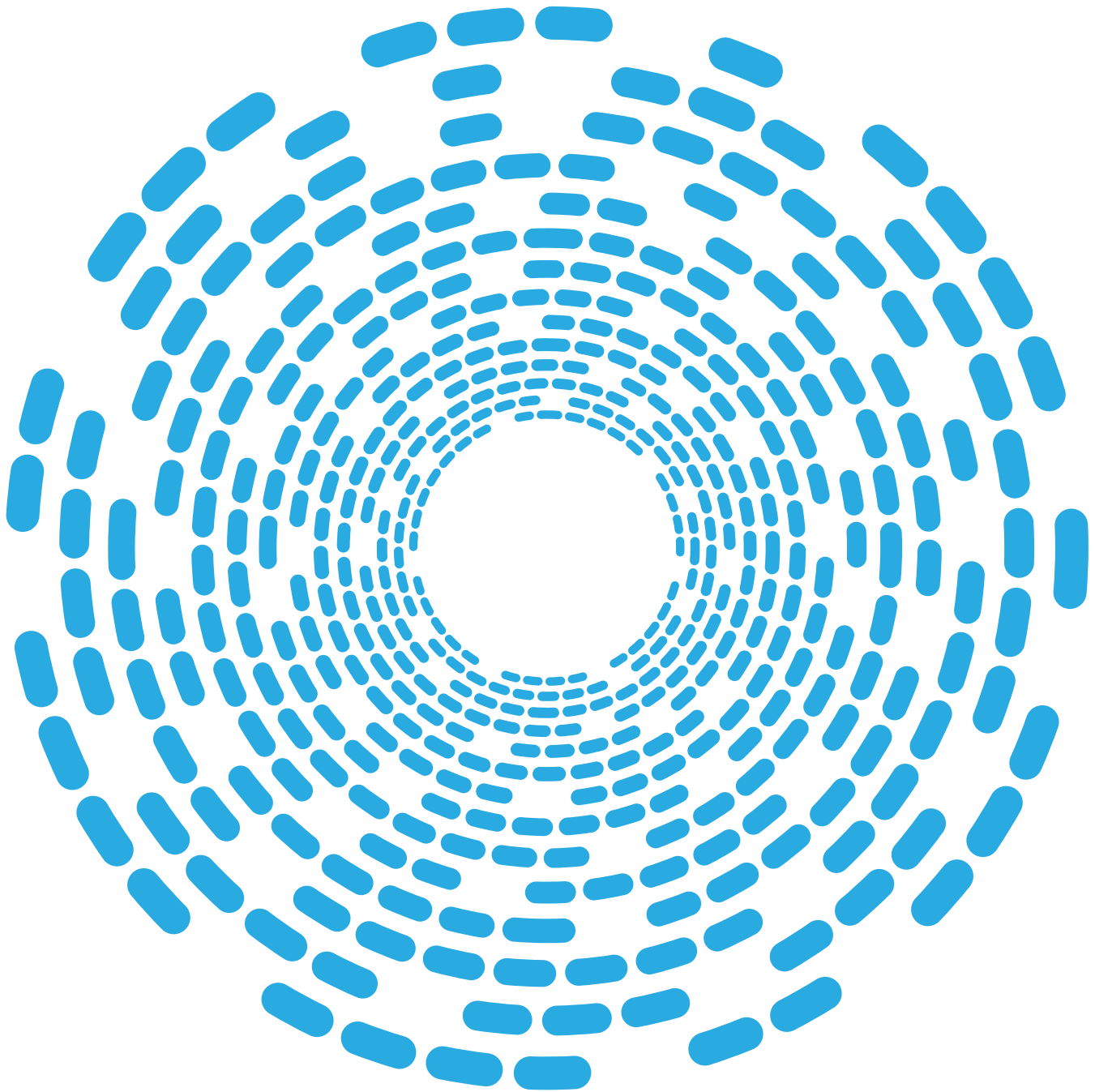


LA DESERCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS DESDE LOS PROPIOS ACTORES

Pedro Ramón Santiago • Verónica García Martínez

Silvia Patricia Aquino Zúñiga • Martha Patricia Silva Payró



UJAT
UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”

Guillermo Narváez Osorio
Rector

LA DESERCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS DESDE LOS PROPIOS ACTORES

Pedro Ramón Santiago • Verónica García Martínez
Silvia Patricia Aquino Zúñiga • Martha Patricia Silva Payró

C O L E C C I Ó N

ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN

Pedagogía y Educación

Primera edición, 2023

D. R. © Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura
Colonia Magisterial, C.P. 86040
Villahermosa, Centro, Tabasco

Para su publicación esta obra fue aprobada por el sistema de “revisión abierta” por pares académicos. Los juicios expresados son responsabilidad del autor.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

ISBN: 978-607-606-630-0

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.

LA DESERCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS DESDE LOS PROPIOS ACTORES

Pedro Ramón Santiago • Verónica García Martínez
Silvia Patricia Aquino Zúñiga • Martha Patricia Silva Payró



Ramón, P., García, V., Aquino, S. P. y Silva, M. P. (2022).

La deserción escolar de estudiantes universitarios. Perspectivas y propuestas desde los propios actores.

ICONOS Editorial.

161 páginas, más un forro, prólogo, esquemas y tablas.

Incluye referencias bibliográficas al final. ISBN 978-607-606-630-0

1. Educación – México \ 2. Estudios de deserción – México \
3. Sociología de la educación – México \ 4. Estudio de caso – México \
5. Gestión universitaria – México. \ I. Ramón Santiago, Pedro, autor. \ II. García Martínez, Verónica, autor. \ III. Aquino Zúñiga, Silvia Patricia, autor. \ IV. Silva Payró, Martha Patricia, autor.

Licencia de Creative Commons



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

La deserción escolar de estudiantes universitarios. Perspectivas y propuestas desde los propios actores.

by Editor: Rafael Mauleón is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.

ICONOS Editorial, Av. Chapultepec No. 57, segundo piso, Col. Centro,

06040. Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Teléfono 55 57 09 34 77 editorial@staff.iconos.edu.mx

Este libro fue dictaminado a doble ciego, por tres expertos.





Prólogo

» ¿Por qué abandonan las y los jóvenes la universidad?

Este libro responde a la pregunta planteada arriba de manera clara, contribuye a plantear nuevos supuestos y motiva a las comunidades universitarias a ser autocríticas. En siete capítulos, usted tendrá la oportunidad de reflexionar sobre las distintas caras de la deserción, fenómeno que afecta tanto al estudiante como a sus familias y al sistema educativo en general.

De inicio, podrá constatar lo difícil que es definir el término “deserción”, el cual se equipara con abandono, exclusión, desafiliación, fuga, truncamiento o interrupción de la trayectoria escolar. Este libro opta por analizar la deserción mediante factores de diversa naturaleza (personales, de enseñanza-aprendizaje, institucionales), pero reconociendo que puede haber otra ruta de análisis como es el grado de compatibilidad entre las posibilidades, intereses y actitudes del estudiante con las “exigencias” del entorno universitario. ¿Qué nivel de integración promueven las universidades para evitar que la y el joven se aleje de ellas? El texto nos ayuda a plantear esta pregunta de corte empírico.

Como escribí en otro espacio, el trabajo de Pedro Ramón, Verónica García, Martha Silva y Silvia Aquino es muy oportuno y valioso porque según la *Encuesta para la Medición del Impacto Covid 19 en la Educación*, (Ecovid-Ed 2020) del INEGI, 5.2 millones de personas de 3 a 29 años no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por razones atribuidas al Covid y a la falta de recursos. Si a esto le agregamos los 3.6 millones que no se registraron por “tener que trabajar”, pues en México tenemos un nivel de exclusión escolar del tamaño de toda Austria (8.8 millones) ¹.

Esta es la panorámica general de un país que declaró como gratuita y obligatoria la educación superior y cuyos gobiernos Federal y estatales y no pocas universidades, ofrecen diferentes tipos de becas.

I. Flores-Crespo, P. (2022). “Abandono escolar: Causas y soluciones” en el periódico El Universal Querétaro, 21 de noviembre <https://www.eluniversalqueretaro.mx/content/abandono-escolar-causas-y-soluciones>

Mediante un diseño metodológico consistente, nuestros colegas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) detectaron que 446 jóvenes se dieron de baja en esta universidad durante el ciclo escolar 2020-2021. Para indagar las causas del abandono, se localizaron a 352 (75%) para aplicarles un cuestionario. De este ejercicio, resalta que la gran mayoría de los “desertores” eran mujeres. Siete de cada diez pertenecían a este género subrayando el grave problema de equidad que vivimos en México. La exclusión de la mujer, aunada a la violencia en razón de género es el origen de una de las expresiones de protesta más comunes en el sistema universitario del país.

El primer resultado que llama la atención es que 71 por ciento de los encuestados se dio de baja de manera temporal, mientras que el restante (102 personas) definitivamente ya no volverán a la UJAT. No obstante, al no haber localizado a 94 jóvenes la exclusión de larga duración podría ser más grave de lo que se presume. ¿Cómo funcionó la UJAT durante la pandemia como para expulsar a casi medio millar de jóvenes? ¿Qué tanto se explica la exclusión por factores ajenos a la universidad y qué tanto a lo que se hace dentro de ella?

» Razones y racionalidades

Es muy interesante que dentro de las cinco razones principales para explicar por qué el o la joven dejó la universidad haya tres factores relacionados con el perfil y las prácticas del profesorado y sólo dos con el fenómeno de tipo coyuntural. Estos cinco factores fueron: (1) “los docentes no están capacitados en el uso de las TIC”, (2) tuvieron un familiar enfermo de Covid, (3) hubo un “exceso de tareas”, (4) les asignaron docentes “poco comprometidos con la tarea de enseñar”; y, (5) había “problemas de salud a causa del Covid”.

Incluso, nuestros colegas detectan que los problemas económicos que aparentemente propiciaron que los jóvenes dejaran temporalmente la universidad están íntimamente relacionadas con “exigencias” escolares. El siguiente testimonio es ilustrativo de ello: *“Lo económico fue el factor detonante para darme de baja, igual porque si no hay dinero como iba a ir a un ciber o a imprimir un documento que me pidieran en la universidad”* (Ex estudiante de Comu-

nicación). De acuerdo con Ramón, García, Silva y Aquino la “poca sensibilidad de los profesores ante la falta de recursos o conectividad de los estudiantes” coincide con otras investigaciones realizadas por otros autores.

¿Qué motiva que en tiempos donde la vida está en riesgo por una pandemia, las universidades quieran cumplir, de manera inflexible, ciertos requisitos escolares? Un entrevistado de la carrera de Idiomas explicó que él o ella “no podía” conectarse a las clases en línea. De hecho, *“a veces avisaba que no me agarraba la aplicación porque se me alentaba y eso sí me afectó bastante, porque empezó a afectar mi calificación, porque hay algunos maestros que decían: pues no se conecta a clases no les puedo poner asistencia ni nada; y pues sí, lógico de hecho me afectó, y fue cuando ya me convencí de darme de baja.”*

Por los testimonios de los estudiantes, este libro le permitirá a usted hacerse preguntas más complejas del fenómeno de la deserción en la universidad y considerar las racionalidades de los jóvenes desde una perspectiva distinta. Por ejemplo, ante la presión escolar, varios jóvenes se sintieron aliviados al dejar sus estudios. Cuando un tutor le dijo a una estudiante de Medicina que ya lo había dado de baja, éste expresó que fue “tranquilizador” y narró: *“sentía que todo el peso que tenía se había ido y realmente lloré mucho cuando tomé la decisión de darme de baja, pero en ese momento, me sentí tan libre, tan feliz, tan tranquila qué bueno...”*.

II. Este término pertenece a Juan José Arreola. En el libro intitulado *La palabra educación* el escritor habla de que sus padres le reprochaban constantemente que no tuviera un título ([1973] 2017, México: UAA-Laberinto). El sobredimensionamiento de los estudios universitarios también aparece como parte central de las reflexiones del filósofo Michael J. Sandel en su libro, *La Tiranía del Mérito*. ¿Qué ha sido del bien común?, específicamente véase el Capítulo 4. *Credencialismo*. El último de los prejuicios aceptables; 2020, México: Debate.

En este mismo sentido, y ante el momento que vivían, la pandemia y ciertas condiciones de exigencia universitaria propiciaron que otros jóvenes revisaran su vocación con mayor detenimiento. Esto hace pensar en cómo la sociedad, familia y universidades pueden operar para anticiparse y prevenir que la o el joven no viva situaciones extraordinarias para hallar parte de su vocación profesional. Quizás la “aceleración” temprana de la vida escolar está relacionada con una probabilidad mayor de abandonar los estudios. Sobre este punto y lo que algunos nombran como el “vicio del universitarismo de los padres”^{II}, se requieren mayores estudios.



» En busca de nuevas soluciones

Como escribí en otro espacio, un acierto adicional de esta investigación es explorar propuestas de los propios estudiantes para evitar la deserción. Las y los jóvenes mencionaron 11 estrategias en total y las cinco más valoradas fueron: (1) introducir cambios en los programas de estudio, (2) mejorar la planta docente, (3) mejorar los trámites administrativos, (4) desarrollar un ambiente universitario que ofrezca Internet y servicios de cómputo; y, (5) disminuir tareas y proyectos.

Por cierto, al final de la lista aparece la opción “otorgar becas” y no se incluye en ésta, alguna petición determinada sobre el programa de tutorías, que ha sido una propuesta “institucional” de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Incluso los colegas citan varias investigaciones donde este programa aparece como una “narrativa de simulación”.

