educativa tanto a nivel de vacantes como nuevos programas por parte de las universidades y el aumento de los beneficios estudiantiles otorgados por el estado. No obstante, Arancibia y Trigueros (2018) advierten que el aumento en la cobertura llegó acompañado de bajas tasas de permanencia, así, los autores señalan que dependiendo del turno en que se ofrece la carrera, las tasas pueden variar de 24% a 27% en el caso del turno diurno y en promedio de 43% para el caso de los turnos vespertinos, es decir, aquellos que se desarrollan entre la tarde y la noche.

Por otro lado, Matheu et al. (2018) comentaron que el incremento acelerado de la matrícula universitaria en Chile se justifica debido a la urgencia de formación por parte de la población, ya que se comenzó a ver a la educación como una herramienta para enfrentar el mercado laboral el cual ha ido incrementando en competitividad a través del tiempo y, también, debido a la apertura que experimentó la educación universitaria, que antes era calificada como elitista y con el tiempo se volvió más accesible para segmentos de la población que antes no participaban de ella. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) citada por los mismos autores, indicó que el crecimiento en la educación superior tiene relación con la amplia variedad de oferta educativa que se ha generado en las últimas décadas, lo que a su vez ha generado también que los estudiantes universitarios tengan características cada vez más heterogéneas.

En este sentido, Pereira y Vidal (2021), opinan que este crecimiento no es exclusivo de Chile, sino que es un fenómeno a nivel latinoamericano y también señalan que, si bien hay nuevos segmentos de la población que en la actualidad pueden acceder a la educación universitaria, muchos de los estudiantes

pertenecientes a estos nuevos segmentos lo hacen en condiciones de vulnerabilidad, tanto económica, como académica. Al respecto el Instituto Nacional de Estadística de Chile (2003 citado por Pereira y Vidal, 2021), indicó que un porcentaje relevante de estudiantes universitarios eran de primera generación, es decir, que eran los primeros de su familia en acceder a educación universitaria.

En el caso peruano, a inicios de los 90, en el Perú existían 49 universidades las cuales estaban concentradas principalmente en la capital y ciudades de la costa. La norma regente hasta ese entonces era la Ley 23733 (Ley universitaria del año 1983). Luego, en 1996 con el surgimiento del Consejo Nacional para la Autorización de funcionamiento de Universidades (CONAFU), se modificó la normativa de tal forma que las universidades pudieran funcionar como empresas con fines de lucro, con este último hito la oferta universitaria nacional empezó a diversificarse, generando la oportunidad de acceder a la universidad a personas, que independientemente de su nivel socioeconómico, no contaban con la capacidad para acceder a instituciones de mayor exigencia académica (SUNEDU, 2018).

Según indica SUNEDU (2018), los cambios en la normativa de los últimos 20 años promovieron que la oferta universitaria en el país se expandiera tanto a nivel público como privado. Esta situación ocasionó que para el año 2015 el número de universidades en el país fuera de 132 de las cuales 42 eran públicas y 90 privadas. Bajo este escenario para el año 2014 se publicó la Ley 30220 Nueva Ley Universitaria, la cual proporcionó el marco normativo necesario para la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

Por otro lado, SINEACE (2013) indicó que en las últimas décadas la oferta privada de educación superior se había incrementado considerablemente en el Perú; sin embargo, a esa fecha no se contaba con información cuantitativa oficial sobre el impacto que este crecimiento trajo en el nivel de matrícula, ni en los indicadores de deserción. Debido a esta ausencia de información en el sistema educativo universitario peruano, la misma institución advierte que no queda claro que entre las dificultades que afrontan los estudiantes universitarios las limitaciones financieras sean las únicas presentes.

La SUNEDU (2018), como el SINEACE (2013), coinciden que producto de esta expansión de la oferta educativa, la calidad de la educación universitaria se vio afectada. Dicho efecto fue generado por la ausencia de estándares mínimos de calidad hasta el año 2006 en que el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) realizó una primera propuesta al respecto.

Con respecto a la estimación de la deserción generada durante el periodo de crecimiento de la oferta universitaria en Perú, SINEACE (2013) tomó como referencia la información proporcionada por la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) en el 2010 para hacer una estimación indirecta, tomando como referencia el porcentaje de personas que declararon tener educación universitaria incompleta ente los rangos etarios de 51 a 60 años y de 25 a 30 años, obteniendo como estimaciones un 29% y 22% respectivamente.

Respecto al caso de México, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (2019) indica que al igual que en el caso de otros países de Latinoamérica el sistema de educación superior ha experimentado un rápido crecimiento, según este organismo en 1970 se tuvo una matrícula de 270 000 estudiantes, los cuales para el año 2017 se incrementaron a 4.4 millones de estudiantes. Asimismo, la misma institución indica que México tiene la proporción más baja entre los países de la OCDE de adultos entre 25 y 64 años con título de educación superior al año 2018.

Ocegueda et al. (2014) explican los principales factores que incidieron en el crecimiento de la educación superior universitaria en México. Según refieren los autores, en la década de los setenta el gobierno de México tenía la idea de que expandir el sistema de educación superior en el país tendría un efecto favorable en los indicadores sociales de ese entonces. De esta forma, se tomó la decisión de incrementar los recursos destinados a la educación en general con énfasis en la educación superior, los recursos se canalizaron de forma importante a las universidades públicas ya que la intención era propiciar la movilidad social en la población, producto del acceso a la universidad.

En este orden de ideas, a finales de la década de los setenta este financiamiento por parte del estado a la educación superior empezó a ser criticado por un periodo largo de tiempo, debido a que se consideraba que por la inequidad existente en ese momento, esta asignación de recursos no estaba cumpliendo su cometido, ya que contrario a favorecer el acceso a la educación superior a los segmentos que antes no habían tenido la oportunidad de participar, se estaba promoviendo a los segmentos de mayor nivel de ingreso, los cuales normalmente eran los que accedían a este tipo de educación. También se debe tener en cuenta que para acceder a la universidad se tenía que cumplir con la totalidad de estudios escolares, por lo que se llegó a la conclusión de que este financiamiento estaba contribuyendo a incrementar la brecha de desigualdad en lugar de ser una solución como se pensaba (Ocegueda et al., 2014).

Debido a la lógica anterior, se sugería que el estado reasignara el presupuesto e incrementara los recursos para la educación básica, la cual era una prioridad para que los sectores menos favorecidos luego pudieran acceder a la universidad. Esto ocasionó que las universidades públicas desaceleraran su crecimiento lo que dio paso al incremento de la oferta privada. Sin embargo, este crecimiento por parte del sector privado no necesariamente se dio considerando los estándares de calidad educativa mínimos. De tal forma que, los problemas en el sistema de educación universitaria en México tienen como principales preocupaciones: la equidad en el acceso a la educación, la permanencia de los estudiantes y la inserción laboral de los egresados (OECD, 2019).

Con relación al caso de Colombia, Melo-Becerra et al. (2017) indican que entre los principales retos en la educación superior de este país se encuentran: la ampliación de los niveles de cobertura e inclusión (Orozco, 2016) y el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior. Los mismos autores también señalan que la educación universitaria ha presentado un crecimiento significativo en las dos últimas décadas. En este sentido, Orozco (2016) comenta que las políticas de gobierno referidas a la educación entre el periodo 2010 y 2014 señalaban la urgencia de orientar la acción de las políticas públicas en temas referidos a la cobertura la calidad y la pertinencia.

Para Colombia el tema de la cobertura universitaria es un problema pendiente. Según indican en los últimos 25 años el acceso a la educación superior se aceleró; sin embargo, también refieren que gran parte de este incremento en el acceso se explica por el incremento de vacantes en la educación técnica y tecnológica, las cuales experimentaron un crecimiento comparativamente mayor a la educación universitaria en estos últimos años.

Por su parte Vera (2015) y Orozco (2016) advierten que la tasa de cobertura bruta pasó de 23.4% en el año 2000 a 42,4% para finales del 2012, pero también indican que se debe tener en cuenta que mientras las matrículas de la educación técnica profesional y la educación tecnológica crecieron en 359.8% y 340.6% respectivamente, las del nivel universitario se incrementaron en 59.5% entre el año 2001 y 2012.

Esta diferencia en el incremento del número de matrículas experimentados en la educación técnica profesional y la educación tecnológica respecto al experimentado por las universidades se tradujo en el nivel de asignación de recursos por parte del estado a cada una de estas instituciones a nivel público, priorizando el crecimiento de las dos primeras sobre el de la universidad (Vera, 2015).

Respecto a la deserción, según el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2009 citado en Vera, 2015) en promedio la deserción de los estudiantes ingresantes es del cincuenta por ciento. Este nivel de deserción obedece a las deficiencias académicas de los estudiantes y otros factores del entorno (Vera, 2015). Por su parte, Orozco (2016) comenta al respecto que a pesar de los esfuerzos del gobierno colombiano por ampliar la cobertura, este no brinda soluciones a factores individuales como los familiares, económicos y académicos y esto repercute en que a pesar de que se brinden mejores condiciones de acceso, muchas veces los estudiantes no pueden aprovecharlas, ya que da la impresión de que estos esfuerzos hubieran sido concebidos bajo el supuesto de que todos los usuarios tienen potencialidades similares, debido a esto el incremento de la cobertura y el mejoramiento de la equidad no van de la mano en el caso de Colombia.

En la Tabla 3, se presenta un resumen consolidado de las realidades universitarias observadas para los casos de Chile, Perú, México y Colombia. En esta tabla se puede observar que un denominador común es que existe una preocupación por: la calidad, la cobertura y la deserción a nivel de todos los países analizados.

Tabla 4

Calidad, cobertura y deserción en las realidades universitarias en Chile, Perú, México y Colombia.

País	Contexto	Calidad	Cobertura	Deserción	Fuente
Chile	Cambio de normativa a inicios de los 80 permitió la creación de universidades privadas.		Se incluyó a segmentos que antes no podían acceder a este servicio.	Se incrementó producto de la inclusión de estudiantes vulnerables.	Santelices et al. (2016) Matheu et al. (2018) Arancibia y Trigueros (2018)
Perú	Modificación de la ley universitaria de 1983 permitió que las universidades funcionen como instituciones con fines de lucro.	La rápida expansión de la oferta (sin estándares) afectó la calidad de los programas y las instituciones.	El incremento de universidades privadas en el mercado incrementó las opciones de acceso.	Los estudiantes presentaron dificultades financieras y académicas.	SUNEDU (2018) SINEACE (2013)
México	A finales de los 70 se disminuyeron los recursos a las universidades públicas, para destinarlos a la educación básica.	Se generó un rápido incremento de la oferta privada con programas de dudosa calidad en algunos casos.	La demanda educativa universitaria fue cubierta por instituciones privadas producto de la disminución de recursos en las universidades públicas.	Se incrementó la deserción por el incremento de cobertura.	OECD (2019) Ocegueda et al. (2014)

País	Contexto	Calidad	Cobertura	Deserción	Fuente
Colombia	Los recursos públicos se destinaron a la ampliación de la oferta de la educación superior técnica profesional y la educación tecnológica. Se disminuyeron los recursos de la universidad.	La expansión afectó la calidad de los programas.	El incremento de la cobertura se dio principalmente en la educación técnica profesional y la educación tecnológica. La universidad también creció, pero en menor proporción	El incremento en la cobertura no se acompañó de una estrategia de soporte	Melo-Becerra et al. (2017) Orozco (2016)

En el caso de la calidad, de acuerdo con la descripción de la realidad presentada para Chile, Perú, México y Colombia, en todos los casos se presenta el crecimiento acelerado de la oferta privada y la falta de estándares como los principales factores que han incidido en este punto.

En el caso de la cobertura, se comenta que en los últimos veinte años esta se ha incrementado. Un aspecto que se presenta junto con este punto es la equidad y la inclusión como parte del incremento de la cobertura. En algunos casos, como el de Colombia, se aprecia que, a pesar de haber incrementado la cobertura de la educación, este incremento no necesariamente vino acompañado de medidas de soporte para los estudiantes que presentaban problemas económicos, académicos y familiares, lo que trajo consigo el incremento de la deserción como consecuencia.

En lo referido a la deserción, en el caso de las realidades universitarias de Chile, Perú, México y Colombia, se presenta como una consecuencia del rápido crecimiento de la oferta educativa, de los problemas de inclusión y equidad que acompañan el crecimiento de la cobertura, así como también de los problemas de calidad del servicio educativo.

En el caso particular de la pandemia ocasionada por la COVID 19, las universidades han tenido que adaptarse para garantizar la continuidad del servicio.

Sin embargo, bajo la mirada de los principales temas que se mencionan como preocupaciones de los gobiernos, respecto a educación universitaria, entre ellos: la calidad de la educación, la cobertura e incluso la misma deserción quedan pendientes de actualizarse bajo los nuevos parámetros y limitaciones que establece esta realidad particular (UNESCO, 2021).

1.4 Adopción de los modelos de deserción universitaria en Chile, Perú, México y Colombia

En la actualidad muchas instituciones e incluso países han adoptado diversos modelos para enfrentar a su manera el fenómeno de la deserción (Matheu et al., 2018). Debemos considerar en este aspecto que los modelos de deserción definen la forma en que los factores interactúan a lo largo de la trayectoria de los estudiantes en la universidad, pero estos modelos requieren de ser operacionalizados y adaptados a la realidad de cada contexto universitario. Esta situación ha provocado que cada país genere abordajes muy propios frente al fenómeno de la deserción que responda a las necesidades de sus estudiantes. En este apartado se revisarán los principales modelos encontrados en las publicaciones de países de Latinoamérica como Colombia, Chile, Perú y México.

En el caso colombiano, Rodríguez (2019) indica que en las diferentes investigaciones realizadas en Colombia en los últimos años los principales factores que explican este fenómeno son: los factores económicos, culturales y sociales.

En este sentido, la misma autora refiere que tiene sentido explicar el fenómeno de la deserción en Colombia desde la perspectiva del modelo económico, el cual como se explicó en la sección que se habla sobre los modelos de deserción, responde a una evaluación de beneficio costo que los estudiantes realizan al comparar el tiempo, el costo y el esfuerzo que les demanda estudiar en la universidad frente a realizar otras actividades que puedan representar un mayor beneficio en el corto plazo. De esta forma, Rodríguez (2019) propone que la deserción tiene un fuerte vínculo con el capital económico del que el estudiante dispone para afrontar sus estudios.

Por otro lado, Sánchez y Otero (2012 citados en Rodríguez, 2019) se inclinan por explicar la deserción desde el modelo sociológico, dado que estos autores indican

que no basta con que el estudiante cuente con las condiciones económicas suficientes, sino que las desigualdades, producto del estrato social al que pertenece el estudiante, continúan reflejándose en la universidad. Los autores precisan que a nivel de rendimiento académico, se observa que los estudiantes pertenecientes a estratos altos han ido mejorando gradualmente su rendimiento con el pasar de los años en una proporción mucho mayor que los estudiantes que pertenecen a estratos bajos, lo que sería un indicio de las dificultades que afrontan los estudiantes de estratos bajos para integrarse al entorno universitario.

En lo que respecta al caso chileno, Navarrete et al. (2013) indican que producto de la expansión que experimentó el sistema universitario en Chile en las últimas décadas se permitió a un nuevo grupo de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad el acceso a la educación universitaria, lo que trajo como consecuencia el incremento en los indicadores de deserción.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Chile (citado en Navarrete et al., 2013) ha realizado esfuerzos para caracterizar los factores que afectan a la deserción universitaria en dicho país, entre los principales factores que identifica son: la acreditación institucional, la vocación del estudiante, los beneficios económicos recibidos por los estudiantes (becas y créditos), los cuales considera como los más relevantes para reducir la incidencia de la deserción en la universidad.

Una investigación, que complementa a los otros autores mencionados en Chile, relacionada a los factores económicos de la deserción, es la de Saldaña y Barriga (2010 citados en Navarrete et al., 2013) que determinó los factores de mayor importancia para la deserción de la carrera de Ingeniería Civil en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. La conclusión de este estudio, si bien no puede ser generalizable, fu

e que los factores que más impactaban, en este fenómeno, eran los ingresos familiares y el puntaje obtenido en disciplinas como Lenguaje o Matemática en las evaluaciones de admisión. También, luego del ingreso a la universidad se sumaba el promedio semestral, la cantidad de créditos aprobados por semestre y el porcentaje de apoyo financiero que habían recibido para cubrir los costos de los estudios al año.

De los factores que presentan los casos analizados en Chile, se puede inferir que el modelo que predomina es el interaccionista, el cual según Tinto (1975, citado en Terraza-Beleño, 2019) precisa que la deserción se origina por fallas en la integración tanto académica, como social del estudiante en la universidad. Esto se sostiene en el hecho de que Saldaña y Barriga (2010 citados en Navarrete et al., 2013) indican que los principales factores que explican la deserción en Chile estén relacionados al puntaje que los estudiantes obtienen en la evaluación de admisión, así como a la cantidad de créditos aprobados en el semestre; sin embargo, el modelo interaccionista, además de la integración académica y social indica que existen variables institucionales relacionadas al soporte y a la calidad del servicio, lo cual tiene correspondencia con lo que el Ministerio de Educación de Chile (citado en Navarrete et al., 2013) indica al considerar a la acreditación institucional y al apoyo financiero como factores adicionales que afectan al fenómeno de la deserción.