Una de las sugerencias más interesantes del libro para combatir la exclusión escolar es tener en cuenta a los diferentes “tipos de desertores”. Aquí, podemos preguntar: ¿cómo un estudiante que se desafilia temporalmente puede convertirse en “desertor” definitivo o cómo cambiar la actitud y los intereses de un joven que ya no piensa regresar a la universidad para que lo haga y tenga una trayectoria escolar fluida? Asimismo, insisto en explorar y conocer de manera más profunda las racionalidades de las y los jóvenes que abandonan la universidad para poderse centrar en los problemas que realmente ellas y ellos enfrentan y no sólo en lo que un político, burócrata, rector, rectora o funcionario supone.

El fomento de la equidad mediante un mejor arreglo pedagógico e institucional está aún pendiente en la universidad pública de México.

Pedro Flores-Crespo
Universidad Autónoma de Querétaro





Índice

Introducción	11
Capítulo I. Bases conceptuales y teóricas de la investigación	19
Referentes conceptuales de la investigación	19
Referentes teóricos de la investigación	27
Situación actual de los estudios sobre deserción escolar	33
Capítulo II. Método de la investigación	41
Diseño metodológico	41
Participantes y procedimientos para la recopilación de la información	42
Instrumentos de recolección y procesamiento de la información.....	45
Fase cuantitativa	45
Fase cualitativa	46
Validez y confiabilidad	47
Aspectos éticos	47
Capítulo III. La deserción escolar desde el enfoque cuantitativo	49
Capítulo IV. Factores personales y académicos que incidieron en la deserción de estudiantes universitarios	57
Capítulo V. Brecha digital, acceso a la tecnología y ambientes virtuales de aprendizaje como factores que influyeron en la deserción de estudiantes universitarios	67
Brecha digital	68
Acceso a la tecnología	72
Plataforma institucional de aprendizaje	74

Capítulo VI. Redes de apoyo social y reacciones frente al abandono escolar entre estudiantes desertores	87
Estudiantes desertores	90
Las RAS entre los estudiantes desertores de la UJAT	91
Dar el primer paso	91
La reacción de los padres	95
Durante y después de la tormenta; el sentir de los desertores	97
De cómo las RAS pueden ser el soporte vital para potenciales desertores	102
Capítulo VII. Propuestas para incentivar la retención y/o permanencia desde la perspectiva de los propios estudiantes universitarios	105
Retención por Campo Formativo en la UJAT	106
Diseño de propuestas para la retención	108
Propuestas del tipo 1. Respetto de las necesidades particulares del alumno	109
Propuestas del tipo 2. Respetto al proceso de enseñanza aprendizaje	110
Propuestas del tipo 3. Respetto a los apoyos institucionales	112
Conclusiones	117
Fuentes de consulta	125
Anexos	143
Anexo 1. Instrumento para el estudio cuantitativo	143
Anexo 2. Instrumento para el estudio cualitativo	149





Introducción

La educación se considera vital para el desarrollo de un país y uno de los indicadores lo constituye el nivel educativo con que cuente su población, en relación con el avance y progreso de las personas, y de su sociedad. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], (2018), estableció el Índice de Desarrollo Humano (IDH) como indicador para clasificar a los países en cuatro niveles (muy alto, alto, medio y bajo), a partir de la esperanza de vida, la educación y el ingreso *per cápita* de los pobladores. Por lo que respecta a educación, esta se mide por la tasa de alfabetización, la tasa bruta de matrícula en diversos niveles educativos y la asistencia neta. Si bien, uno de los problemas que aqueja en todos los países y en cada uno de sus niveles educativos tanto de instituciones públicas como de privadas, es la deserción escolar. Refiriéndose específicamente a los países desarrollados Gutiérrez *et al* (2021) señalan que, en 2015 Japón presentaba el índice más bajo (10%) y Estados Unidos el más alto (52%). En el espacio europeo de educación superior conformado por 47 países, oscilaba entre 20 a 55% siendo el promedio de 31% entre los adscritos a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); en España, por ejemplo, el índice de abandono supera la media europea, ya que es de hasta 50% en algunos programas (Cabrera *et al*, 2006). En Latinoamérica, en términos relativos, Panamá, México, Costa Rica y Bolivia podrían haber sufrido las mayores pérdidas, con tasas de deserción de 20% o más en educación básica (Banco Mundial [BM], (2021).

En México existen 120 millones de habitantes y el 41.9 % de la población está en situación de pobreza: el ingreso promedio *per cápita* es de \$114.97 pesos (5.71 dólares) y tiene un IDH de 0.767, que lo coloca en el puesto 76 de este índice (Expansión, 2019). En cuanto al rezago educativo en el nivel básico y medio superior, las tres entidades con menor promedio fueron la Ciudad de México (9.5%), el Estado de México (14.1%) y Coahuila (14.3%), mientras que los tres estados con mayor rezago fueron Chiapas (32.5%), Oaxaca (26.6%) y Michoacán (29.4%) (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2018). En relación con la cobertura educativa en el nivel superior, la Ciudad de México tiene el más alto índice con un 95%, mientras que Sinaloa y Nuevo León están arriba del 50%. La cobertura más baja la tuvieron los estados de Chiapas y Guerrero 24% respectivamente; en último lugar estuvo Oaxaca con 22% (88.9 Noticias, 2021). Además, de cada 100 niños que ingresaron a educación primaria en 2001, veinticuatro terminaron la educación superior de nivel licenciatura en el año 2016 (Cárdenas, 2019). Lo anterior hace notar que: uno de los problemas que presenta la educación superior pública en México, es la relativa a la eficiencia terminal en jóvenes de entre 25 y 29 años, cuya tasa es apenas del 67% y la de abandono es superior al 20%, a pesar de alcanzar una cobertura de casi el 40% en 2019 (Román, 2020).

Aunado a esos datos, la pandemia por COVID-19 llevó a la suspensión de las clases en todo el país desde el día 23 de marzo de 2020 (Diario Oficial de la Federación: 02/03/20) y esta situación trajo consigo muchas problemáticas, tanto para las autoridades educativas, docentes, padres de familia y para los alumnos. Una de ellas fue la deserción, porque a raíz de la pandemia, el abandono escolar se incrementó de forma exponencial: “En el nivel educativo básico y medio superior (prescolar, primaria, secundaria y bachillerato) la cifra alcanzó 2,525,330 alumnos que dejaron sus estudios; en cuanto a la educación superior, el número llegó a los 305,089” (Statista Research Department -SRD-¹, 2022). Específicamente la Secretaría de Educación Pública de Tabasco (SETAB) informó: una tasa de abandono en el ciclo escolar 2020-2021 del 9.9% en educación básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021).

1. El SRD señala que: al inicio de la pandemia, el 65% de estudiantes universitarios estaban inscritos en modalidad presencial, 16% en modalidad híbrida y 20% en línea.

La problemática antes expuesta se suma a la pobreza de la población, el rezago, la cobertura educativa y específicamente la educación superior presenta otras dificultades relacionadas con la administración de los recursos financieros asignados a las universidades, la pertinencia de sus programas educativos, la formación y actualización de los profesores, la calidad de la enseñanza, la vinculación laboral, la eficiencia terminal y se destaca el abandono o deserción escolar, tema de esta obra.

La deserción escolar puede ser temporal o definitiva, “la baja temporal, es la suspensión total o parcial de las actividades escolares del estudiante en el ciclo escolar inscrito. La baja definitiva es el cese total de las actividades académicas, esta última se clasifica en voluntaria y por reglamento” (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, [UJAT] 2011, p. 20). La baja voluntaria se da cuando el estudiante por alguna razón decide no continuar sus estudios; la baja por reglamento aplica cuando el alumno infringe las normativas establecidas en el trayecto formativo:

Haber acumulado más de nueve asignaturas con calificación no aprobatoria. Por reprobado tres veces la misma asignatura. Por haber acumulado más de 2 años de ausencia escolar en licenciatura. Por vencimiento del plazo máximo de 7 años (14 ciclos largos) de permanencia establecido en el Modelo Educativo Flexible (UJAT, 2011, Pp. 20-21).

El abandono de los estudios representa en ciertos casos un problema para el sistema educativo, ya que incide de manera negativa en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales del desarrollo del país; esto impacta negativamente en el nivel académico de la población y en el aspecto laboral de quienes dejan la escuela de manera definitiva. La literatura especializada muestra que las razones más comunes por la que los estudiantes universitarios desertan son: por problemas vocacionales, situación económica y rendimiento académico (CentroMicroDatos, 2008); por cuestiones laborales, de salud, maternidad, indisciplina o insatisfacción académica (Gracia, 2015); rasgos de personalidad

asociadas al factor psicológico, sociológico, económico, organizacional y adaptación e integración (Díaz y Tejedor, 2017).

Se suma a lo anterior el confinamiento provocado por la pandemia COVID-19 a nivel mundial y en México obligó a todo el sistema educativo a transitar de la modalidad de enseñanza presencial a la modalidad en línea, mediante el uso de diversas Tecnologías de la Información (TI). Este cambio de modalidad en tiempos de la pandemia evidenció los desafíos que enfrentaron los estudiantes en el uso y manejo de las plataformas digitales (Barrón, 2020), entre ellos: la falta de recursos y preparación para transitar hacia las modalidades de educación a distancia (Alcántara, 2020); la carencia en docentes con habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje en línea y en los estudiantes la falta de autodisciplina, estrés y restricciones económicas (López y Nieto, 2020); la falta de habilidades socioemocionales para el autoaprendizaje, la falta de capacidad y competencias para tratar crisis (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020). Todo esto se convirtió en otro factor que significativamente indujo a la deserción de los estudiantes universitarios.

En el caso de la UJAT se desconoce si los alumnos tuvieron el tipo de dificultades mencionadas anteriormente, lo que se registró fue un incremento de bajas temporales. De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección de Servicios Escolares (DSE) de la UJAT, tan sólo en el ciclo escolar 2020-01, de las 12 Divisiones Académicas (DA) de la Universidad, 466 alumnos solicitaron baja temporal, lo cual significó un hecho inusual. Las DA con mayor reporte de bajas fueron la División Académica de Educación y Artes (DAEA), la División Académica de Ciencias Económico-Administrativas (DACEA), y la División Académica de Ingeniería y Arquitectura (DAIA) con 83, 60 y 50 alumnos respectivamente.

Este escenario llevó a diseñar un proyecto de investigación financiado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (PRODEC-TI-2020-01/022: Implicaciones de la deserción temporal de estudiantes universitarios de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en tiempos de la pandemia por COVID-19. Modalidad A), cuyo propósito fue determinar las causas personales y académicas que incidieron en la baja temporal de los estudiantes

de la UJAT, durante la pandemia COVID-19 y evaluar el nivel de riesgo de los alumnos que desertaron de manera temporal, a fin de evitar que lo hagan definitivamente.

La cantidad de bajas en el ciclo revisado llevó a suponer que, existe una relación directa entre el número de deserciones temporales y la emergencia sanitaria. Se presume que uno de los factores de influencia fueron las competencias digitales y los medios tecnológicos (equipo de cómputo y el servicio de Internet), con los que contaron los alumnos en sus hogares para recibir las clases en línea. A fin de corroborar el supuesto de la investigación, se realizó un acercamiento empírico desde el paradigma mixto en dos etapas (Creswell, 2014), de alcance descriptivo-exploratorio a través de las cuales se buscó obtener datos que permitieran determinar las causas personales y académicas que incidieron en la baja temporal de los estudiantes universitarios.

La primera etapa de la investigación comprendió la recolección de datos cuantitativos a través del diseño de un cuestionario de percepción con escala tipo Likert. La segunda etapa correspondió a la recolección de datos cualitativos y se buscó recuperar de los estudiantes, sus percepciones y experiencias que los llevaron a tomar la decisión de interrumpir su formación profesional. Para ello se aplicó una entrevista semi-estructurada, a la población estudiantil que aceptó participar en esta segunda etapa.

Con el propósito de dar cuenta de los hallazgos de la investigación, se dividió el presente libro en siete capítulos. En el primero, se aborda el marco referencial de la investigación, es decir, se da cuenta de los conceptos clave que se emplean en la investigación, así como el referente teórico en el que se sustenta el estudio; asimismo, se presenta la revisión de la literatura. En el segundo apartado, se presenta el proceso metodológico empleado para el acercamiento empírico, los participantes del estudio en ambas etapas y una descripción de los instrumentos de recolección de la información, diseñados y aplicados durante la indagación. En el capítulo tres se muestran los resultados de la fase cuanti-

tativa de la investigación con la respuesta de 352 jóvenes en un cuestionario diseñado en *Google Forms*. En el cuarto capítulo, desde un enfoque cualitativo, se describen las causas personales y académicas que llevaron a los estudiantes universitarios a darse de baja temporal o definitiva durante la pandemia por COVID-19. En el quinto capítulo se presentan también desde un enfoque cualitativo los problemas asociados a las brechas digitales, al acceso a la tecnología y al manejo de la plataforma institucional, que tuvieron que enfrentar y que no les permitieron continuar con sus estudios universitarios. En el sexto capítulo se aborda cualitativamente, las redes de apoyo social y reacciones frente al abandono escolar entre estudiantes desertores. En el séptimo y último capítulo se muestran diferentes propuestas para incentivar la permanencia en el nivel superior, las cuales fueron efectuadas por los propios estudiantes universitarios. Estas se agruparon en tres tipos:

- A) Respecto de las necesidades particulares del alumno;
- B) Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje;
- C) Respecto a los apoyos institucionales. Finalmente, complementan a este texto las conclusiones y referencias consultadas.

Sólo resta señalar que la detección de las razones personales y académicas que estudiantes de los diversos programas educativos de la UJAT tuvieron para darse de baja temporal durante la pandemia COVID-19, permitirá elaborar propuestas de intervención para evitar la deserción temporal o definitiva en los próximos ciclos escolares. Estas propuestas podrán ser adaptadas y adoptadas por otras Instituciones de Educación Superior de la Región y el País. Asimismo, se proponen algunas políticas públicas e institucionales que permitan disminuir la brecha digital en el Estado de Tabasco. También, el diseño de diversas estrategias académicas, cursos remediales, asesorías personales o virtuales, y otras acciones que ayuden a mitigar o a disminuir las deserciones de los estudiantes universitarios.