En el caso de Perú se presenta el caso de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, el caso de una universidad privada que imparte clase en modalidad virtual producto de las circunstancias por la pandemia del Covid 19 y el caso de una investigación que analiza los factores de deserción en carreras de ciencias de la salud.

En primer lugar, Viera et al. (2020) presentan el caso de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa en la que proponen que el modelo más adecuado para el análisis de deserción es el modelo interaccionista planteado por Tinto (1982 citado en Viera et al., 2020) debido a las características de la universidad y el tipo de estudiantes, ya que este modelo plantea que la deserción se explica tanto por las características individuales de los estudiantes como las de la institución.

Por ejemplo, para el análisis de la deserción de esta universidad en Perú, se tomó como referencia ciertas características personales de los estudiantes como: el género, estado civil y el nivel de educación de la madre. También se tomaron en cuenta características académicas como: el colegio de procedencia, el número de semestres repetidos y el número de cursos desaprobados; características socioeconómicas como: la fuente de financiamiento de los estudios, el horario de trabajo, la situación laboral, el ingreso familiar y el ambiente familiar, y también se consideraron características institucionales como: el entorno político de la universidad,

la interacción con los docentes, la interacción con los compañeros y el orden público y seguridad.

Viera et al. (2020) realizaron un estudio transversal en el que se encuestaron a 110 estudiantes desertores y otros 110 que continuaban estudiando en un periodo de cinco años consecutivos, utilizando el análisis factorial se redujeron de 18 variables de estudio a solo cuatro factores: el factor individual, el factor académico, el factor socioeconómico y el institucional. Dado el resultado del análisis factorial aplicado, los autores consideraron que los factores se relacionaban con el modelo planteado por Tinto (1997 citado en Viera et al., 2020). Finalmente, del análisis de la data concluyeron que los factores que más impactan en la deserción son los académicos.

Por otro lado, Gonzales y Evaristo (2021) abordan los factores de deserción dentro del contexto de pandemia, en que los programas son impartidos en modalidad virtual, y en su análisis consideran a los siguientes: la integración social, el compromiso institucional, el compromiso individual del estudiante, la capacidad intelectual del estudiante, el compromiso académico, la identificación profesional, así como factores socioeconómicos, educativos y demográficos. Escanés (2014 citado en Gonzales y Evaristo, 2021) indica que muchos de los estudiantes que participan en cursos de la modalidad virtual, pueden presentar problemas con la gestión del tiempo, los cuales pueden derivar a su vez de obligaciones familiares, laborales producto de dificultades económicas, así como de un ingreso tardío a la educación universitaria. Según Khuong (2014 citado en Arancibia y Trigueros, 2018) estas características se ajustan al modelo enunciado por Bean y Metzner, en el cual se introduce el concepto de estudiante no tradicional, el cual tiene como característica que además de desempeñar el rol de estudiante, asume obligaciones adicionales de carácter personal, familiar o laboral.

Según Choi (2011 citado en Gonzales y Evaristo, 2021) se identificaron tres macrofactores para el caso de estudiantes de la modalidad virtual, entre ellos se puede mencionar: los factores personales de los estudiantes, dentro del cual se pueden mencionar las características psicológicas, habilidades y expectativas, así como antecedentes académicos. El segundo de los factores corresponde a los factores ambientales, como el apoyo para los estudios y los compromisos laborales.

Finalmente se mencionan aquellos relacionados con el curso, como: las interacciones, el apoyo institucional y el diseño del curso.

En el caso particular de la universidad privada de Lima analizada por Gonzales y Evaristo, (2021) se encontró en tiempo de pandemia que muchos de los estudiantes no contaban con los recursos necesarios para participar de las clases virtuales, según se indica aproximadamente el 12,9% de los estudiantes, sólo contaban con un Smartphone para participar de sus clases virtuales.

Por su parte Alarcón et al. (2015) realizaron una investigación sobre los estudiantes desertores de carreras de ciencias de la salud en Perú. Entre los puntos más importantes que resaltaron se pueden mencionar los siguientes: para los autores la deserción en este caso se genera por una insuficiente integración social y académica por parte del estudiante, en especial fuera de las aulas de estudio durante los primeros años de la carrera, característica que se ajusta al modelo interaccionista según Tinto (1975 citado en Terraza-Beleño, 2019). En estos casos, los autores consideran que la deserción puede ocurrir de manera voluntaria por parte de los estudiantes al no sentirse identificados con la carrera.

En el caso de México, Velázquez y González (2017) presentan el caso de la Universidad autónoma de Tamaulipas (UAMMAUT) en el que se analizan los factores que causan la deserción estudiantil, principalmente en la carrera de enfermería y entre ellos se mencionan los siguientes: la motivación de los estudiantes, el compromiso personal hacia el estudio, el compromiso por la institución, la integración académica, la interacción social, familiar y las condiciones económicas, así como los factores académicos.

Por otro lado, Rodriguez et al. (2005 citados en Velázquez y González, 2017) comentan sobre los factores de deserción identificados en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, entre estos se mencionan la condición económica de las familias de los estudiantes como principal factor de abandono, el rendimiento académico previo y factores institucionales como la actividad del docente, desde el punto de vista del seguimiento al estudiante.

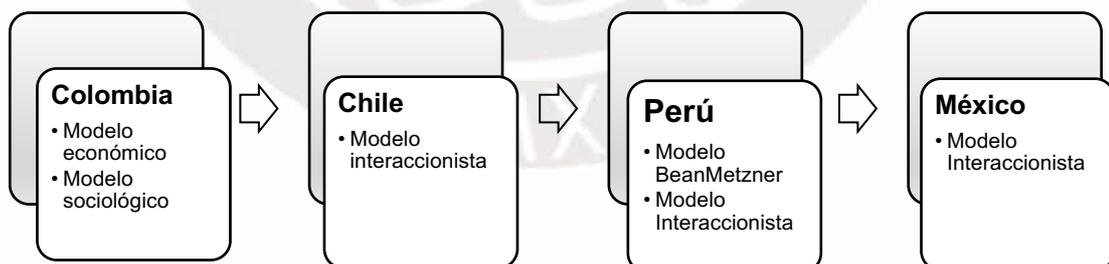
También Buentello y Valenzuela (2013 citados en Velázquez y González, 2017) analizaron los factores que afectan a la deserción en la Universidad Autónoma de Sinaloa en donde los investigadores encontraron que el principal factor era la carga académica y el desempeño de los estudiantes previo a la universidad, ya que la falta de habilidades por parte de éstos para enfrentar el programa de estudios frecuentemente era el principal motivo de deserción por parte de los estudiantes de esta universidad.

En el caso de Mexico, se puede observar que los factores que Velázquez y González (2017) mencionan están relacionados a la habilidad académica de los estudiantes y el rendimiento académico previo, así como también se mencionan condiciones y factores económicos y factores institucionales, los cuales en su conjunto muestran correspondencia por los factores del modelo interaccionista enunciado por Tinto (1975 citado en Terraza-Beleño, 2019).

A continuación en la Figura 1 se muestra un resumen de los modelos de deserción universitaria adoptados en las fuentes analizadas para cada país con la finalidad de entender el fenómeno de la deserción:

Figura 1

Modelos de deserción adoptados en las fuentes revisadas de Colombia, Chile, Perú y México



Como se puede observar, en el caso de las publicaciones analizadas en esta investigación, los modelos que prevalecen para comprender el fenómeno de la deserción son: el modelo interaccionista de Tinto (1975 citado en Terraza-Beleño, 2019), en el caso de países como Chile, Perú y México. Por otro lado, en el caso de

Colombia, tenemos el modelo económico, así como el modelo sociológico según las características enunciadas por Himmel (2000 citado en Barrero et al., 2013).

2. Los Factores de la Deserción Universitaria

Los factores de deserción universitaria según Pereira y Vidal (2021) son aquellos mediante los cuales se explica la ocurrencia del fenómeno de deserción en dichas instituciones. Sin embargo, cabe mencionar que el mismo autor advierte que no existe en la actualidad un consenso respecto a su clasificación, por lo tanto, las universidades, como las instituciones de gobierno, suelen proponer diversas causales para explicar a la deserción estudiantil.

En el caso de esta investigación, el estudio se focaliza en los factores de tipo académicos y económicos por lo que es importante conceptualizarlos. En este sentido, los primeros se refieren a las causas o elementos por los que un alumno abandona sus estudios como consecuencia de un bajo rendimiento académico (Olave et al., 2013; Reyes et al., 2012), mientras que los factores económicos hacen referencia a las dificultades particulares relacionadas con la disponibilidad de recursos para asumir el costo de los programas educativos (Santelices et al., 2016).

2.1 Factores Académicos

El rendimiento académico es uno de los factores más importantes para la deserción estudiantil ya que constituye un indicador de alerta debido a que permite identificar al grupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad frente al riesgo de abandono de estudios. En este sentido, es probable que un estudiante con bajo desempeño en clases y desmotivado respecto al desarrollo de sus actividades académicas cuente con menos recursos ante alguna dificultad y decida desertar (Patiño y Cardona, 2012).

Una definición que tiene que ver con el rendimiento académico es el de *engagement* o compromiso. Tristán Monroy et al. (2021) definen al compromiso académico como el conjunto de acciones que llevan a cabo los estudiantes con la finalidad de alcanzar sus objetivos de estudio. Este compromiso se ve influenciado

por la cultura educativa de la institución y por las experiencias educativas que la universidad pudiera ofrecer en relación a la integración social.

Complementando lo anterior, los mismos autores advierten que en el contexto de pandemia la gestión del compromiso académico de los estudiantes es más compleja ya que depende de factores como el diseño de las actividades de aprendizaje, pero también de la autorregulación del estudiante que no está bajo el control del docente. No obstante, existe evidencia de que la educación en línea permite alcanzar niveles adecuados de compromiso académico, mediante la aplicación de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo.

Para Schaufeli et al. (2012 citado en Tristán Monrroy et al., 2021) el compromiso académico está compuesto por tres componentes: el vigor, la dedicación y la absorción. Respecto al vigor, Schaufeli et al. (2012 citado en Tristán Monrroy et al., 2021) indican que se refiere a los niveles de energía, resistencia mental, resiliencia, voluntad para esforzarse y persistencia, aún cuando se enfrenta a dificultades. Por otro lado, la dedicación, tiene que ver con el nivel de involucramiento que presentan los estudiantes con las labores académicas y esta surge como consecuencia del nivel de significado atribuido a las tareas académicas. Finalmente, la absorción se refiere al nivel de concentración y de disfrute que el estudiante puede alcanzar debido al nivel de satisfacción que experimenta en la realización de las actividades académicas.

En la presente investigación, se considera relevante la definición de estos conceptos, debido a que producto del análisis de la casuística presentada en los países analizados, en muchos casos la deserción resulta como consecuencia de la disminución de los niveles de compromiso académico en los estudiantes.

A continuación se presenta el análisis de los factores de tipo académico identificados en universidades pertenecientes a Colombia, Chile, Perú y México.

En el caso Colombiano Rodríguez (2019), indica que entre los factores académicos frecuentemente mencionados en las publicaciones de dicho país podemos mencionar a los siguientes: el tipo de colegio de procedencia, el inicio

inmediato o mediato, el puntaje en la prueba de admisión, el promedio de notas, la experiencia académica anterior, el desempeño académico por áreas, la carrera a la que se está vinculando el estudiante, las deserciones previas, la orientación profesional y los métodos de estudio. Todos estos, considerados como factores académicos presentes antes del inicio de las clases en la universidad.

Según el Ministerio Nacional de Colombia (2009 citado en Rodríguez, 2019) la implementación del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) mostró que los resultados de las evaluaciones de ingreso pueden ser determinantes para predecir la deserción en los estudiantes que inician en la universidad.

Por otra parte, Rodríguez (2019) indica que esta afirmación es consistente con los resultados del estudio realizado por Montes et al. (2010 citado en Rodríguez, 2019) en la universidad EAFIT de Colombia en el que los estudiantes que obtuvieron bajo puntaje en la prueba de ingreso estandarizada aplicada por la universidad requirieron mayor atención por las debilidades académicas con las que ingresaron. Es este estudio se indica que en general los alumnos desertores muestran promedios más bajos y suelen desaprobado un mayor número de cursos. En los casos de cursos de ciencias básicas el autor denomina a este comportamiento como “filtro académico”.

Por otro lado, continuando con el caso colombiano, el estudio realizado por Durán et al. (2007, citado en Rodríguez, 2019) sugiere que existen ciertos factores denominados por los autores como protectores, ya que se trata de condiciones que facilitan la adaptación del estudiante a la universidad en lo que respecta a la dimensión académica. En el caso particular del estudio citado se mencionan dos: que el estudiante pertenezca a una carrera con bajas tasas de deserción y contar con una baja vulnerabilidad académica y económica. Con relación al primer aspecto, el estudio asocia a las carreras con bajos niveles de deserción con el hecho de que poseen alta flexibilidad en el plan curricular, es decir, el estudiante tiene la posibilidad de seleccionar cursos de acuerdo con sus intereses y disponibilidad de tiempo y con respecto al segundo aspecto, alude a grupos de estudiantes con características homogéneas respecto a condiciones de vulnerabilidad académica y económica.

Otro estudio realizado en Colombia por Londoño (2013, citado en Rodríguez, 2019) en la Corporación Universitaria Lasallista, mostró que el uso deficiente de métodos de estudio y el no buscar consejería psicopedagógica fueron factores de incidencia de deserción muy altos para el caso estudiado.

En el caso de Barragán y Patiño (2013 citados en Rodríguez, 2019) indicaron que para el caso colombiano la vulnerabilidad académica de los estudiantes universitarios está en función de la baja calidad de su formación en la educación básica y utilizan a los resultados de la prueba Pisa como evidencia de lo anterior. Estos autores, también afirmaron que los bajos niveles de competencias como las comunicativas, analíticas, de síntesis y de conceptualización, adicionadas a las deficiencias en matemáticas, ciencias naturales, sociales y lenguas extranjeras afectan en mayor proporción a los estudiantes de estratos más pobres.

En el caso chileno, Vergara et al. (2017) realizó una investigación con estudiantes de la carrera de pedagogía de una universidad chilena con la información recopilada de un censo. Este autor indica que se han identificado ciertas variables que constituyen factores de riesgo de tipo académico para la deserción universitaria, como: la baja preparación académica, el bajo rendimiento académico, el colegio de procedencia y el puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria. El autor explica que estos factores constituyen un riesgo debido a que influyen de forma negativa en las expectativas de logro que tienen los estudiantes respecto a la meta de graduación. También, en la misma investigación se mencionan características académicas universitarias como: el nivel de créditos aprobados, antecedentes de deserción de otros programas, una percepción desfavorable respecto a la pedagogía de los docentes y dificultades para responder a las exigencias académicas, las cuales también contribuyen a explicar el fenómeno de la deserción universitaria desde la perspectiva académica.

En el caso peruano, Viale (2014) observó que los resultados académicos de los estudiantes universitarios ingresantes, por lo general, son menores de los que éstos obtenían en sus respectivas escuelas. El autor explica esta situación debido a que existen importantes diferencias entre el nivel de exigencia de los colegios y el que los estudiantes enfrentan al ingresar a la universidad. En esta misma investigación,

Bethencourt et al. (2008 citado en Viale, 2014) explican que variables como las características psicológicas, las estrategias y actividades de estudio, las características del profesorado y las características de la titulación poseen un alto grado de asociación con el fenómeno de deserción universitaria.

Por otro lado, Sánchez – Hernández et al. (2017) realizaron una investigación con estudiantes de primeros ciclos de las Universidad Privada del Norte (UPN). Los autores en su investigación mencionan que la insuficiente preparación previa constituye una de las principales causas de deserción estudiantil. En este sentido, Abril (2008 citado en Sánchez – Hernández et al., 2017) indica que la deserción se da cuando los estudiantes comienzan a experimentar desmotivación y falta de interés al desaprobado en cursos de un programa académico. Esta última parte podría ser relacionada con bajos niveles de compromiso académico producto de las circunstancias en la universidad. Cabe mencionar que en el Perú las investigaciones sobre deserción aún son escasas.

En el caso de México, Calderón et al.(2020) comenta que entre los factores académicos que afectan la ocurrencia de la deserción se pueden mencionar la calidad del servicio educativo, en este aspecto resaltan la importancia de la labor del docente en cuanto al uso de recursos de apoyo para la elaboración de sus clases y la disponibilidad para acceder a consultas por parte de los estudiantes, por otro lado, resaltan la importancia de la infraestructura como componente importante para la ejecución del servicio académico.

De los casos presentados de Colombia, Chile, Perú y México, se observa que un factor importante respecto a la deserción de los estudiantes es el desempeño del docente, quien mediante las estrategias de enseñanza y el acompañamiento que brinda al estudiante influye en gran medida en la decisión de deserción. Otro componente que se presenta de forma recurrente es la calidad de la preparación que los estudiantes recibieron en la educación básica, ya que esta brinda las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan afrontar las exigencias del nivel universitario.

A continuación, en la Tabla 5 se indica los principales elementos que intervienen en el factor académico según la información revisada para los casos de Colombia, Chile, Perú y México.

Tabla 5

Factores académicos en las realidades universitarias de Chile, Perú, México y Colombia.