Capítulo I.

Bases conceptuales y teóricas de la investigación

En este capítulo se aborda el marco referencial de la investigación; es decir, se da cuenta de los conceptos clave que se emplean en la investigación y el referente teórico en el que se sustenta el estudio; asimismo, se presenta la revisión de la literatura.

» Referentes conceptuales de la investigación

A lo largo de este libro se encontrarán de manera constante algunos términos que son recurrentes en la investigación, por lo que se considera esencial explicarlos desde diversas perspectivas. Estos son: deserción escolar, deserción o baja temporal, baja definitiva, retención, persistencia, factores personales y factores académicos.

El concepto más importante en este estudio es deserción escolar, mismo que se encuentra en la literatura con diversas denominaciones, pero muchas de ellas tienen de fundamento las propuestas de Tinto (2002). Este autor define a la deserción escolar como un proceso de abandono voluntario o forzoso, temporal o definitivo de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas del alumno.

La deserción es un fenómeno que preocupa a las instituciones educativas, puesto que representa un desperdicio de recursos públicos y familiares, tanto materiales como humanos (Escarbajal, *et al*, 2019). El concepto ha sido ampliamente estudiado desde hace ya algunos años y se asocia con otros como fuga o retiro del estudio, desvinculación temporal o definitiva, problema multicausal, abandono del aprendizaje, fin al proceso de formación, ausentismo de clases, interrupción del periodo siguiente, decisión de alterar la continuidad del estudio, inrenuncia voluntaria o forzosa, entre otros (Ver tabla 1).

Tabla 1. *Concepto de deserción por autor y elementos destacados por orden cronológico.*

Autor	Concepto deserción/desertar	Elementos destacados
Spady (1970)	Retirarse de una institución educativa antes de recibir su diploma.	Retirarse.
Franklin y Kochan (2000)	Cuando una persona, inscrita en alguna carrera el año anterior, decide no continuar con sus estudios sin haber sido transferida a otra escuela.	No continuar y sin transferencia a otra escuela.
Vásquez <i>et al</i> (2003)	El tiempo que dura un estudiante en un programa académico hasta que se retira.	Tiempo de estudio y retiro.
Lavado y Gallegos (2005)	Se produce cuando el estudiante se desvincula definitiva o temporalmente del sistema educativo formal.	Desvinculación temporal o definitiva.
De Witte y Rogge (2013)	Es un problema multicausal que involucra no solo a factores intrínsecos del individuo, sino también a variables familiares, económicas, contextuales y educativas.	Problema multicausal.
Moreno (2013)	Truncamiento a temprana edad del proceso educativo. Es el abandono del tiempo destinado para el proceso de aprendizaje en una institución educativa pública o particular.	Abandono del tiempo destinado al aprendizaje.
Román (2013)	Fenómeno en el cual el estudiante deja de asistir a la escuela y queda fuera del sistema educativo sin recibir el título de escolaridad.	Quedar fuera del sistema educativo.

Autor	Concepto deserción/desertar	Elementos destacados
García (2013)	Fuga o salida de los estudiantes de la escuela después de haber por algún tiempo asistido a ella. Implica el abandono en forma definitiva de la escuela sin concluir el grado o nivel de estudio.	Fuga, abandono definitivo.
Weiss (2015)	Abandonar el proceso educativo sin importar el grado que se cursa, significando esto que la deserción no necesariamente se da en un año escolar específico.	Abandono del proceso educativo.
Prieto (2015)	Decisión de los estudiantes que toman al abandonar la escuela y darle fin al proceso de formación académica.	Fin al proceso de formación.
Portillo (2015)	Cuando los estudiantes antes de finalizado el año escolar suelen dejar de asistir a la escuela. Ocurre también cuando los estudiantes luego de concluido un año escolar no asisten al siguiente a continuar sus estudios. Abandonan los estudios porque no aprobaron los estudios académicos del año escolar cursado.	Dejar de asistir a la escuela, no continuar el periodo siguiente o abandonarlos por no aprobar el programa.
González y Llaugel (2016)	Abandono del sistema educativo por parte de los alumnos, provocado por una combinación de diversos factores que pueden generarse tanto en la escuela como en contextos de tipo familiar, individual o social.	Abandono del sistema educativo a causa de varios factores.
Moreno (2017)	Una situación en la que el estudiante de manera repetitiva suele ausentarse de clases hasta que abandona los estudios y sale del sistema educativo.	Ausentarse de clases.

Autor	Concepto deserción/desertar	Elementos destacados
Núñez (2020)	<p>Decisión de los estudiantes de abandonar la universidad en cualquier momento de su vida académica.</p> <p>Alteración de la continuidad de los estudios, puede darse de manera parcial o permanente por una renuncia motivada, voluntaria o forzosa, asociada o influenciada por intereses propios o ajenos del estudiante.</p>	<p>Decisión que altera la continuidad de los estudios de manera parcial o permanente por una renuncia motivada, voluntaria o forzosa</p>

Por otra parte, Himmel (2002) afirma que la decisión de interrumpir una formación profesional de manera voluntaria se debe a la renuncia del estudiante, quien la informa o no a la institución; entonces el alumno puede cambiar de carrera, de institución o interrumpir sus estudios definitivamente. El abandono involuntario se sufre como consecuencia de la separación del alumno de su carrera decidida por la institución a causa de la aplicación de alguno de sus reglamentos, es forzoso y quizá el alumno tendría que buscar una institución distinta si desea continuar sus estudios en la misma carrera o en otra. Ambas condiciones (recursamiento y abandono) se han llegado a convertir en un problema social que repercute en el desarrollo de un país y preocupa a educadores, políticos economistas y a la sociedad en general (Acevedo *et al*, 2015; Moreno, 2013).

En esa misma vertiente, el abandono voluntario se puede asociar con la terminología que se emplea en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas, baja o deserción temporal; al respecto, Villarreal (2017) la define como el acto por el cual los estudiantes interrumpen su formación educativa por un año o más estando matriculados en un programa educativo, pero que en la brevedad se reincorporan para continuar con sus estudios. Saldívar (2020) señala que se da cuando un estudiante elige retirarse de sus estudios debido a situaciones o problemas de tipo económico, familiar, laboral o de salud, pero que después de cierto tiempo se reincorpora a sus clases, por el hecho de presentar

reserva de matrícula que le permite continuar con sus estudios. Delgado *et al* (2017) se refieren a la deserción temporal, como baja temporal y argumentan que es aquella decisión de los alumnos de suspender por algún tiempo su trayectoria escolar por determinadas causas. Para estos autores, la baja temporal es una forma en que se manifiesta y conceptualiza la problemática del abandono escolar.

El reglamento escolar de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2011) menciona que: “La baja temporal, es la suspensión total o parcial de las actividades escolares del estudiante en el ciclo escolar inscrito. La baja definitiva es el cese total de las actividades académicas, esta última se clasifica en voluntaria y por reglamento” (p. 20). Queda claro que la baja o deserción temporal es un estatus en el que se encuentran los alumnos que, debido a diversas causas o factores, deciden interrumpir su formación universitaria y dado que no se trata de una ruptura definitiva con la institución, se presume que en determinado momento el estudiante retomará sus estudios para concluir su educación universitaria.

En cuanto a la baja definitiva o deserción escolar permanente tiene serias repercusiones, no solo para los afectados -porque quizá represente un serio fracaso personal cuya marca dura para siempre- sino también de tipo social (Gómez, 1998; Páramo y Correa, 1999). Barrero (2011) afirma que esta tiene un costo individual, institucional y social, en tanto que la persona se ve excluida del campo profesional al quedar trunca su carrera y la institución no cumplirá un indicador con ese estudiante, lo cual impactará negativamente la eficiencia terminal y afectará a la sociedad que invirtió en quien malogró sus estudios. Vries *et al* (2011, Pp. 42-43) identifican cuatro tipos de desertores con base en las causas por las que abandonan sus estudios y presentan un porcentaje de incidencia:

- a) Aquel que abandona la carrera por razones principalmente personales (5%).
- b) Aquel que empieza a reprobar y decide abandonar la carrera (7%).

- c) Aquel que deserta por falta de vocación (39%).
- d) Aquel que deja los estudios por horarios complicados (49%).

En este tenor, Rodríguez-Lagunas y Hernández (2008, p. 21) señalan tres núcleos explicativos de la deserción:

- a) Familia economía–trabajo (deben dedicarse a trabajar y estudiar por falta de recursos).
- b) Rendimiento y orientación (bajo perfil escolar y falta de orientación).
- c) Estructura y organización académica (situaciones relacionadas con el contexto institucional).

En cualquiera de los casos, las causas imputables de esta interrupción son de muy diversa naturaleza, ya que son múltiples los factores que intervienen, de tal modo que es preciso desagregarlos y conjuntarlos en dimensiones.

La contraparte de la deserción y abandono es la permanencia, que se ha clasificado en retención y persistencia. La primera, hace referencia a los esfuerzos que realiza la institución por mantener al estudiante durante toda su trayectoria, es decir, desde el inicio de la carrera hasta su graduación; la segunda alude a las acciones del estudiante por seguir en un programa e identificadas con los deseos por continuar en la institución, hasta lograr su titulación (Berger y Lyon, 2005).

Las instituciones implementan diversas estrategias para entender la deserción y retener a los estudiantes. Uno de ellos es el Índice Geométrico de Deserción desarrollado por Rodríguez *et al* (2018), quienes lo definen como un parámetro que mide la permanencia del alumnado en el sistema, en virtud de la deserción que ha ido en aumento. Estos autores señalan que desde el momento que el estudiante ingresa a la institución, es responsabilidad de esta, todo lo que suceda respecto a su formación, hasta su egreso y obtención de su título “bajo los estándares de calidad establecidos al inicio de su incorporación” (p. 109).

Otro concepto clave en esta investigación es el *factor personal*, al respecto Zambrano (2021) señala que por factor personal se entiende a la dimensión que agrupa variables como las características individuales, las metas, los intereses

personales, las motivaciones y la orientación vocacional. El autor considera que los aspectos intrínsecos del estudiante permiten definir perfiles e intervenir ante los riesgos de deserción. Las consideraciones anteriores nos ayudan a entender que el ámbito personal es una de las dimensiones inalienables a la problemática de la deserción que se constituye o consta de procesos, características, comportamientos, aspecto y/o variables (de tipo psicológicos, sociológicos, etc.) que dependen directamente del estudiante. El ámbito personal es importante para estudiar y reflexionar sobre esta problemática, puesto que como dijimos, es una de las dimensiones determinantes.

Considerando el contexto de la deserción, los factores personales hacen alusión a las características, procesos y comportamientos individuales y contextuales correspondientes al ámbito del estudiante, entre los que se encuentran aspectos como: problemas familiares, cambio de domicilio, familiares cercanos enfermos, necesidad de trabajar, edad, baja escolaridad de los padres, factores motivacionales y emocionales, expectativas no satisfechas, problemas de salud, ausencia de disciplina académica, incompatibilidad entre el horario de estudio y de trabajo, influencias familiares u otros grupos primarios, falta de compromiso institucional, metas inciertas, apatía, tendencia a la depresión, introversión, conflictos familiares e incompatibilidad de valores personales con valores institucionales (Romualdo, 2020).

Sánchez *et al* (2009) afirman que el ámbito personal involucra motivos psicológicos constituidos por aspectos emocionales, motivacionales, desadaptación e insatisfacción; motivos sociológicos debido a influencias familiares y de grupos como amigos o vecinos; y otros motivos no clasificados donde encontramos la edad, salud, fallecimiento, entre otros. Algunos de los factores personales que inciden en la deserción se vinculan con variables como: inseguridad a causa de aspectos emocionales y motivacionales, no sentirse identificado con la carrera que se cursa, poco o nulo apoyo familiar, cursar una carrera por imposición familiar, adicciones, embarazo e incluso el postparto (Ballesteros y Benalcázar, 2017).

El *factor académico* es también una expresión relevante en esta investigación debido a que, la pandemia por COVID-19 evidenció su influencia como un elemento causante de la deserción temporal o definitiva de los estudiantes universitarios. De acuerdo con Tavico (2021) los factores académicos están relacionados con el acto educativo y son una de las causas de la deserción. El autor hace hincapié en los procesos formativos anteriores de los estudiantes (media superior), de allí que resalte aspectos como: bajo rendimiento académico, la deficiente preparación en el nivel educativo anterior (que repercute en el desempeño del estudiante), la escasa utilización de técnicas de estudio y la transición del nivel diversificado al superior.

Los factores académicos se constituyen por problemas cognitivos como bajo rendimiento académico, recursamiento, ausencia de disciplina y métodos de estudio (Sánchez *et al*, 2009). Sin embargo, involucran otros factores que tienen que ver directamente con la institución, de allí que señalen las deficiencias universitarias como problemas en los programas educativos relacionadas con la educación tradicional, insatisfacción académica ocasionada por la falta de espacios pedagógicos idóneos para el estudio, falta de orientación profesional manifestada en una inadecuada elección de carrera o del centro educativo, entre otras. Esos factores académicos son predominantes en la deserción y que pueden llevar a un alumno a abandonar su formación debido a la pérdida de materias por bajo rendimiento académico (Ballesteros y Benalcázar, 2017). Esta condición la acentúan otras incidencias que rodean al estudiante como la falta de tutorías académicas, extensa duración de la carrera y por ausencia de orientación vocacional (muchos sin conocimiento previo eligen incorrectamente su carrera y eventualmente la abandonan). Dentro de estos factores, existen condiciones que propician un ambiente académico desfavorable para el alumno y a la vez, potencializan el abandono. Tales condiciones como señalan Vergara *et al* (2016) se vinculan a “el bajo nivel de créditos aprobados, haber desertado de otro programa, una percepción desfavorable de la pedagogía de los docentes y las dificultades para responder a las exigencias académicas” (p. 612).