País	Elementos de los factores académicos
Colombia	El tipo de colegio de procedencia
	El inicio inmediato o mediato
	El puntaje en la prueba de admisión
	El promedio de notas
	La experiencia académica anterior
	El desempeño académico por áreas
	La carrera
	Las deserciones previas
	La orientación profesional
	Los métodos de estudio
	La calidad de la educación básica
	Bajos niveles de competencia comunicativa
	Bajos niveles de competencia de análisis
	Bajos niveles de síntesis y conceptualización
Deficiencias en matemática	
Deficiencias en ciencias naturales	
Deficiencias en lenguas extranjeras	
Chile	La baja preparación académica
	El bajo rendimiento académico
	El colegio de procedencia
	El puntaje obtenido en la prueba de selección
	El nivel de créditos aprobados
	Antecedentes de deserción
Percepción desfavorable a la pedagogía docente	
Dificultades para responder a las exigencias académicas	
Perú	Resultados académicos menores en la universidad vs colegio
	Diferencias en el nivel de exigencia
	Variables psicológicas
	Estrategias y actividades de estudio
Características del profesorado	

País	Elementos de los factores académicos
	Características de la titulación
México	Calidad del servicio educativo La labor del docente La infraestructura

Un primer aspecto a mencionar, es que la cantidad de publicaciones disponibles respecto a la deserción estudiantil universitaria varía notablemente entre los países analizados. En el caso de Colombia, Chile, Perú y México, la mayoría de publicaciones se encuentran concentradas en el caso colombiano, ya que cuentan con documentos que van desde guías de buenas prácticas publicadas por su Ministerio de Educación, hasta una amplia variedad de artículos de investigaciones académicas referidos a la temática. Por otro lado, en el caso chileno, se observa que las publicaciones tienen un enfoque más teórico que en el caso colombiano, ya que las publicaciones se extienden más en explicar los modelos teóricos de la deserción que en casos de aplicación en instituciones universitarias específicas, esta situación se acentúa más en el caso peruano y mexicano en los que son pocas las publicaciones que desarrollan el tema.

Por otra parte, un indicador de riesgo de deserción por motivos académicos que se presenta en el caso de Colombia, Chile y Perú de forma transversal es el rendimiento académico. En el caso Colombiano, por ejemplo, Rodríguez (2019) hace referencia a el promedio de notas, mientras que en el caso chileno Vergara et al. (2017); Díaz et al. (2019) y Drombrovskaia et al. (2021) mencionan directamente al rendimiento académico como factor de riesgo y en el caso peruano Viale (2014) hace referencia a la diferencia que presentan los estudiantes, en cuanto a resultados académicos en la universidad, en comparación con los obtenidos en la educación básica. La razón de que los resultados académicos sean una variable en la que coinciden los casos de los tres países es explicada por Abril (2008 citado en Sánchez – Hernández et al., 2017), ya que este autor refiere que la deserción se comienza a dar cuando los estudiantes empiezan a experimentar desmotivación y desinterés en los cursos debido a la desaprobación de los mismos.

Otro aspecto que está presente en las publicaciones de Colombia y Chile es el puntaje que obtiene el estudiante en las evaluaciones de ingreso. Según el Ministerio Nacional de Colombia (2009 citado en Rodríguez, 2019) esta variable es de suma importancia para predecir el riesgo de deserción ya que brinda información respecto a la brecha que presenta el estudiante respecto al nivel mínimo necesario para iniciar un programa universitario.

También, en la revisión de los casos se observa que una variable que se considera de relevancia en Colombia y Chile es el colegio de procedencia del estudiante y esto es explicado por Barragán y Patiño (2013 citados en Rodríguez, 2019), quienes advierten que la vulnerabilidad de los estudiantes en el ámbito académico depende en gran medida de la calidad de la formación básica que recibieron los estudiantes y esto tiene que ver con el colegio del que los estudiantes provienen. A pesar de que esta variable no es mencionada de forma explícita en los casos de Perú y México, en el primer caso, se observan referencias a las diferencias que los estudiantes presentan en sus resultados académicos a nivel universitario en comparación a los obtenidos en la educación básica y en el segundo caso, se hace referencia de forma general a la calidad del servicio educativo.

Asimismo, otra variable que se considera en los casos de Colombia y Chile es la experiencia académica anterior del estudiante. En este sentido Peña (2017) refiere que la experiencia universitaria incide directamente en la permanencia de los estudiantes ya que su proceso de integración a la universidad requiere de un aprendizaje en cuanto a la convivencia social y la carga académica.

Un aspecto importante, identificado en publicaciones de Chile, Perú y México, es la intervención del docente en el proceso de deserción por temas académicos. En el caso de Chile se considera como motivo de deserción a la percepción desfavorable de los estudiantes respecto a la pedagogía docente, en el caso de Perú se hace referencia a las características del profesorado y en el caso de México se menciona de forma genérica a la labor docente. Al respecto, Peña (2019) advierte que las deficiencias pedagógicas como el deficiente dominio del tema que se enseña, la falta de claridad en la presentación y la falta de interacción del docente con el estudiante podría convertirse en una eventual causa de deserción.

Además de los aspectos en que se encuentran coincidencias entre los países analizados, también se observan aquellos que no son coincidentes y son considerados en cada uno de los casos. Por ejemplo, en Colombia se consideran aspectos como el tiempo que demora en iniciar el programa luego de que el estudiante ingresa, el desempeño académico por áreas, el tipo de carrera, si el estudiante ha desertado anteriormente, la orientación profesional, los métodos de estudio, entre otros. En el caso de Chile, se presenta como indicadores de riesgo de deserción por temas académicos a la baja preparación académica y el nivel de créditos aprobados. En el caso de Perú, se consideran a las variables psicológicas, las estrategias y actividades de estudio y las características de la titulación. Finalmente, en México se incluye entre los motivos de deserción por temas académicos a la infraestructura.

Por otro lado, además de analizar las coincidencias y no coincidencias de los motivos de deserción de acuerdo con cada uno de los países analizados, para el caso de esta investigación se realizó una categorización de los elementos que componen a los factores académicos. Esta propuesta de categorización, considera que todos los elementos de los factores académicos mencionados hasta ahora pueden clasificarse en cuatro categorías: Autorregulación, Intervención docente, Habilidad académica y motivos institucionales.

En lo referente a autorregulación, Tristan – Monrroy et al. (2021) definen a la autorregulación como las capacidades de autogestión y autonomía para alcanzar los objetivos de aprendizaje, en este sentido se consideró dentro de esta categoría a las estrategias de estudio y las dificultades para responder a las exigencias académicas (Zapata, 2019).

Respecto a la intervención docente, Peña (2019) refiere que esta tiene que ver con el grado de influencia que los docentes tienen con los estudiantes, con los métodos de enseñanza que aplica y con el rol de guía afectivo que en conjunto permite que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje. En este sentido, se consideró dentro de esta categoría a los siguientes elementos de los factores de deserción: la percepción desfavorable a la pedagogía del docente, diferencias en el nivel de exigencia, características del profesorado y a la labor docente.

Con relación al rendimiento académico, Castillo- Sánchez (2020) indican que éste es una combinación de factores en los que intervienen elementos personales, familiares, sociales y motivacionales. Los mismos autores indican que éste es un indicador de eficiencia de los sistemas educativos. En esta categoría se ha considerado a elementos como: el puntaje en la prueba de admisión, el nivel de créditos aprobados, la experiencia académica anterior, el desempeño académico por áreas, la carrera, la orientación profesional, los bajos niveles de competencia comunicativa, bajos niveles de competencia de análisis, los bajos niveles de síntesis y conceptualización, las deficiencias en matemática, las deficiencias en ciencias naturales, las deficiencias en lenguas extranjeras, la baja preparación académica, las deserciones previas.

Finalmente, los motivos institucionales según Tapasco et al. (2019) son todos aquellos que están bajo el control de las universidades y que intervienen en el servicio educativo prestado al estudiante. En esta categoría se mencionan a los siguientes elementos: el inicio inmediato o mediato, el tipo de colegio de procedencia, la calidad de la educación básica, características de la titulación, calidad del servicio educativo y la infraestructura.

En la Tabla 6 se muestra la clasificación de los elementos de los factores de deserción según las categorías propuestas.

Tabla 6

Principales categorías identificadas entre los factores académicos en las realidades universitarias de Chile, Perú, México y Colombia.

Categoría	Elementos de los factores de deserción
Autorregulación	Estrategias y actividades de estudio
	Dificultades para responder a las exigencias académicas
Intervención docente	Percepción desfavorable a la pedagogía docente
	Diferencias en el nivel de exigencia
	Características del profesorado
	La labor del docente

Categoría	Elementos de los factores de deserción
Rendimiento académico	El puntaje en la prueba de admisión
	El nivel de créditos aprobados
	La experiencia académica anterior
	El desempeño académico por áreas
	La carrera
	La orientación profesional
	Bajos niveles de competencia comunicativa
	Bajos niveles de competencia de análisis
	Bajos niveles de síntesis y conceptualización
	Deficiencias en matemática
	Deficiencias en ciencias naturales
	Deficiencias en lenguas extranjeras
	La baja preparación académica
	Las deserciones previas
Motivos institucionales	El inicio inmediato o mediato
	El tipo de colegio de procedencia
	La calidad de la educación básica
	Características de la titulación
	Calidad del servicio educativo
	La infraestructura

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

2.2 Factores Económicos

Con relación a los factores económicos, Chinome-Becerra et al. (2016) indican que éstos son todos los relacionados con variables que describen la situación financiera del estudiante y el ambiente social en el que se desarrolla el individuo y su familia. También Atuesta y Duran (2014), advierten que los factores económicos no solamente están relacionados a aspectos monetarios, sino que existen elementos del ámbito personal y familiar que influyen en la disponibilidad de recursos para solventar los gastos relacionados con la educación. Por ejemplo, entre los principales se mencionan: el número de miembros de la familia, el nivel educativo de los padres y hermanos, el nivel de apoyo familiar orientado a satisfacer las necesidades de los estudiantes (recursos para la elaboración de trabajos académicos, transporte, alimentación), los valores del grupo familiar, el grado de autonomía del estudiante, entre otros.

En esa misma línea, lo señalado por Chinome-Becerra et al. (2016) y Atuesta y Duran (2014) tiene sentido debido a que los recursos de los que los estudiantes disponen para solventar sus estudios depende de la posición económica de la familia y ésta a su vez se ve afectada por distintas variables como: el grado de independencia económica del estudiante, el tamaño de la familia y el nivel de formación profesional de sus miembros.

Por otro lado, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2021) indica que en el contexto de pandemia las restricciones producto de la crisis sanitaria afectó la economía de las familias debido al incremento de las tasas de desempleo y al estancamiento de las economías, por tanto, la disponibilidad de equipos de cómputo y de una conexión a internet fueron factores limitantes para que algunos estudiantes pudieran continuar con sus estudios durante este periodo de emergencia. IESALC advierte que los programas de soporte implementados por las universidades jugaron un rol de gran importancia para que éstos pudieran superar este tipo de restricciones y así mantener su continuidad académica.

A continuación se analizará la forma en que los factores económicos se presentan en Colombia, Chile, Perú y México.

En el caso de Colombia, Espinosa- Castro et al. (2020) realizaron una revisión de la literatura, de publicaciones de este país, en la que identificaron que las principales causas de deserción por motivos económicos fueron las siguientes: el miedo a contraer deudas por parte de los estudiantes o de sus padres si aún dependen de ellos, proyecciones inexactas respecto al costo del programa universitario, pertenecer a un estatus socioeconómico bajo, insuficientes ingresos familiares, desempleo de los padres, bajo nivel educativo de los padres y la autodependencia económica.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) considera en su Guía para la implementación del modelo de Gestión de Permanencia Estudiantil de Educación Superior de Colombia que las principales variables asociadas a motivos económicos de deserción son las siguientes: El estrato social, la

situación laboral e ingreso de los padres de familia, el nivel de dependencia económica del estudiante, el número de personas a cargo y el nivel educativo de los padres. Estas mismas variables son las que señala Caicedo et al. (2019) y Melguizo et al. (2011).

De igual forma, Rodríguez (2019) añade a los factores antes mencionados variables como: el estatus de vinculación laboral, el acceso a préstamos estudiantiles, el uso de servicios de bienestar universitario, el número de aportantes en el hogar y el valor de la pensión de la institución educativa.

En el caso de Chile, Cortés – Cáceres et al. (2019) indican que la deserción universitaria vista desde el aspecto económico se explica por factores relacionados al ámbito individual, familiar e incluso institucional. En el caso individual, los autores hacen referencia a elementos como el nivel de autonomía económica del estudiante y su estatus laboral, en el caso familiar se refiere a aspectos como el número de miembros del grupo familiar, el nivel educativo de los padres y hermanos, el nivel de apoyo económico que brinda la familia para solventar gastos como la alimentación, el transporte, entre otras necesidades básicas, en lo referido al aspecto institucional se refiere al soporte que la universidad brinda a los estudiantes, como becas, programas de financiamiento, entre otros.

En el caso de Perú, Viera et al. (2020) realizaron una investigación sobre los principales factores de deserción a nivel universitario, en ella se determinó que entre los principales factores económicos que inciden en la deserción están los siguientes: la fuente de financiamiento de los estudios, el trabajo durante el semestre, el horario de trabajo, el ingreso familiar insuficiente, la situación laboral de los padres y el ambiente familiar.

En el caso de México, Rosales et al. (2018) realizaron un trabajo sobre los factores de deserción en educación superior en el cual identificaron la influencia de las siguientes variables desde el punto de vista económico: el contexto socioeconómico del estudiante, la necesidad de que el estudiante trabaje para sustentar sus propios estudios, el nivel de exigencia laboral que el estudiante asume en el trabajo, así como el tipo de horario que demanda su centro de labores.

Luego de revisar las principales variables asociadas a los factores académicos de deserción en Colombia, Chile, Perú y México, se muestra en la Tabla 7, los principales elementos que componen dichos factores.

Tabla 7

Factores económicos en las realidades universitarias de Chile, Perú, México y Colombia.

Ámbito	Colombia	Chile	Perú	México
Individual	Autodependencia económica Situación laboral del estudiante	El nivel de autonomía económica. Estatus laboral	Fuente de financiamiento de los estudios. Trabajo durante el semestre. Horarios de trabajo.	Necesidad de trabajar para solventar estudios. Exigencia laboral. El tipo de horario que demanda el centro de labores.
Familiar	El miedo a contraer deudas Proyecciones inexactas respecto al costo del programa. Pertener a un estatus socioeconómico bajo. Insuficientes ingresos familiares. El nivel educativo de los padres. El número de personas a cargo del estudiante. El número de aportantes al hogar.	Número de miembros en la familia. Nivel educativo de los padres y hermanos. El nivel de apoyo económico que brinda la familia para solventar los gastos (alimentación, transporte, entre otros).	Insuficientes ingresos familiares Situación laboral El ambiente familiar	El contexto socioeconómico del estudiante
Institucional	El valor de la pensión en la universidad.	Soporte que brinda la universidad (becas, programas de financiamiento, entre otros).		

Es relevante comentar que, al igual que en el caso de los factores académicos, para el caso de los factores económicos la mayoría de las investigaciones provienen de Colombia, seguido de Chile y finalmente Perú y México.

En el caso de los factores económicos, el análisis se realiza en tres ámbitos: el individual, el familiar y el institucional. Según Cortés – Cáceres et al. (2019) el ámbito individual está constituido por todos aquellos elementos que forman parte de la historia personal del estudiante y que lo afectan directamente, mientras que el ámbito familiar involucra la relación con los miembros de este grupo, los rasgos y las decisiones que éstos toman. Con respecto al factor institucional, según los mismos autores, se refiere al compromiso que la universidad tiene de brindar los recursos necesarios para que los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos académicos.

En el ámbito individual, uno de los elementos que se repite en los países analizados es la situación laboral. Tanto en el caso de Colombia, Chile, Perú y México se alude a que la situación laboral del estudiante es un elemento que forma parte de los factores económicos. Al respecto Londoño (2013) indica que el mercado laboral tiene una influencia negativa sobre la permanencia del estudiante, debido a que la situación laboral incide considerablemente a la hora que el estudiante toma la decisión de desertar. Dentro de los aspectos relacionados a la situación laboral del estudiante, podemos mencionar: el estatus laboral, los horarios de trabajo, la exigencia laboral, la necesidad de trabajar para solventar los estudios y la interferencia que puede ocasionar el trabajo en paralelo con los estudios.