Lo anterior nos permite inferir que el ámbito académico es una de las dimensiones que también impacta e influye en la deserción escolar, y relaciona-

do con el acto educativo, es decir: el apoyo de los docentes, sus estrategias de enseñanza que van a repercutir en los resultados académicos, el apoyo institucional, las habilidades y las estrategias implementadas por los estudiantes en su formación (ver figura 1). El éxito o fracaso en estos procesos es lo que influye en la decisión de permanecer o no en una institución educativa.

Figura 1. Factores académicos que influyen en la permanencia o deserción de estudiantes universitarios. Elaboración propia.



» Referentes teóricos de la investigación

El fenómeno de la deserción ha sido abordado desde diferentes enfoques disciplinares, Braxton *et al* (1997) plantearon el conjunto de estos enfoques:

1. Psicológico, que se refiere a los atributos del sujeto.
2. Sociológico, que destaca la influencia de lo social.
3. Económico, que alude a una decisión costo–beneficio y de financiación.
4. Organizacional, que afirma que la deserción depende de la calidad del docente y el aprendizaje activo del estudiante.
5. Interacción con la educación superior, que plantea que la deserción se explica por el nivel de ajuste entre estudiante e institución, en el que inciden sus experiencias de integración.

Entonces, si el estudiante percibe que sus beneficios futuros serán mayores a sus costos personales, se mantendrá dentro de la institución.

Los estudios sobre la deserción escolar se han investigado desde dos grandes perspectivas metodológicas: cuantitativa y cualitativa (Barrero, 2011; Tinto, 2002). La primera con una visión predictiva aglutina las investigaciones cuyo propósito es medir variables incidentes de diversa índole, para identificar causas posibles que expliquen la deserción. Desde esta perspectiva surgieron algunos modelos estadísticos que pretenden explicar en términos numéricos el comportamiento del fenómeno. La segunda explora los significados que los sujetos le dan al fenómeno, asociados a sus experiencias personales e imbuidos en el entramado cultural que configura su identidad.

Larroucau (2015) sostiene que de todos esos estudios emergieron modelos teóricos como el de Bean y Metzner (1985) que revisan los factores intrínsecos (personal, socioeconómico, motivacional), así como los extrínsecos (la institución, el ambiente escolar) que propician la deserción estudiantil; la evidencia indica que el modelo más realista es el que combina ambos elementos: internos y externos.

Cabe decir que esta obra, se fundamenta teóricamente desde dos disciplinas, las cuales sirven de base para explicar el fenómeno de la deserción temporal de estudiantes universitarios, estas son: sociología y pedagogía. La sociología es para Rojas (2022) aquella ciencia que estudia con sus propios métodos a la sociedad (su estructura y la acción social) y la visualiza como un todo (a partir de sus elementos objetivos) o desde la escala individual (subjetivos e intersubjetivos), poniendo especial atención en la dimensión macrosocial o microsociales respectivamente. Giddens (1991) detalla que el objetivo de la sociología es estudiar la vida social humana, los grupos y las sociedades, y que su enfoque en el comportamiento de los seres humanos es lo que la hace una empresa cautivadora. De allí que resulte necesario considerar la dimensión social en este estudio (especialmente a la familia), debido a que no es posible

reflexionar sobre la problemática de la deserción, únicamente desde el punto de vista académico o personal.

La otra disciplina base de esta investigación es la pedagogía, Vega (2018) manifiesta que esta es definida como una ciencia, como un arte, como un saber o como una disciplina y aunque en estas acepciones se difiera, coinciden categóricamente en que la pedagogía se encarga de la educación. De acuerdo con Jiménez y Moreno (2003) a la pedagogía le interesa el cómo se da el proceso intencional que busca el perfeccionamiento de las capacidades que distinguen a la persona y la relación que se establece entre el educando, y el educador, a través del contenido educativo.

De la amalgama entre la pedagogía y la sociología, surge la sociología de la educación, definida como una disciplina que hace suyo conceptos, modelos y métodos de la sociología para entender la educación en su dimensión social; además, se menciona que tiene la particularidad de ser una rama de la sociología y a la vez, una ciencia de la educación y que incluso se le considera una sociología especial (Castillo, 2017). Rojas (2022) argumenta que aquello que caracteriza a una investigación de esta rama de la sociología, es el hecho de que toma como paradigma, algunas de sus perspectivas principales que emplean los métodos propios de la sociología y que diseña una metodología científicamente idónea para el estudio de la educación, con el propósito de generar saberes respecto a la realidad de una sociedad, comunidad, grupo, individuos, sistema institución, etc. El campo de investigación de la sociología de la educación abarca tanto los problemas de la escuela como cualquier ámbito donde tenga lugar un proceso educativo o de socialización e incluye, de manera particular, la problemática relativa a la compleja relación que se da entre este proceso y la sociedad en su conjunto (Brígido, 2006).

De la sociología de la educación, se tomó como base referencial para la presente investigación, el Modelo Teórico del Proceso de Abandono Universitario de Spady (1971), una de las primeras propuestas formuladas desde la óptica de la sociología que permite comprender, la problemática de la deserción. Este modelo está basado en el concepto de integración social de Durkheim (1906);

debido al énfasis que pone sobre la deserción, se identifica o cataloga dentro de la perspectiva sociológica y en esencia:

Trata la asimilación exitosa de los estudiantes universitarios que ingresan en la vida plena de su institución como algo problemático y no como algo dado. Según este punto de vista, cada estudiante entra en la universidad con un patrón definido de disposiciones, intereses, expectativas, objetivos y valores conformados por su entorno familiar y sus experiencias en niveles educativos anteriores. Se supone que todo este abanico de experiencias y atributos puede influir en su capacidad general para adaptarse a las influencias y presiones que encuentra en su nuevo entorno” (Spady, 1971, p. 38).

En sí, este modelo teórico aduce que la deserción es producto de la falta de integración de los estudiantes en el contexto de la educación superior (Donoso y Schiefelbein, 2007). De ese modo, las disposiciones, expectativas, atributos y valores que cada estudiante haya recibido de su entorno familiar influirán en su integración social universitaria.

Spady (1971) expone que el trasfondo familiar (lo relacionado con factores socioeconómicos, origen étnico, calidad de las relaciones interpersonales dentro de la familia, estabilidad, supervisión y apoyo) influye en el potencial académico y la congruencia normativa del estudiante. Por congruencia normativa se entiende al grado general de compatibilidad entre las disposiciones, intereses, actitudes y posibilidades del estudiante y el conjunto de conductas, expectativas y exigencias a las que puede estar expuesto en el entorno universitario. Y, si son altamente consistentes, harán que el estudiante experimente menos tensiones en su interacción general con los demás (compañeros de clase, miembros del profesorado o administradores).

El hecho que este modelo retome entre otras dimensiones, la figura de la familia como un factor que influye en el fenómeno de la deserción, cobró relevancia ante la situación de pandemia provocada por el COVID-19, que obligó al confinamiento de los estudiantes en casa y continuar su proceso educativo, reconfigurándolo desde el núcleo familiar. A partir de entonces, parece que todas las resoluciones (incluyendo

la decisión de interrumpir la formación escolar) se han tomado desde el hogar, donde seguramente el contexto de la pandemia y su impacto ha tenido gran relevancia.

El modelo también señala que el potencial académico influye en dos variables: el rendimiento y en el desarrollo intelectual del estudiante; asimismo, la congruencia normativa influye de modo similar sobre esas variables, hacia la integración social y desde el apoyo de pares. A su vez, el rendimiento académico y el desarrollo intelectual tienen un efecto sobre la integración social. Y esta última, será determinante en la satisfacción del estudiante puesto que contribuirá para que reafirme su compromiso con la institución al decidir permanecer o no en ella.

De acuerdo con Viale (2014), si las influencias mencionadas en este modelo marchan en dirección positiva y son consecuentes con la situación inicial, el estudiante logrará un desarrollo académico y social producto de la compatibilidad de sus propias expectativas, y las institucionales, lo que favorecerá su permanencia en la universidad. Por el contrario, si las influencias señaladas se desarrollan en dirección contraria, el estudiante tendrá un rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social, bajo nivel de satisfacción y, por consiguiente, no se sentirá comprometido con la institución, por lo cual habrá una alta probabilidad de que decida abandonar sus estudios (Díaz, 2008).

Una vez explicados los términos clave y establecidas las bases teóricas de la investigación, se revisan sucintamente los factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en un estudiante hacia la determinación de interrumpir su proceso formativo. Entre los factores intrínsecos relacionados con el abandono de la carrera están aquellos identificados con el perfil psicológico del estudiante (Braxton *et al*, 2011), así como su historia personal y familiar (Cabrera *et al*, 2006). Las experiencias previas de la educación media, bajo puntaje en examen de ingreso, el paso de un nivel educativo al superior, desconocimiento del ámbito universitario, cambios en los estilos de aprendizaje, el nivel de exigencia y el de responsabilidad del estudiante. Todos ellos influyen negativamente en las expectativas de logro e incitan a la deserción (Vivas, 2005, citado por Patiño y Cardona, 2012).

Diversos autores (Canales y De los Ríos, 2007; Girón y González, 2005; Vries *et al*, 2011) identificaron los tres primeros factores de deserción: desempeño escolar, apoyo familiar y orientación vocacional. Esteban *et al*, (2017) constataron que el bajo rendimiento académico provoca el 45% del abandono en los dos primeros años. También el no ingresar a la carrera de primera opción (Abarca y Sánchez, 2005) y la procrastinación (Garzón y Gil, 2017) representan fuertes detonantes para el abandono.

En cuanto a los factores extrínsecos identificados están los relacionados con el financiamiento, los estudiantes que acceden a él tendrán menos posibilidad de abandonar sus estudios (Gallegos *et al*, 2018; Solís, 2017). El bajo nivel educativo de los padres (capital educativo familiar), el exiguo ingreso familiar, la condición de jefe o jefa de familia, constituyen elementos que dificultan la integración académica y social de los estudiantes, y también fomentan el abandono escolar (Vries *et al*, 2011).

Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE-México, 2017) categorizó dos grupos de factores que inciden en la deserción escolar en México:

1. Los inter-sistémicos como oferta educativa, la desigualdad en la calidad de los servicios educativos y los mecanismos de acceso asociados a la asignación de plantel, modalidad y turno.
2. Los intra-sistémicos vinculados a prácticas pedagógicas inadecuadas, formación docente limitada y condiciones laborales precarias, infraestructura y equipamiento insuficiente, incompatibilidad entre la cultura juvenil y escolar, currículo poco pertinente, gestión escolar deficiente, y participación limitada de padres y estudiantes (Abarca y Sánchez, 2005).

Además de los múltiples factores mencionados que llevan a un estudiante universitario a darse de baja, se suma también la situación de la pandemia que provocó el COVID-19, desde el año 2020 a la fecha. De ello se da cuenta en los subsecuentes capítulos.



» Situación actual de los estudios sobre deserción escolar

El problema de la deserción escolar en el nivel superior es un tema ampliamente estudiado, ya que representa una problemática que impacta negativamente en la eficiencia de los sistemas educativos y afecta la economía de un Estado. Pese a su importancia, no se han logrado identificar con exactitud los factores que la provocan, ya que su origen es multidimensional. Este fenómeno es recurrente en Latinoamérica² y en el caso de la educación superior pública en México, “la eficiencia terminal en jóvenes de entre 25 y 29 años, presenta una tasa de apenas el 67%; y la de abandono es superior al 20%, a pesar de alcanzar una cobertura de casi el 40% en 2019” (Román, 2020, p. 33). El abandono de los estudios o deserción representa un problema para el sistema educativo ya que como antes se dijo, incide de manera negativa en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales del desarrollo del país.

2. Chile es uno de los países donde se han desarrollado gran cantidad de estudios que abordan este complejo problema.

La revisión de la literatura especializada presenta diversas razones por las que un estudiante deja sus estudios. De una forma más desglosada, Larroucau (2015) establece cuatro dimensiones que aglutinan posibles factores relacionados con el abandono: la individual, la socioeconómica, las particularidades del colegio de origen y la institucional. Esta clasificación es parecida a la propuesta por Vergara *et al* (2016) quienes identifican características asociadas a la deserción agrupadas en: individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas.

Por su parte Oswald *et al* (2004) desarrollaron un inventario para establecer un perfil de biodatos de los estudiantes que incluye tres dimensiones: comportamientos intelectuales, comportamientos interpersonales y comportamientos intrapersonales que inciden en la deserción. Patiño y Cardona (2012) afirman que existe consenso en definir a la deserción como abandono, el cual puede tener causas tanto socioeconómicas, individuales, institucionales como académicas. Tinto (2002) afirma, que el fenómeno de la deserción es bastante complejo y que implica una variedad de perspectivas, y de tipos de abandono.

Arancibia y Trigueros (2018) identificaron condiciones y características que llevan a los estudiantes a abandonar sus estudios, categorizándolas en: personales, capital y desempeño académico, imprevistos y circunstancias adversas, y experiencias con la oferta institucional.

En otro sentido, la deserción temporal contempla situaciones de abandono y reversión de esa situación, ya sea por un cambio de carrera o de institución. Canales y De los Ríos (2007) realizaron un estudio entre desertores temporales y permanentes. En el tipo temporal, la orientación vocacional representa el factor más explicativo de la misma. La falta de información y de una guía eficiente produce una inadecuada elección de los estudiantes, que muchas veces se dejan influir por sus redes sociales, por amigos o personas sin preparación que les aconsejan. En tanto, en la permanente, los factores asociados son la repetición de programas de estudio (más de dos veces), asumir responsabilidades familiares, la pérdida de padres o proveedores, el casamiento, nacimiento de hijos, falta de trabajo, carencia de hábitos de estudio y escasa identificación con la carrera, culminan en la baja definitiva.

En cuanto al periodo más crítico en que se presenta la deserción durante la carrera, Girón y González (2005) han identificado que es en los tres primeros semestres para los estudiantes del programa de Economía. González-Campos, *et al* (2020) observaron que la mayor probabilidad se presenta en los primeros dos semestres, la cual puede ser superior a 39%, aunque luego va disminuyendo. Gallegos *et al* (2018) observaron en su estudio que, en el primer año de carrera, factores como la región de procedencia, edad y año de ingreso son determinantes, y en el tercer año, el rendimiento académico y el financiamiento.

Wilcoxon (2010) observa que durante el primer año los factores que potencian la deserción se relacionan con la infraestructura y el ambiente universitarios, logros y resultados en el desempeño. En el segundo año destacan el compromiso del estudiante con la institución y las expectativas académicas. Posteriormente el soporte docente, la infraestructura y el ambiente son factores determinantes para su retención o deserción.

Como se puede percibir muchos de los estudios que han abordado la problemática de la deserción estudiantil en el ámbito internacional, principalmente en América Latina y el Caribe, han dado cuenta de los factores de tipo personal, familiar, académico, económico y social, que influyen o son determinantes en la decisión de dejar los estudios universitarios de forma temporal o definitiva. Estos estudios versaron en diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, pero principalmente en instituciones de educación superior pública.

Respecto a los factores personales, un alumno tiende a desertar por las siguientes razones: necesidad de trabajar para sostener sus gastos y problemas de tipo emocional como depresión (Chisaguano, 2022); haber enfermado (Montes de Oca, 2021); para mantener estable su salud mental (Lovón y Cisneros, 2020); ser padre o madre de familia y debe encargarse de su hijos (Poveda *et al*, 2020); problemas de adicciones (Pérez, 2018); tener que viajar o desplazarse (Isaza *et al*, 2016), incapacidad para pagar servicios de Internet (Chávez *et al*, 2021) e inclusive por el miedo que le genera la pandemia, ya sea por la propagación o posible contagio (Jacobo *et al*, 2021).

Respecto a los factores familiares que tienden a influir en la decisión de los alumnos a desertar, podemos mencionar los siguientes: imposibilidad de los padres para financiar los gastos de estudio de sus hijos o sufrir la pérdida de algún familiar cercano (Chávez *et al*, 2021); cambio de domicilio (Delgado *et al*, 2017); conflictos que alteren la armonía familiar (Poveda *et al*, 2020); dificultades familiares o carencia de un proyecto de vida (Vries *et al*, 2011); desintegración familiar (Guillermo *et al*, 2019); enfermedad de algún pariente (Romero *et al*, 2021).

Entre los factores académicos que pueden conducir a un alumno a desertar encontramos: bajo rendimiento académico (Seminara, 2021); no poseer herramientas y recursos tecnológicos indispensables para seguir las clases (Basantes *et al*, 2021); haber reprobado asignaturas (Delgado *et al*, 2017); exceso de carga académica, ausencia de comunicación con el docente, el hecho de no desear afectar la trayectoria académica ante la incertidumbre de calificaciones, percepción de insuficiente preparación del docente en cuanto a habilidades tec-

nológicas (Aquino, 2021); falta de apoyo y acompañamiento por parte del docente (Mejía *et al*, 2016); sensación de acoso o conflicto con el docente (Poveda *et al*, 2020); fallas en los planes y programas de estudio (Ortiz-Hernández, 2018); insatisfacción por la atención brindada por los directivos (Díaz, 2008); cambio de institución (Delgado *et al*, 2017); insatisfacción por el currículo y estrategias pedagógicas implementadas (Isaza *et al*, 2016). Al respecto, González y Uribe (2005) señalan que las instituciones no se han adaptado todavía al tipo de estudiantes que reciben hoy y que presentan niveles de lectura y aprendizajes distintos. De Garay (2004) apunta que también las actividades culturales que realizan las universidades impactan en el clima organizacional y a su vez, incide en la retención o la deserción.

Por último, entre los factores sociales que tienden a influir en la decisión de los alumnos a desertar, podemos citar los siguientes: baja cobertura, falla o ausencia de Internet en el área de residencia que impide la conectividad a clases (Peña, 2020), estrés ocasionado por el confinamiento al verse limitado en muchas actividades (Aquino, 2021) y problemas con la justicia (Guillermo *et al*, 2019).

A manera de cierre, se presenta una tabla en la que se sintetizan los elementos que influyen en la deserción en el nivel superior (ver Tabla 2).

Tabla 2. Factores que impactan en la deserción.

Autor	Personales	Institucionales	Ambientales
Lagunas y Leyva (2007)	Presiones económicas, dificultades familiares, la repobación escolar, salud, la edad de ingreso.	Traslape de horarios estudios-trabajo.	
Rodríguez-Lagunas y Hernández (2008)	Actividad laboral, economía del hogar, rendimiento escolar, cultura personal de estudio, orientación hacia la carrera.	Organización y administración académica.	

Autor	Personales	Institucionales	Ambientales
Vries <i>et al</i> (2011)	Vocación. Dificultades familiares que debe enfrentar el estudiante, la carencia de un objetivo o proyecto de vida.	Horarios y la reprobación. Deficiencias en la preparación y actualización del personal docente.	
Rinne y Järvinen (2011)	La confianza académica del individuo influye en la decisión de desertar.		
Rosado-Ortiz (2012)			Desigualdad social y económica.
Torres (2012)		Responsabilidad que subyace en los programas académicos y su falta de actualización.	
Román (2013)	Razones financieras, familiares.	Bajos rendimientos académicos.	
Santamaría y Bustos (2013)	Deficiencias en cuanto a la preparación académica previa de los estudiantes.		
Huerta <i>et al</i> (2016)	Escolaridad de los padres e incluso el hecho de que convivan o no con sus hijos, problemas relacionados con la desmotivación, el desinterés por la escuela, adicciones.		Violencia.

Autor	Personales	Institucionales	Ambientales
Ortíz-Hernández (2018)		Fallas latentes en los planes y programas de estudio.	
Becerra <i>et al</i> (2016)	Vocacionales, la IES no fue su primera opción de ingreso.	Horarios.	
Gutiérrez <i>et al</i> (2021)	Personales.	Institucionales, de aprendizaje y socioculturales.	Estructurales, políticos.

De todas las categorizaciones revisadas, sobresale la presentada por Gutiérrez *et al* (2021) quienes concentran los factores en cinco grupos:

- a) Factores personales: tienen que ver con aspectos socio afectivos, emocionales, de salud o de fuerza mayor.
- b) Factores institucionales: se refieren a la estructura de la institución educativa y en general al sistema educativo.
- c) Factores de aprendizaje: remiten al uso de estrategias inadecuadas, obsoletas de enseñanza o aprendizaje que no tienen en cuenta la investigación reciente.
- d) Factores socioculturales: están asociados a determinados condicionamientos familiares, sociales o culturales.
- e) Factores estructurales: las condiciones económicas perpetúan carencias, deficiencias y falencias.
- f) Factores políticos: el desinterés político para el financiamiento de una educación en términos de acceso.

En todo este recorrido de los estudios hechos sobre el abandono escolar, se pueden encontrar algunos faltantes en cuanto al abordaje de aristas propias

del fenómeno, aunque se mencionan. Pero no se encontraron estudios que den cuenta de su influencia en el abandono escolar en temáticas como la organización y gestión escolar, cultura de la docencia, la relación entre los horarios de las clases y el rendimiento académico (Becerra *et al*, 2016), dado que es un elemento recurrentemente enunciado por los desertores. En otro sentido, el involucramiento de los padres de familia es un tipo de apoyo que impacta positivamente en el rendimiento académico (Rochin, 2021).

Rodríguez-Lagunas y Hernández (2008) señalan que, en el caso de las evaluaciones nacionales, prácticamente todos los estudios comparan datos de cohortes (ingreso/egreso); pero no se indaga sobre el destino de los que desaparecieron (Vries *et al*, 2011). Este es un diferenciador en el documento aquí presentado, ya que, como parte de la investigación, se buscó localizar a los alumnos que desertaron temporalmente, a fin de evitar -en el caso de ser posible- su deserción definitiva.





Capítulo II.

Método de la investigación

En este apartado se presenta el diseño metodológico empleado para el acercamiento empírico, los participantes del estudio en ambas etapas, así como la descripción de los instrumentos de recolección de la información, diseñados y aplicados durante el estudio.

» Diseño metodológico

El tipo de investigación fue descriptivo-exploratorio, descriptivo porque “busca narrar las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (Ramos, 2020, pp. 2-3). Es exploratorio, porque es un fenómeno que no se ha investigado previamente y se tiene el interés de examinar sus características. Tal es el caso de la pandemia por COVID-19, que vino a provocar el incremento en las bajas temporales de los estudiantes universitarios; una variable jamás considerada con anterioridad.

Para el acercamiento al trabajo empírico se tomó como referente el paradigma mixto de investigación. De acuerdo con Creswell (2014), la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas o cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. El presente modelo consta de dos etapas y consiste en aplicar un enfoque y luego el otro, de manera relativamente independiente, dentro del mismo estudio. Uno precede al otro y los resultados se presentan de manera independiente o en un solo reporte. En este caso, se inició con la aplicación de un instrumento cuantitativo y posteriormente se realizaron entrevistas.

Etapas. La etapa uno comprendió un diseño descriptivo que examinó las causas personales y académicas percibidas durante el confinamiento en el ciclo

escolar 2020-2021; que incidieron en la decisión de los jóvenes de darse de baja temporal. Para esta etapa (cuantitativa), se propuso un censo de la población que se dio de baja en el periodo referido.

Etapa 2. La segunda etapa comprendió la recolección de datos cualitativos, la cual se derivó de la fase cuantitativa -como última interrogante del instrumento cuantitativo-, se les invitó a los alumnos a una segunda fase de la investigación, que consistía en una entrevista presencial, para lo cual debían dejar su número de celular y su correo; accedieron 189 estudiantes.

» **Participantes y procedimientos para la recopilación de la información**

Para la etapa cuantitativa se realizó un censo de la población que se dio de baja en los años 2020-2021, se tuvo un acceso parcial de algunos datos que permitieron la localización de un número significativo de alumnos en condición de baja temporal.

Se localizó a un total de 466 estudiantes, a los que se les envió por correo institucional el instrumento diseñado en Google Forms; el índice de respuesta de los estudiantes fue significativo ya que se recibieron 352 cuestionarios, lo que equivale a una tasa de retorno del 75.5%.

Del total de estudiantes que respondieron el instrumento cuantitativo, 189 jóvenes accedieron a ser entrevistados en sus hogares o centros de trabajo, la realización de las entrevistas comenzó el 03 de octubre de 2021 y concluyó el 30 de junio de 2022. Atendiendo a un muestreo de casos críticos (Flick, 2004). El número de participantes se determinó atendiendo a la saturación de las categorías de análisis (Glesne, 2011), obteniendo un total de 40 jóvenes entrevistados.

Todas las entrevistas las realizaron los investigadores participantes en el proyecto, en los lugares donde radicaban los informantes al momento de la en-

trevista; 31 de los casos fueron de manera presencial y los restantes de forma virtual y a través de la plataforma de Microsoft Teams. Todas las entrevistas fueron grabadas, con una duración de 90 minutos aproximadamente y fueron transcritas en su totalidad.

Los informantes eran alumnos de 20 carreras distintas, distribuidos en 10 de las 12 Divisiones Académicas que conforman la UJAT, lo que representa el 83% de las divisiones y sin jóvenes con disposición a participar de DACB y DAMRIOS (Ver tabla 3).

Tabla 3. *Alumnos entrevistados por carrera y División Académica*

División Académica	Carrera	Estudiantes por programa	Estudiantes por División
División Académica Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez.	Licenciatura en Ingeniería Petroquímica.	1	1
División Académica de Ciencias Económico-Administrativas.	Licenciatura en Contaduría Pública.	2	4
	Licenciatura en Administración.	2	
División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades.	Licenciatura en Derecho.	3	3
División Académica de Ciencias de la Salud.	Licenciatura en Enfermería.	3	10
	Licenciatura en Médico Cirujano.	2	
	Licenciatura en Nutrición.	2	
	Licenciatura en Psicología.	2	
	Licenciatura en Cirujano Dentista.	1	

División Académica	Carrera	Estudiantes por programa	Estudiantes por División
División Académica de Educación y Artes.	Licenciatura en Ciencias de la Educación.	3	13
	Licenciatura de Comunicación.	3	
	Licenciatura en Idiomas.	5	
	Licenciatura en Gestión y Promoción de la Cultura.	1	
	Técnico Superior Universitario en Música.	1	
.....			
División Académica de Ciencias Agropecuarias.	Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia.	1	1
.....			
División Académica de Ingeniería y Arquitectura.	Licenciatura en Ingeniería Mecánica Eléctrica.	2	4
	Licenciatura en Ingeniería Civil.	2	
.....			
División Académica Multidisciplinaria de Comalcalco.	Licenciatura en Rehabilitación Física.	1	1
.....			
División Académica de Ciencias Biológicas.	Licenciatura en Ingeniería Ambiental.	2	2

División Académica	Carrera	Estudiantes por programa	Estudiantes por División
División Académica de Ciencias y Tecnologías de la Información.	Licenciatura en Sistemas Computacionales.	1	1
Total		40	40

De los 17 municipios del estado de Tabasco, se tuvo una cobertura del 94% (únicamente de Macuspana no se contó con informantes), en Balancán se entrevistó a 1 alumno, en Cárdenas a 4, en Centla a 3, en Centro a 13, en Comalcalco a 1, en Cunduacán a 3, en Emiliano Zapata a 1, en Huimanguillo a 2, en Jalapa a 1, en Jalpa de Méndez a 5, en Jonuta a 1, en Paraíso a 1, en Nacajuca a 2, en Tacotalpa a 1, en Teapa a 1 y finalmente en Tenosique a 1.