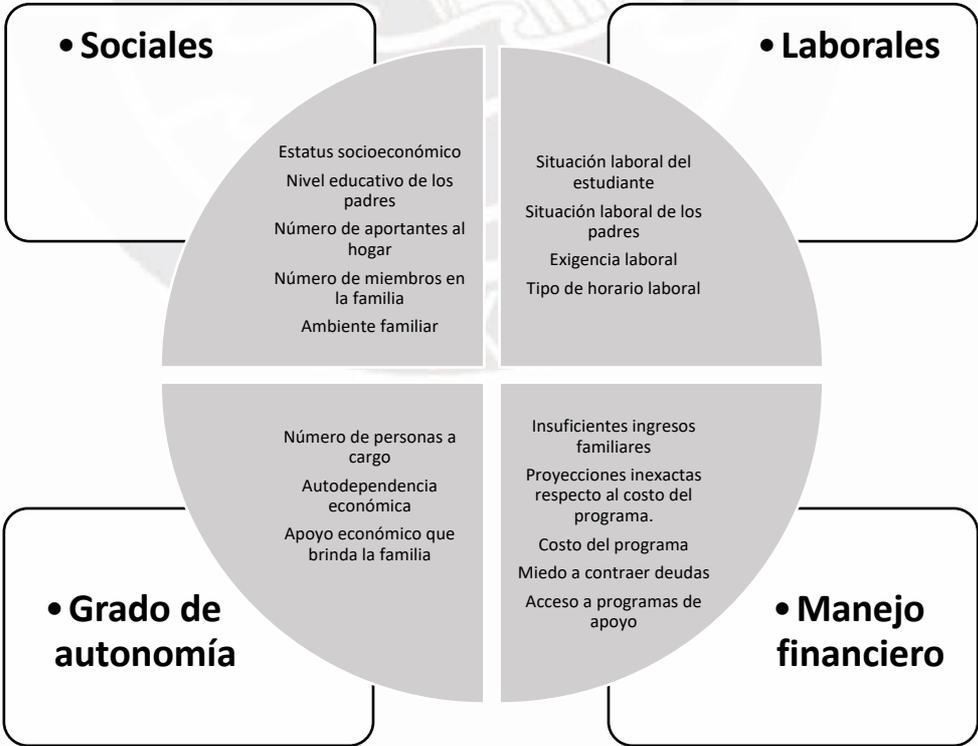
Con relación al ámbito familiar, un elemento que se repite tanto en Colombia, como en Chile es el nivel educativo de los padres, mientras que en el caso de Perú se habla del ambiente familiar y en el caso de México del contexto socioeconómico del estudiante. Al respecto Londoño (2013) advierte que el nivel de escolaridad de los padres es un factor de riesgo que se ha verificado a través de investigaciones cuantitativas en las que se observó que la proporción de padres sin ningún nivel de escolaridad era mucho mayor en el grupo de estudiantes desertores que en los que tenían continuidad en sus estudios.

Asimismo, con relación al ámbito familiar existen otros elementos que se mencionan en las publicaciones de Colombia y Chile, por ejemplo: el miedo a endeudarse, proyecciones inexactas respecto al costo del programa de estudios, el número de miembros de la familia y el nivel de apoyo económico que la universidad brinda a sus estudiantes.

Por otro lado, en lo que respecta al ámbito institucional, el principal elemento de los factores económicos está relacionado al nivel de apoyo que las universidades brindan a sus estudiantes, esto se menciona en el caso Colombiano y Chileno. Al respecto, Santelices et al. (2013) indican que existe una correlación positiva entre los beneficios estudiantiles que brindan las universidad y la permanencia de sus estudiantes.

Luego de analizar los principales elementos de los factores económicos en los distintos ámbitos y países en que se presentan, analizaremos otra categorización de los elementos de los factores económicos basados en el motivo que predomina en estas agrupaciones. En la Figura 2, podemos observar a los elementos de los factores de deserción agrupados en cuatro categorías: Los elementos sociales, laborales, de manejo financiero y de grado de autonomía.

Figura 2
Principales categorías identificadas entre los factores académicos en las realidades universitarias de Chile, Perú, México y Colombia.



Respecto a los elementos sociales, Miño (2021) y Venegas- Muggli (2019) indican que éstos están fuertemente vinculados al aspecto económico, en el sentido de que en muchas ocasiones se presentan como un obstáculo para la continuidad de los estudiantes en la universidad. Esto se debe a que al matricularse en un programa de estudios existe un costo que debe ser asumido por el estudiante o por alguien en su entorno. En este sentido, se consideran como elementos sociales a los siguientes: el estatus socioeconómico, el nivel educativo de los padres, el número de aportantes al hogar, el número de miembros en la familia y el ambiente familiar.

En lo referido a los aspectos laborales, tal como lo indica Londoño (2013) la situación laboral es un elemento de suma importancia al momento de que el estudiante toma la decisión de abandonar la carrera, esto debido a que en muchos casos el trabajo es su principal fuente de ingreso y situaciones como incrementos en los niveles de exigencia laboral, cambios de horario o interferencias de los estudios con el trabajo o viceversa pueden generar que el estudiante tome la decisión de abandonar la universidad. En este sentido, entre los principales elementos identificados en este aspecto son: la situación laboral del estudiante, la situación laboral de los padres, la exigencia laboral y el tipo de horario laboral.

En lo referido al grado de autonomía para efectos de esta investigación se define como la capacidad que tiene el estudiante de solventar sus gastos de manera autónoma. Esta capacidad se ve afectada por varios aspectos, como: el número de personas a cargo, la autodependencia económica, el apoyo económico que brinda la familia, entre otros.

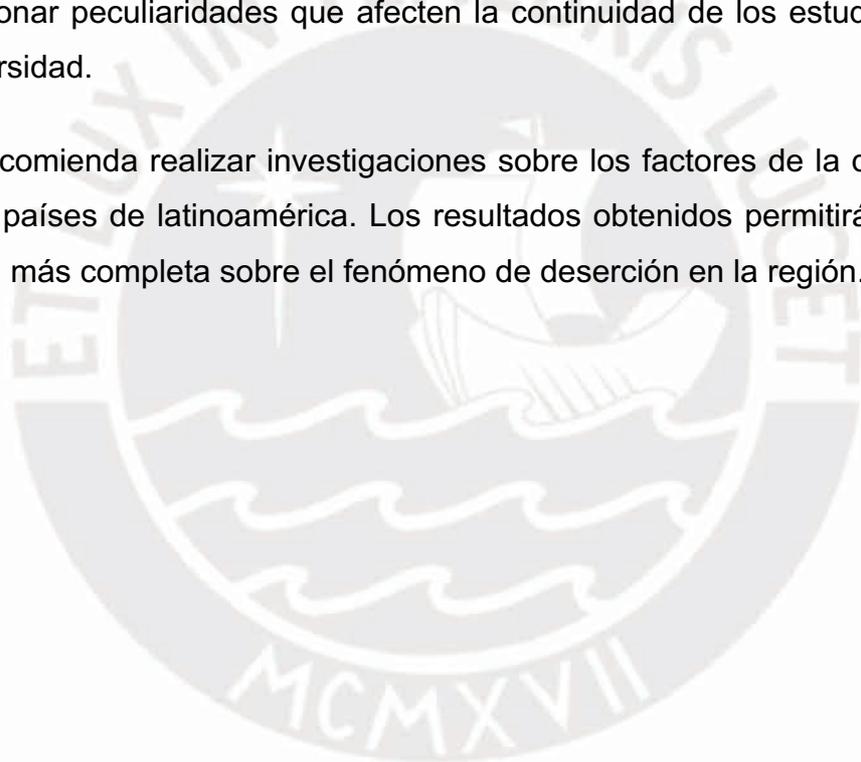
Con relación al manejo financiero, para el caso de esta investigación se refiere a la capacidad que tienen los estudiantes o sus propias familias para administrar sus recursos. Esta categoría se considera importante porque está referida a un aspecto de la deserción por motivos económicos que depende en gran medida de la capacidad de los estudiantes o sus familias para tomar buenas decisiones respecto a sus finanzas personales. Entre estos elementos tenemos: los insuficientes ingresos familiares, las proyecciones inexactas respecto al costo del programa, el costo del programa, el miedo a contraer deudas y el acceso a programas de apoyo.

Conclusiones

- Las principales categorías que explican los factores académicos de deserción en las fuentes analizadas de los países de estudio son: la autorregulación del estudiante, la intervención del docente, el rendimiento académico del estudiante y la gestión de la institución.
- Las principales categorías que explican los factores económicos de deserción universitaria en las fuentes analizadas de los países de estudio son: la situación social del estudiante, la situación laboral, el grado de autonomía económica y el manejo que el estudiante tiene de sus propias finanzas.
- El enfoque predominante en las universidades de los países de estudio es el interaccionista que indica que la deserción se explica por la integración académica y social del estudiante, así como por el soporte que brindan las instituciones.
- Las categorías que explican los factores académicos predominantes en los países de estudio son: el rendimiento académico y la intervención del docente. Por otro lado, las categorías que explican los factores económicos predominantes en los países de estudio son: la situación laboral y social del estudiante.

Recomendaciones

- Se recomienda que las universidades de los países en estudio consideren a los factores académicos y económicos con todos sus elementos al momento de evaluar sus propias problemáticas de deserción, ya que éstos se presentan como categorías complejas en las cuáles intervienen las condiciones del estudiante, así como las de la universidad.
- Se recomienda profundizar en los diferentes factores que intervienen en la deserción en tiempos de pandemia, debido a que las restricciones aplicadas por los gobiernos y el impacto socioeconómico que éstas generan pueden ocasionar peculiaridades que afecten la continuidad de los estudiantes en la universidad.
- Se recomienda realizar investigaciones sobre los factores de la deserción en otros países de latinoamérica. Los resultados obtenidos permitirán tener una visión más completa sobre el fenómeno de deserción en la región.