» Instrumentos de recolección y procesamiento de la información

En este trabajo de investigación, se emplearon dos instrumentos para la recolección de datos: un cuestionario (ver anexo 1) y una guía de entrevistas (ver anexo 2).

» Fase cuantitativa

El instrumento de recolección de la información para la fase cuantitativa fue un cuestionario conformado con 21 *ítems* distribuidos en las siguientes secciones:

- a) Cinco preguntas con información sociodemográfica de los alumnos (por ejemplo, edad y género).
- b) Seis *ítems* de formación académica (por ejemplo, carrera, semestre y División Académica).
- c) Cinco interrogantes para identificar las causas que llevaron a los alumnos a la baja temporal (por ejemplo, exceso de tareas, salud, económicas).
- d) Cinco cuestionamientos exploraron si pretenden continuar con la licen-

ciatura, cuáles serían las razones por las que no regresaría a la universidad y las sugerencias que hacen a la institución, a fin de disminuir las bajas temporales o definitivas.

El cuestionario utilizó a Google Forms, como antes se dijo y con escala tipo Likert. El análisis de los datos se realizó con el *software* Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v23. El capítulo tres, da cuenta de los resultados de este enfoque.

» Fase cualitativa

Para la fase cualitativa se aplicó una guía de entrevista semi-estructurada misma que proporcionó información amplia y detallada acerca de la decisión de darse de baja en el programa educativo en el que se encontraban matriculados, con lo que se identificaron las causas personales y académicas que llevaron a tomar la decisión de desertar temporalmente.

El instrumento estuvo conformado por 32 interrogantes organizadas de la siguiente manera:

- a) Ocho preguntas se enfocan a datos socio-demográficos (por ejemplo, semestre que cursaba cuando se dio de baja y si tiene trabajo actualmente).
- b) Cinco cuestionamientos exploraron aspectos personales de los informantes, por ejemplo ¿qué puede relatar sobre su experiencia en relación con la pandemia y su vida personal y familiar?
- c) Tres preguntas se enfocaron a los aspectos académicos (por ejemplo ¿cuáles fueron las principales dificultades académicas a las que se enfrentaron durante la pandemia?).
- d) Siete interrogantes analizaron las causas que llevaron a los estudiantes a tomar la decisión de darse de baja temporal (por ejemplo ¿cuáles fueron las principales razones que detonaron la decisión de darse de baja?).
- e) Cinco exploraron el nivel de riesgo de los alumnos a que deserten definitivamente de la universidad (por ejemplo ¿qué ha pensado sobre su

relación en el futuro con la universidad?).

f) Cuatro buscaron que los estudiantes hicieran propuestas o sugerencias para disminuir el índice de deserción en la institución (por ejemplo ¿qué acciones proponen para disminuir el índice de bajas en la UJAT?).

El análisis de los datos cualitativos se realizó con apoyo del *software* Atlas ti v9. Se utilizó la propuesta de Miles y Huberman (1994) que se conforma de tres pasos: (a) la reducción de datos, (b) transformación de datos y (c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

» Validez y confiabilidad

Para darle validez y credibilidad al instrumento, cinco investigadores participaron en la realización y análisis de las preguntas que conformaron el instrumento cuantitativo, y el cualitativo. Se realizó una comprobación de coherencia, efectuada por investigadores externos.

» Aspectos éticos

Tanto en la fase cuantitativa como cualitativa se explicó a los participantes el objetivo del proyecto de investigación, así como del estudio. Se solicitó el consentimiento informado a los jóvenes para participar en la investigación. Se les garantizó confidencialidad en el manejo de la información que proporcionaron y, a la vez se hizo de su conocimiento que podían abandonar las entrevistas en cualquier momento, si lo deseaban. Los capítulos cuatro, cinco y seis, dan cuenta de los resultados de este trabajo.





Capítulo III.

La deserción escolar desde el enfoque cuantitativo

La UJAT presenta problemas de deserción en las 12 Divisiones Académicas, donde se imparten 58 programas educativos de pregrado. De esta situación se sabe que “cerca del 50% de los estudiantes que ingresan, no logran concluir sus estudios principalmente por motivos económicos” (Góngora, 2020, p. 14). Un factor que acentuó esta problemática fue la pandemia por COVID-19; este fenómeno provocó un incremento exponencial en las deserciones temporales o definitivas en la UJAT.

A continuación, se presentan los hallazgos de la fase cuantitativa de la investigación y ya antes se dijo que se obtuvo respuesta de 352 jóvenes, lo que representó una tasa de retorno del 75.5%; en relación con los 466 alumnos a los que se les envió el cuestionario.

La mayoría de los informantes corresponden al género femenino con el 66%; el restante 34% son del masculino; el rango de edad encontrado fue de 18 a 58 con una media de 22 años. El lugar de procedencia de los alumnos se distribuyó en 2.8% del sur de Veracruz, 2.2% del norte de Chiapas; los restantes se concentran en la capital del Estado, Villahermosa con 43.7% estudiantes; los municipios del Estado de Tabasco con mayor proporción fueron Cárdenas 6.5%, Jalpa de Méndez 6.2%, Cunduacán 5.9% y Nacajuca 5.6%.

De los 12 campus que conforman la UJAT, se obtuvo respuesta en 10 de ellos, concentrándose la mayoría en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) 20.2%; División Académica de Ciencias Económico-Administrativas (DACEA) 19.3%; División Académica de Ingeniería y Arquitectura (DAIA) 11.6%; División Académica de Ciencias de la Salud (DACCS) 11.1%; División Académica de Ciencias Biológicas (DACBIOL.) 7.4%; proporción similar a los

índices de baja temporal que presentaron estas Divisiones Académicas. De los campus donde se obtuvo menos respuesta fue de las Divisiones Académicas de Ciencias y Tecnologías de la Información (DACYTI) y Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez (DAMJ) con el 1.7%, respectivamente.

En relación con la carrera de la que se dieron de baja, los participantes indicaron las siguientes incidencias: Licenciatura en Idiomas 11.9%; Licenciatura en Contaduría Pública 8.0%; Administración y Derecho con el 6.5% respectivamente; Licenciatura en Enfermería y Médico Veterinario Zootecnista 5.1% respectivamente.

Con respecto al año escolar en el que se dieron de baja los alumnos, la mayoría se ubica en el año 2020 con el 72.5%; el restante 27.5% efectuó su trámite de baja temporal en el año 2021. En lo referente al semestre que cursaban los alumnos, cuando decidieron darse de baja temporal, el mayor porcentaje se concentra en los tres primeros semestres con el 54.3%; aunque también se encontraron alumnos que causaron baja en los últimos semestres del 8° al 10° semestre con un porcentaje significativo del 14.6%. Los tipos de baja que realizaron los informantes se describen en la tabla 4.

Tabla 4. *Tipo de baja*

El hecho que el 71.0% de los participantes se hayan dado de baja temporal

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Temporal.	250	71.0
Definitivo.	102	29.0
Total	352	100

es alentador, porque se puede considerar que todavía existen posibilidades de que se integren de nuevo a la UJAT; sin embargo, el que 29.0% de los participantes se haya dado de baja definitiva es preocupante porque este porcentaje incide negativamente en las tasas de retención de la institución.

En la Tabla 5 se muestra en orden de mayor incidencia, las causas que llevaron a los estudiantes a darse de baja, ya sea temporal o definitiva.

Tabla 5. *Motivos de la baja temporal.*

Variab les	Frecuencia
Los docentes no están capacitados en el uso de las TIC.	314
Familiar enfermo de COVID.	290
Exceso de tareas.	288
Docentes poco comprometidos con la tarea de enseñar.	285
Problemas de salud a causa del COVID.	279
No me agrada llevar clases en la modalidad en línea.	270
Problemas socioemocionales.	259
Problemas económicos.	228
Sentí que no aprendía.	228
Falta de recursos tecnológicos.	187
La pandemia me llevó a buscar empleo y abandonar las clases.	172

Las causas que pueden llevar a un estudiante universitario a darse de baja, como se puede percibir en la tabla anterior, son muchas y muy variadas. Los principales motivos en el caso de los estudiantes de la UJAT fueron de dos tipos: de salud y académico. Con respecto a los primeros, los alumnos presentaron problemas de salud a causa del COVID (279) o tuvieron familiares cercanos enfermos de COVID (290). En lo que se refiere a los factores académicos, los alumnos argumentaron que se dieron de baja porque notaron que los docentes no están capacitados en el uso de las TIC (314); también señalaron que la cantidad de tareas que dejaban los profesores eran excesivas (288); asimismo, consideraron que los docentes estaban poco comprometidos con la tarea de enseñar (285).

Otra pregunta clave en este trabajo de investigación fue conocer si los alumnos desean reingresar a la universidad y continuar con la misma carrera que cursaban, de esto se da cuenta en la tabla siguiente (ver Tabla 6).

Tabla 6. *¿Planeas ingresar de nuevo a la misma licenciatura?*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Definitivamente no.	63	17.9
Tal vez no.	33	9.4
Indeciso.	43	12.2
Definitivamente si.	213	60.5
Total	352	100

Como se puede percibir, resulta alentador saber que el 60.5% de los alumnos que se dieron de baja temporal, planean regresar de nuevo a la universidad y a la misma carrera. Aunque el 27.3% no tiene planeado regresar.

En la siguiente tabla se muestran por orden de mayor incidencia, las respuestas al cuestionamiento hecho a los informantes que se encuentran indecisos o que consideran que tal vez no regresarían a la universidad.

Tabla 7. *Razones por las que no regresarías a la universidad.*

Variabes	Frecuencia
Problemas económicos.	24
Por el trabajo.	12
Por las clases en línea.	5
Cambio de carrera.	4
Por el confinamiento.	4
Desconozco plan de recuperación.	3
Falta de apoyo administrativo.	3
Maltrato docente-alumno.	3
Falta de atención tutor-docente.	3
Cuidado familiar.	2
Materias reprobadas.	2

Variables	Frecuencia
No me gusta la carrera.	2
Distancia.	2
Cambio de ciudad.	2
Fallas de red.	2
Avance en la carrera.	1
Los materiales que tienen que adquirir son caros.	1
Cambio de universidad.	1
Total	76

21.6% de los informantes que se encuentran indecisos de regresar a la UJAT dieron diversas razones que los mantienen en esa zozobra. Como se puede apreciar los motivos más reiterados fueron los problemas económicos (24); por la necesidad de trabajar (12); las otras causas están asociadas a la pandemia, por las clases en línea (5), cambio de carrera (4) y por el confinamiento (4).

Otro punto medular en el presente estudio fue identificar las propuestas de los alumnos para evitar las deserciones, en la tabla 8 se presentan las respuestas proporcionadas por los jóvenes, por orden de mayor a menor incidencia.

Tabla 8. *Propuestas para disminuir las bajas temporales.*

Variables	Frecuencia
Cambio de contenidos en los programas.	307
Mejoramiento de la planta docente.	302
Mejores trámites administrativos.	270
Universidad ofrezca servicio de Internet y equipos de cómputos.	262
Disminución de tareas y proyectos.	257
Ofrecer paquetes de servicios de Internet económicos.	247
Diagnóstico para identificar quiénes tienen equipo y quienes no.	240

Tabla 8. *Propuestas para disminuir las bajas temporales.*

Variables	Frecuencia
Diversificar los mecanismos de entrega de proyectos.	237
Docentes capacitados para trabajar en esta modalidad.	234
Otorgar becas.	190
Empatía de los docentes.	188

Las sugerencias más reiteradas de los informantes fueron entre otras, el cambio de contenidos en los programas (307); mejoramiento de la planta docente (302); disminución de tareas y proyectos (257); los tres planteamientos anteriores están enfocados al ámbito académico. Ahora con respecto al ámbito institucional los participantes señalaron que se mejoren trámites administrativos (270); que la universidad ofrezca servicio de Internet y equipos de cómputos (262); así como paquetes de servicios de Internet económicos (247).

Como se pudo notar, los factores que llevan a un estudiante universitario a desertar son muchos y muy variados; en esta investigación se encontraron componentes que antes del año 2020 no se habrían considerado, como lo fue el trabajo en línea y los problemas de salud.







Capítulo IV.

Factores personales y académicos que incidieron en la deserción de estudiantes universitarios

Uno de los efectos negativos de la pandemia COVID-19 ha sido el incremento del abandono escolar a nivel global y en especial entre los grupos vulnerables, pero se teme que la tasa de deserción escolar aumentará (Banco Mundial, 2020). Se estima que un promedio de 24 millones de estudiantes está en riesgo de abandono escolar, por lo que se entiende que la crisis de aprendizaje se ha agravado a raíz de la pandemia (Infobae, 2022).

En este capítulo se describen las causas personales (problemas de adaptación a la modalidad virtual, de salud, falta de recursos tecnológicos y cobertura, trabajo, situación económica, falta de vocación); y, académicas (problemas de gestión u orientación por parte de la institución, dificultades con los profesores y tutor, horarios, entre otros), que tuvieron los estudiantes universitarios de diversas carreras de la UJAT para darse de baja temporal o definitiva durante la pandemia por COVID-19. Este apartado corresponde a la fase cualitativa de la investigación.

A fin de facilitar la presentación de la narrativa de los estudiantes, se elaboró una nomenclatura que será utilizada en los capítulos siguientes a fin de ubicar a los informantes por carrera y División Académica. La nomenclatura para los extractos de entrevistas corresponde a E (entrevistado), seguido del número de entrevistado –que van del 01 al 40–, cabe recordar que se tuvo informantes de 20 carreras distintas; la nomenclatura de las carreras se aprecia en la tabla 9.

Tabla 9. Nomenclatura para indicar la carrera que estudiaban los entrevistados.

Nomenclatura	Carrera	Nomenclatura	Carrera
01	Idiomas.	11	Cirujano Dentista.
02	Derecho.	12	Ciencias de la Educación.
03	Ingeniería Mecánica Eléctrica.	13	Técnico Superior en Música.
04	Administración.	14	Médico Cirujano.
05	Nutrición.	15	Gestión y Promoción de la Cultura.
06	Ingeniería Ambiental.	16	Psicología.
07	Comunicación.	17	Ingeniería Civil.
08	Ingeniería Petroquímica.	18	Rehabilitación Física.
09	Contaduría Pública.	19	Enfermería.
10	Sistemas Computacionales.	20	Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Ejemplo e interpretación de la nomenclatura: E5_10

(Entrevistado número 5, carrera Sistemas Computacionales).

Los participantes del estudio fueron jóvenes que se dieron de baja durante el ciclo escolar 2020-01, de los cuales 19 fueron del sexo femenino y 21 masculino. La edad promedio fue de 23 años. De los 40 estudiantes que se dieron de baja, solo 13 lograron reinscribirse al ciclo escolar 2020-02; 16 continuaban en estatus de baja temporal al momento de la entrevista; seis desertaron, cuatro cambiaron de carrera y uno realizó cambio de institución. Todos los que continúan de baja y no han logrado reinscribirse, estar trabajando (ver tabla 10).

Tabla 10. Razones de baja definitiva.

Ciclo escolar y carrera que estudiaba al momento del cambio	Edad	Tipo de abandono escolar	Motivo	Actividad laboral
10 ^a Idiomas.	24 años.	Baja definitiva.	Le gustaría estudiar la carrera de Diseño.	Dependiente en una farmacia.
3 ^a Ingeniería Mecánica.	20 años.	Baja definitiva.	Necesidad laboral y sentía no aprendía. Conectividad.	Negocio personal.
2 ^o Ingeniería Ambiental.	31 años.	Baja definitiva.	No le gustó la carrera. Cambio de carrera: maestro de Educación Básica.	Trabaja en una empresa.
5 ^a Psicología.	21 años.	Baja definitiva.	Cambio de carrera a Administración o Relaciones Comerciales.	Emprendedora.
8 ^a Médico Cirujano Dentista.	25 años.	Baja definitiva.	Cambio de carrera. Le gustaría estudiar Veterinaria.	Sistema de Agua y Saneamiento.
5 ^a Derecho.	21 años.	Baja definitiva.	Por trabajo. Exceso de tareas. Le gustaría retomar su carrera.	Trabajo en empresa.
4 ^a Médico Cirujano.	23 años.	Baja definitiva.	Vocación. Le gustaría estudiar Rehabilitación Física.	Jóvenes Construyendo el Futuro.
2 ^a Ingeniería Civil.	21 años.	Baja definitiva.	Le gustaría otra carrera, pero no sabe cuál.	Encargada de una lavandería.

Ciclo escolar y carrera que estudiaba al momento del cambio	Edad	Tipo de abandono escolar	Motivo	Actividad laboral
6 ^a Médico Cirujano.	22 años.	Baja definitiva.	Vocación. Cambio de carrera a Psicología.	No trabaja.
6 ^a Psicología.	22 años.	Baja definitiva.	Psicología, pero en otra institución.	Emprendedora.
7 ^a Ingeniería Civil.	23 años.	Baja definitiva.	Cambio de institución.	Negocio propio de comida oriental.

A través de un análisis inductivo, las causas personales se clasificaron como económicas, de adaptación a la modalidad virtual, de salud, falta de recursos, climatológicas, trabajo y problemas de gestión por parte de la institución.

En la tabla 11 se indica el área de la ciencia, carrera y procedencia de los estudiantes entrevistados.

Tabla. 11. Estudiantes que se dieron de baja durante el ciclo escolar 2020-01.

Área de la Ciencia	Carrera	No. estudiantes	Municipio de origen
II. Biología y Química.	Ingeniería Ambiental.	2	Balancán 1. Cárdenas 4.
III. Medicina y Cs. de la Salud.	Médico Cirujano, Enfermería, Nutrición, Dentista, Rehabilitación, Psicología.	11	Centla 2. Centro 14. Comalcalco 1. Emiliano Zapata 1. Cunduacán 3. Huimanguillo 2. Jalpa de Méndez 5.
IV. Cs. de la Conducta y Educación.	Idiomas, Educación, Contabilidad, Administración.	10	Jalapa 1. Jonuta 1. Nacajuca 2.

Tabla. 11. Estudiantes que se dieron de baja durante el ciclo escolar 2020-01.

Área de la Ciencia	Carrera	No. estudiantes	Municipio de origen
V. Humanidades.	Derecho, Comunicación, Música, Gestión Cultural.	9	Paraíso 1. Tacotalpa 1. Teapa 1. Tenosique 1.
VIII. Ingenierías y Desarrollo Tecnológico.	Mecánica, Petroquímica, Sistemas Computacionales.	8	

A continuación, se presentan algunos extractos de las narrativas sobre las razones personales y académicas que incidieron en que los estudiantes optaran por la baja durante la pandemia. La selección de los mismos se debió a que representan un ejemplo de las respuestas más destacadas y con mayor frecuencia en las entrevistas.

El caso de [E1_01] solicitó su baja en segundo semestre debido a la carga excesiva de tareas que los profesores asignaban.

“Antes de la pandemia, los maestros dejaban demasiada carga de tareas, horrible, al principio como todavía estábamos en presencial, terminamos de entregar algunas tareas [...] cuando entramos cien por ciento en línea, ya fue demasiado. Utilizamos Classroom al principio, ya después se adoptó el Teams a la UJAT, las herramientas siempre fueron buenas, lo único malo era que los maestros dejaban demasiadas tareas, no concluíamos una y ya estaban dejando otra. y dije que ya no, aquí me quedo.”

Otros estudiantes tuvieron dificultades de tipo administrativo, que los llevaron a interrumpir sus estudios.

“... no pude ingresar por la CURP porque no estaba certificada por el registro, metí prórroga y sí me la aceptaron, pero tenía que llevar a fuerza

el papel y yo no podía, mi mamá sí se movió en ese instante a Villahermosa, pero le decían que el problema era en Nacajuca y allá me decían lo mismo, y lo platicué con un tutor y me hicieron la CURP, pero ya había pasado lo de la inscripción y me quedé afuera [E6_08].”

Para los estudiantes de primer ciclo, no solo la falta de CURP fue la causa, también por el certificado de estudios de bachillerato, que le solicitaron una copia certificada debido a que el que había entregado, tenía una mancha.

“No pude entregar mi certificado de preparatoria, saqué cita ya que no había citas en servicios escolares por un brote de COVID-19. Aunque hablé con la encargada no me dieron cita, pedí ayuda y no quisieron, por eso me tuve que dar de baja temporal [...] cuando nos llamaron a entregar documentos, había pandemia y había inundación, nos hacía falta algún documento y no nos quisieron apoyar, tuve que viajar tres veces desde Jonuta hasta Villahermosa y la verdad no nos quisieron apoyar. Para salir prácticamente tenías que sacar el taxi especial de aquí del municipio, tenías que salir de la comunidad al municipio y del municipio a la capital. La verdad que no encuentro justo que en el área donde recogen los documentos, Servicios Escolares, no dé esa opción de apoyarnos, más que nada porque el municipio de Jonuta está muy lejos de la capital; entonces hubo una ocasión que hasta me tuve que quedar a dormir en la central porque prácticamente no tengo familia allá, pues para conseguir ese documento y no volver a hacer el gasto de regresar a Jonuta, y volver otra vez; eso fue lo que se me dificultó muchísimo [E3_09].”

Otros estudiantes se dieron de baja por motivos económicos, problemas con el transporte público y con los horarios.

“Lo económico fue el factor detonante para darme de baja, igual porque si no hay dinero como iba a ir a un ciber o a imprimir un documento que me pidieran en la universidad; entonces yo pensaba en lo económico. Como yo le decía al inicio yo no sabía que después iban a empezar las clases en línea, ya cuando lo supe igual dije estuvo bien que yo me diera

de baja, si no tendría que ir a un ciber todos los días o hacerme de una computadora para conectarme, pero con qué dinero. [E35_07].”

“Tuve problemas con el transporte y los horarios, ya que también llevaba dos materias que tenía reprobadas y las metía de nuevo, y las reprobaba también [...] Me gustaría inscribirme a otra universidad donde haya transporte más accesible o camiones para trasladarse, y también los horarios porque hay veces que entras más temprano y sales tarde, o entras y hay horas libres, a mí me tocó que tenía horas libres y no sabía qué hacer, y ni modo que regresarme a mi casa porque yo estudiaba en Cunduacán [E1_05].”

Un factor que no fue considerado en el estudio fueron las razones climáticas que también influyeron para que algunos alumnos optaran por darse de baja. Al respecto, de las inclemencias del tiempo es necesario acotar que a finales del mes de octubre y todo el mes de noviembre del año 2020, hubo lluvias torrenciales en Tabasco, provocando inundaciones en gran parte de la entidad (Marí, 2020), afectando los bienes materiales de alrededor de 300,000 tabasqueños; y, “causando defunciones” (Camhaji, 2020).

“Tuve un problema desastroso para mí ese primer semestre online, llega noviembre y yo vivía en Bosque de Saloya, es un lugar donde siempre se inunda, empiezan las lluvias y se inundó toda esa parte donde vivía yo, ni había luz, no podía conectarme [...] a algunos maestros les decía ¿no? Pues les mandaba foto y me decían que fuera al ciber [...] o sea, sí lo entiendo, puedo ir a un ciber pero prácticamente toda esa parte de Bosque de Saloya está inundada; bueno ya de ahí me ocupé más en salvar algunas otras cosas como el refrigerador, la lavadora y todos mis enseres, dejé mis cosas en la mesa, con el agua empezó a flotar, se cayó y se llevó todas mis cosas entre ellas mi computadora, y yo así me quedé sin nada y pues sí, pedía yo chance de entregar algunos trabajos a los maestros y la verdad agradezco mucho a algunos maestros que sí me hicieron el favor, la verdad sí les agradezco [...] fue un motivo de gran

ayuda para mí de que me dieran el plazo incluso, le dijeron a mis compañeros saben muchachos apoyen a este amigo, necesita de una computadora [...] pero otros maestros seguían con la intención de no dar chance, es que ya se dijo una fecha, una fecha de entrega y ese se tiene que cumplir y acatar la orden y pues por eso me di de baja [E3_01].”

Los estudiantes que se dieron de baja definitiva o cambiaron de institución, fueron de la carrera de Idiomas, de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil, de Rehabilitación, de Medicina y Psicología. La principal causa fue por falta de vocación y el querer complacer a los padres.

“Bueno realmente en esa licenciatura (Idiomas) yo no me sentía muy, cómodo desde el principio no sabía que iba a estudiar eso, yo iba con otras metas a la ciudad para poder estudiar otras cosas, de hecho, yo iba con la mentalidad de Diseño Gráfico, pero como no se pudo porque esa es una carrera que es en una escuela simplemente de paga, no hay pública en esa carrera, ninguna universidad pública la imparte lamentablemente... [E1_01].”

“Yo en esta carrera sentía que no encajaba y dije para que voy a seguir aquí, si no es lo mío, o sea, eh... es bonito ayudar y eso se hace en el área de rehabilitación; se requiere más del fisioterapeuta y, pues sentía que yo no, no lo tenía pues [E21_18].”

“... entonces pensé eh... y más que nada se necesita vocación, yo dije ¿realmente es aquí donde quiero estar? Y realmente lo que quiero hacer, y llegué a la conclusión de que realmente no era lo que me motivaba a seguir estudiando o no me veía yo como médico más adelante. Entonces pensé y si me salgo ahorita creo que todavía tengo tiempo para estudiar otra cosa, para ver si realmente es lo que me gusta y más adelante ya no poder dejar la carrera, y no sé qué vaya a ser de mí [E3_14].”

A manera de discusión, los resultados sobre las causas personales y académicas que tuvieron los alumnos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

3. La pandemia obligó a cerrar las escuelas y a cambiar la modalidad de enseñanza presencial a la modalidad virtual, lo que tuvo sus repercusiones en lo económico, tecnológico, el organizativo pedagógico y el administrativo o de gestión.

para darse de baja temporal o definitiva son similares a lo reportado en estudios anteriores; sin embargo, la pandemia COVID-19 fue un detonante que no solo incrementó el número de bajas y deserciones, sino que alteró la vida familiar y futuro de estos estudiantes dejando impactos a corto, mediano y largo plazo³. Los resultados indican que el mayor motivo que tuvieron los estudiantes fue el económico, ya que, al haber una disminución de la actividad productiva y comercial durante la pandemia provocó que muchos jefes de familia se quedaran sin trabajo. Esta situación ocasionó que los estudiantes no tuvieran los recursos de equipo de cómputo o Internet para cursar las materias en línea, y por la otra, tuvieron que trabajar para asumir o cooperar en los gastos de la familia, ya que están en edad de trabajar.

También el contexto geográfico y climatológico incidieron en la falta de conectividad en comunidades de los municipios de Jalpa de Méndez, Balancán, Zapata, Jonuta, Cárdenas, Tenosique, municipios que se caracterizan por contar con zonas marginales y propensas a inundación en tiempo de lluvias, que en Tabasco inician en agosto y se extienden hasta noviembre. Además, en los resultados se menciona la parte de gestión administrativa de la institución que no apoyó a los estudiantes con la inscripción ante la falta de documentos como la Clave Única del Registro de Población (CURP) o certificados, aspecto que no se ha reportado en la revisión de la literatura de la presente investigación.

Las entrevistas realizadas a los estudiantes indican que las razones por la que los estudiantes se dieron de baja fueron multifactoriales en la mayoría de los casos: el jefe de familia al perder el trabajo, al mismo tiempo no contar con la infraestructura requerida para la modalidad en línea, problemas de salud, el tener que trabajar, las condiciones climatológicas, de gestión administrativa, falta de vocación. Se estima que más de un millón de alumnos desertó durante la pandemia en todos los niveles educativos en México, y que, de acuerdo con el Banco Mundial, México está entre los países con mayor deserción (Senado de la República, 2021). Sin olvidar que la deserción escolar tiene graves impactos en la educación de nuestro país, pues se amplía la brecha de acceso a la educación, en la cobertura y la calidad de la educación (Schmelkes, 2020).