Referencias

- Alarcón, M., Andía, M., Ocampo, H., Ramos-Castillo, J., Rodríguez, A., Tenorio, C. y Pardo, K. (2015). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *Comunicación Acción Corta*, (76), 57-61.
- Arancibia, R, y Trigueros, C.(2018). *Approaches to college dropout in Chile. Educ. Pesqui.*, 44, 1-20.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/885ryWsMG8jfw4SnfSwpytN/?format=pdf&lang=en>
- Atuesta, C. y Durán, M. (2014). Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil. *Cuarta conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*.
- Barrero, J., Garzón, G. y Gómez, O.(2013). Variables asociadas con el fenómeno de la deserción de los estudiantes de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. *Pensando Psicología*, 9(16), 55-68.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno Colombia.<http://0-www.ebrary.com.millenium.itesm.mx>
- Caicedo, L., Cárdenas, C., Müller, J. Y Ortiz, J. (2019). Aplicación para la gestión y el análisis de información relacionada con la deserción estudiantil universitaria. *Revista Colombiana de Computación*, 20(2), 6-19.
- Calderón, C., Colomo, E. y Ruiz, J. (2020). Causas de la deserción escolar en Ingeniería Electrónica y Computación del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara (México). *Espacios*, 41(6). 15-29.
- Castillo- Sánchez, M., Gamboa- Araya, R. y Hidalgo- Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *UNICIENCIA*, 34(1), 219-245.

- Chinome- Becerra, P., Ruiz-Cárdenas C., Fernández Samacá, L. (2016). Priorización de variables en el diseño de un sistema de gestión integral de la deserción estudiantil. *Revista educación en Ingeniería*, 11(22), 69-77.
- Cortés- Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M. y Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1), 13-25.
- Díaz, A., Pérez, M., Bernardo, A., Cervero, A. y Gonzáles-Pienda, J. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436.
- Dombrowskaia, L., del Río, J. y Rodríguez, P. (2021). Prediction of student's retention in first year of engineering program at a technological Chilean university. Carleton University.
- Eckert, K. y Suénaga R. (2015). Análisis de Deserción- Permanencia de Estudiantes Universitarios Utilizando Técnica de Clasificación en Minería de Datos. *Formación universitaria*, 8(5), 3-12.
- Espinosa- Castro, J., Hernández- Lalinde, J., Mariño, L. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(1).
- Gómez, H., Montiel, H. y Pérez, M. (2020). Case Study: Analysis of Dropout, Repetition and Academic Risk by Higher Education Students at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *International Journal of Engineering Research and Technology*, 13(11), 3943- 3949.
http://www.irphouse.com/ijert20/ijertv13n11_121.pdf
- Gonzales, E. y Evaristo, I. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189-202.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° ed.). Mc Graw-Hill.

Intituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Financiamiento para los estudiantes.

Hanne, A. y Minardi, A. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El dispositivo Tutorial: un espacio de construcción. *Revista docencia universitaria*, 11(2), 173-192.

Londoño, L.(2013).Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 183-194.

Martins, L., Carvalho, R., Carvalho, R., Victorino, C. y Holanda, M. (2017). Early prediction of college attrition using data mining. *16th IEEE International Conference on Machine Learning and Applications*, 1075-1078.
<https://ieeexplore.ieee.org/document/8260786>

Matheu, A., Ruff, C., Ruiz, M., Benites, L. y Morong, G. (2018). Prediction model of first- year student desesion at Universidad Bernardo O'Higgins (UBO). *Educ. Pesqui.*, 44(1),1-22.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/8FDj5BS5DFv83qTTjCNj8mK/?lang=es>

Melguizo, T., Sanchez, F. y Jaime, H. (2011). The association between financial aid availability and the college dropout rates in Colombia. *Hign Educ*, 62, 231-247.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). Deserción en la educación superior en Chile. *Centro de Estudios MINEDUC*. 1(9).
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2019). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior- SNIES- Documento Metodológico (p.63-64). Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-345270_archivo_pdf_documento_metodologico.pdf

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2015). Guía para la implementación del modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Miño, M.(2021). Factores condicionantes de la deserción universitaria. *Ciencia Latina Revista multidisciplinar*, 5(4),1-13.

Melo- Becerra, L., Ramos- Forero, J. Y Hernández-Santaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169149895003>

Navarrete, S., Candia, R. y Puchi, R. (2013). Factores Asociados a la Deserción/ Retención de los estudiantes Mapuche de la Universidad de la Frontera e Incidencia de los Programas de Apoyo Académico. *Calidad en la Educación*, (39), 44- 80.

Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ*, 16(3), 455-471.

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726/3328>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes.

<https://www.oecd.org/education/higher-education-in-mexico-9789264309432-en.htm>

- Ocegueda, J.M., Miramontes, M. A. y Moctezuma, P. (2014). La educación superior en México: un estudio comparativo. *Ciencia Ergo Sum*, 21(3), 181-192.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10432355002>
- Orozco, L.(2016). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016: Informe Nacional Colombia. CINDA.
- Patiño, L. y Cardona, A. (2012). Revisión de Algunos Estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20.
- Peña, A. (2017). ¿La experiencia Universitaria influye en el abandono de la Universidad?. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 162-168.
- Peña, A. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *Innova Reasearch Journal*, 4(3), 108-115.
- Pereira, A. y Vidal, M. (2021). Deserción Estudiantil en educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 1- 14.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/40602>
- Reyes, L., Castañeda, E. y Pabón, D. (2012). Causas psicosociales de la deserción universitaria. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 4(1), 164-168.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751763013>
- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, (51), 49-66.
- Rosales, M., Navarrete, M. y Córdova, B. (2018). Factores de deserción en educación superior. *Revista conexión*, 7(20), 9-17.
- Rueda., Z. y Mantilla., E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona Próxima*, 1(21), 121-134.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85332835010>

Sánchez- Hernández, G., Barboza- Palomino, M., Castilla- Cabello, H.(2017).

Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 169-191.

Santelices, V., Catalán, X., Horn, C. y Kruger, D.(2013). Determinandes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos. *Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE*, 1-48.

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-FInal-F611103-PUC-Ver%C3%B3nica-Santelices.pdf>

Santelices, V., Catalán, X., Horn, C. y Kruger, D. (2016). Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile. *Springer*, 71, 323-342. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9906-6>

SINEACE. (2013). Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad. Gráfica Alfaniiper. <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2013/08/Retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad.pdf>

Sinchi, E. y Glicería, P.(2018). Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento. *ALTERIDAD Revista de Educación*, 13(2), 274- 290. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.10>

Superintendencia Nacional de Educación Superior. (2018). Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/747830/Informe-Bienal-sobre-realidad.pdf>

Tapasco, O., Ruiz, F., Osorio, D. y Ramírez, D. (2019). Deserción estudiantil: incidencia de factores institucionales relacionados con los procesos de admisión. *Educación y educadores*, 22(1), 81-100.

- Terraza- Beleño, W. (2019). Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(4), 39-56.
<https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/54/pdf>
- Tristan- Monrroy, B., Flores- Rueda, I., Sánchez-Macías, A. y Briano-Turrent, G. (2021). Compromiso académico estudiantil en tiempos de COVID-19: desafíos y oportunidades para la enseñanza en línea. *Formación Universitaria*, 14(6), 193-202.
- Torres, M., Gutierrez, A. y Lara, M. (2013). La exclusión social en los núcleos de la deserción universitaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 43-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652344006>
- UNESCO (2021). Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid - 19 en América Latina y el Caribe, 33(2), 53-91.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-2/307>
- Urbina, J. y Ovalle, G. (2016). Dropout and permanency in higher education: An application of Grounded Theory. *Sophia*, 12(1), 27-37.
<https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/290/1103>
- Valenzuela, S. (2011). Factores Relacionados con el Desarrollo Estudiantil que Influyen en la Deserción de los Estudiantes de las Carreras Semestrales en el Primer Año de la Universidad TecMilenio Campus Cumbres-Edición Única (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey.
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570948>
- Venegas-Muggli, J. (2019). Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: the role of sociodemographic characteristics. *Studies in Continuing Education*. 1-18.
- Vera, J. (2015). Educación superior en Colombia: ¿Crisis o realidad?. *Revista Divergencia*, (18), 14-20.

- Vergara, J., Boj, E., Barriga, O. y Díaz, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 609-630.
- Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138.
- Viale, H.(2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 60 - 75.
- Viera, O., Flores, M. y Pachari-Vera, E. (2020). Factores de Deserción Estudiantil: Un Estudio Exploratorio desde Perú. *Interciencia*, 45(12), 586-591.
- Zapata, S. (2019). Perceptions of peer Tutoring at a University in Chile. *Magis*, 12(25), 21-38.
- Zárate., R. y Mantilla., E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona Próxima*, 1(21), 121-134.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85332835010>
- Zavala-Guirado, M., Álvarez, M., Vásquez, M., Gonzáles I. y Bazan- Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 4(1), 59-69.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6268864>