Capítulo V.

Brecha digital, acceso a la tecnología y ambientes virtuales de aprendizaje como factores que influyeron en la deserción de estudiantes universitarios

La cantidad de bajas en el ciclo en estudio llevaron a suponer, que existe una relación directa entre el número de deserciones temporales y la pandemia por COVID-19. Donde uno de los factores de influencia fueron las competencias digitales y los medios tecnológicos (equipo de cómputo, Internet) con los que contaban los alumnos en sus hogares para recibir las clases en línea.

Este supuesto quedó parcialmente confirmado cuando muchos de los alumnos hicieron alusión a estos factores, como detonantes para interrumpir su formación profesional. Por eso, el capítulo presenta desde la perspectiva de los estudiantes de educación superior los problemas asociados a las brechas digitales, al acceso a la tecnología y al manejo de la plataforma institucional que tuvieron que enfrentar, y que no les permitió continuar con sus estudios universitarios.

En 2020 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) refieren que debido a la digitalización forzada, prácticamente todas las universidades han tenido que efectuar una migración de sus contenidos curriculares de forma acelerada y precaria. Esto desencadenó problemas académicos tales como

inequidad en la construcción expedita de una infraestructura tecnológica, carencia de instrumentos de evaluación o acreditación de los saberes del estudiante en un contexto de enseñanza virtual, pocos profesores capacitados para la teleducación, brecha digital, el acceso limitado a las tecnologías e inclusive, el efecto psicológico del confinamiento que parece impactó la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, refieren problemas económicos como el riesgo de sostenibilidad financiera universitaria (BID, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020).

En México al igual que en todos los países del orbe, se trataron de resolver los problemas derivados del nuevo contexto educativo. Para el caso de Tabasco es clara la existencia de brechas en estudiantes dadas por la falta de acceso a la tecnología, así como de conectividad en todas las zonas y finalmente, un problema que también se identificó fue el desconocimiento de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), que fueron implementados en las instituciones, como una medida para subsanar la impartición de clases y evitar retrasos escolares.

A continuación, se presentan las definiciones operativas de las categorías que fueron identificadas, la sistematización de las respuestas y algunas narrativas que dan muestra de la percepción de los estudiantes universitarios en las dimensiones de brecha digital, acceso a la tecnología y plataforma institucional de aprendizaje.

» Brecha digital

La CEPAL-UNESCO (2020) y el BID (2020), definen la brecha digital y el acceso limitado a las tecnologías, como la dificultad que tienen muchos estudiantes para acceder a computadoras o que no tienen conectividad a su disposición, lo que resulta en un incremento de la tasa de abandono de las aulas. En ese mismo sentido, la Internet Society (2017) define la conectividad como la infraestructura de banda ancha esencial para que los docentes y estudiantes puedan hacer uso del Internet. Los miembros de este organismo son conscientes de las diversas necesidades y desigualdades que imperan a nivel mundial, por

lo que señalan como políticas vitales: desarrollar marcos regulatorios enfocados a estimular la inversión, la competencia y precios más bajos de acceso para escuelas y universidades; incluir a las escuelas y universidades, en redes de investigación y educación, en estrategias nacionales de banda ancha y programas de acceso universal y de igual manera, revisar y actualizar las políticas de igualdad de acceso a recursos de aprendizaje para grupos vulnerables (zonas rurales, situación de pobreza, minorías étnicas).

Los problemas que en relación con la brecha digital enfrentaron los estudiantes son variados y diversos. Algunos refirieron que su mayor freno fue la comunicación, ya que, derivado de vivir en zonas alejadas de la cabecera municipal, inclusive ranchos, el servicio de Internet era sumamente deficiente, por lo que buscaron nuevos proveedores del servicio, sin éxito.

“Bueno estando en mi casa mi mayor freno era el Internet porque no hay, pues es un rancho cerca de Balancán, pero no llega muy bien el Internet allá, tenía que buscar algunos proveedores que a veces en todo el día no había Internet o había tres días si, dos días no y así; entonces, para algunas clases yo no podía asistir y no me enteraba bien de que se hacía en el ciclo y pues eso fue mi mayor freno en el ámbito escolar, la comunicación [E1_01].”

“A las clases en línea, el Internet, sobre todo eso el Internet, el estar conectado a las clases virtuales porque el Internet no está bien, se cortaba mucho [E12_09]. “

“Para cuando se cambió a la modalidad virtual, no disponía de Internet en la casa ya que nos habíamos mudado; segundo, cuando conseguimos Internet era lentísimo, la señal era mala; el tercer punto era la disposición del tiempo ya que como salía a trabajar, pues entre clases terminaba con poco tiempo para hacer las tareas y llegaba hasta la madrugada, igual no tenía teléfono en ese momento [E14_10].”

Otros estudiantes señalaron que se conectaban usando los datos de sus dispositivos móviles, sin embargo, estos se agotaban, lo que los dejaba incommunicados y con las clases inconclusas.

“La conectividad a las clases fue un problema, cuando inició todo eso mi casa no tenía Internet, usaba mis datos y fue un problema porque literal en las clases a veces teníamos que exponer y cosas así, y los megas se iban rápido y pues fue uno de los principales problemas, y dije es un semestre que no voy a aprender nada, es un semestre que estoy desaprovechando; pauso y ya continuo [E3_03].”

“No tenía lo económico para pagar el Internet, también el pagar los datos del teléfono [E10_07].”

“Yo no contaba con Internet en casa, como tenía que ser semanal, pues tenía que estar recargando como semanal ¿no? Entonces, para mí era muy difícil poder comunicarme con los profesores o era como más, que me daba pena de decir sabe que, no voy a poder entrar a su clase. Este, entonces para mí como que fue muy difícil en ese aspecto de, que me faltaba pues obviamente Internet en casa ¿no? [E37_12].”

De igual forma, algunos refirieron que hubo poca empatía de algunos profesores, quienes los obligaban a conectarse, aunque ellos intentaban informarles que tenían problemas de Internet o inclusive de energía eléctrica, los docentes únicamente querían que estuvieran en sus clases, no importando lo que tuvieran que hacer para lograrlo.

“Tenía una maestra a la que, aunque le decía que tenía fallas en la señal y el Internet se me iba, la maestra o sea no le importaba, decía que todos nos teníamos que conectar, aunque le avisaras a ella no le importaba, ella lo único que quería era que estuvieras en su clase [E5_05].”

“No recuerdo el nombre de la maestra, pero daba en primer semestre y se ponía en plan de que, no, o sea, si no entraste al examen, hasta ahí llegaste. No era flexible, había varios compañeros que vivían en rancherías, sin señal de Internet, tratamos de explicarle y no nos entendía [E18_18].”

“Mi casa se inundó, pedía yo la oportunidad de entregar las tareas atrasadas y hubo maestros que me ayudaron, pero otros me decían que no, que se dijo una fecha y que no se podía hacer nada [E21_01].”

Mencionaron que, no tenían acceso a Internet y debían dirigirse a espacios donde pudieran rentar equipos (cibercafés); sin embargo, en muchas ocasiones, estos también se encontraban cerrados, bien fuera por la pandemia o porque estaban inundados. Aunado a lo anterior, estos se encontraban retirados de sus domicilios, por lo que les fue imposible cursar sus clases con la debida forma.

“Yo contaba nada más con mi celular, cuando tenía que hacer un trabajo de la escuela yo iba al ciber, pero pues con lapandemia, eso lugares permanecían cerrados y también si iba, el estar tanto tiempo ahí sería mucho gasto [E9_04]. ”

“Yo nada más tenía un celular y pues en dado caso de que, quisiera hacer otro trabajo digital pues asistía a un ciber, pero no me quedaba cerca, porque soy de Jalpa, pero vivo en una ranchería un poco retirada del centro [E27_19]. ”

“Iba a un ciber para hacer tareas, que me quedaba cerca [E30_17].”

“Tenía que ir a un ciber y así podía hacer mi tarea [E34_07].”

Yo tenía que estar desde mi celular o hacer tarea desde mi celular, o irme al ciber, ver si estaba abierto y eso fue otra dificultad [E38_17].

Algunos de los participantes de la entrevista señalaron que en definitiva no contaban con Internet, sin embargo, al presentarse la situación de que todos los niveles educativos estaban migrando a diversas plataformas digitales y ante la necesidad de que otros miembros de la familia lo usaran, tuvieron que contratar servicios de Internet. Pero por los costos que tenían tuvieron que compartirlo con los integrantes de otros domicilios cercanos, para que resultara menos oneroso, aunque dado que esas otras personas tenían que hacer uso del Internet, este se alentaba y poco les ayudaba a resolver sus problemas de conectividad.

“Presenté dificultades de Internet, ya que era de esos de Telcel y la señal fallaba mucho en mi domicilio, si alguien más aparte de mí se conectaba a la red se alentaba aún más o incluso en momentos ni había, y si no había Internet no tomaba clases [E15_14].”

“Tuvimos que juntarnos dos casas para contratar Internet pues empezaron las clases virtuales, pero luego se unieron lo más chicos de la familia. Fue por ellos que decidieron poner el Internet [E29_17].”

» Acceso a la tecnología

Aun antes del inicio de la pandemia, autores como Peralta (2013) ya señalaban la problemática relativa a los recursos tecnológicos que han tenido que enfrentar los estudiantes, los cuales se asocian con el acceso a dispositivos electrónicos como computadoras, celulares o tabletas para conectarse a Internet, desde los cuales se pueden iniciar actividades que motiven el aprendizaje.

De igual manera, García-Quismondo y Cruz-Palacios (2018) y González (2018), hacen hincapié en que, aunque las generaciones de hoy día emplean de forma cotidiana la tecnología, en realidad hay que valorar la importancia en las universidades de modelos educativos con énfasis en competencias tecnológicas, las cuales deben ser incorporados como educación transversal y no formal, que no sean inherentes a un nivel educativo, sino a todos los niveles, buscando con ello la alfabetización académica. En relación con los recursos tecnológicos de

los 40 estudiantes que participaron en la investigación, se encontró que ellos contaban para cursar sus semestres en el contexto de la pandemia: de un teléfono celular como dispositivo principal para poder recibir sus clases 36 (90%); con disponibilidad de equipos de cómputo, 17 (42.5%); únicamente 2 (5%) tuvieron disponible de una tableta para efectuar sus actividades académicas.

En lo relativo a los servicios de Internet, solo 14 (35%) de los entrevistados contaban con conectividad para recibir sus clases. En términos generales, muchos estudiantes señalaron que el único dispositivo que tenían para estar en sus clases virtuales era los datos del teléfono celular, lo que resultaba complejo al querer efectuar las tareas que eran asignadas por los profesores, porque este dispositivo está limitado en su tamaño y al uso de aplicaciones como Word.

“No tenía una computadora o una tablet para conectarme, solo teléfono [E5_05].”

“En las clases de manera virtual, lo único que tenía era mi celular, igual pues ya tomaba apuntes con él [E10_07].”

“No contar con dispositivos tecnológicos como laptop, ya que, en el celular era más difícil ingresar a la plataforma virtual y realizar las tareas como documentos en formato Word [E11_08].”

“Contaba con un celular, nada más. No tenía computadora [E18_18].”

“Solamente contaba con el celular [E27_19].”

“Si tenía, bueno, tenía como tal pues mi teléfono y podría entrar a clases, pero al momento que quizá el maestro dijera, no pues una actividad en Word para, no sé, una hora, entonces para mi si era complicado, porque pues, no podía como tal vez, en mi teléfono; fueron esos los que me limitaron mucho esas cosas [E37_12].”

Un estudiante señaló no contar con ningún tipo dispositivo para sus clases, ya que hasta el celular se le rompió durante la pandemia.

“Se me había roto el teléfono, ya [...] hace medio año casi [E14_10].”

Otra estudiante refirió que no tenía computadora y aunque sí contaba con celular, este no era lo suficientemente avanzado para lograr conectarse a las clases virtuales, porque estaba muy lento y fallaba constantemente. La estudiante señaló, que al no poderse conectar a las clases empezó a afectar sus calificaciones, porque los profesores no le registraban asistencia. De igual forma, el Internet le fallaba y de vez en cuando podía conectarse pues le pedía prestada su computadora a su hermana, ya que ella si tenía, pero era únicamente cuando la dejaba libre y eso no ocurría con frecuencia; derivado de todo lo anterior, tuvo que decidir darse de baja.

“No tenía computadora, ni tengo ahora computadora. Además, no tenía un celular adecuado, en ese entonces mi celular estaba súper lento, yo no podía conectarme a las clases en línea, de hecho, a veces avisaba que no me agarraba la aplicación porque se me alentaba y eso si me afectó bastante, porque empezó a afectar mi calificación, porque hay algunos maestros que decían ‘pues no se conecta a clases no les puedo poner asistencia ni nada’ y pues si lógico de hecho me afectó, y fue cuando ya me convencí de darme de baja y fue que me di de baja. Tenía Internet y de vez en cuando podía conectarme pues le pedía prestada su computadora a mi hermana porque ella si tiene, pero como ella tenía clases a veces podía o cuando a veces me la prestaba, porque ella no tenía una clase y así [E32_01].”

» Plataforma institucional de aprendizaje

Sin duda, para toda la comunidad académica es indispensable tener las habilidades necesarias para hacer uso eficaz de los recursos de que se disponen. Cruz (2019) refiere que los recintos universitarios deben tener como denomi-

nador común el uso de innovaciones tecnológicas y toda su comunidad debe estar suficientemente capacitada, y actualizada en el uso de las Tecnologías de la Información (TI), ya que estas son percibidas como ejes transformadores.

La CEPAL-UNESCO (2020) en el contexto de la pandemia por COVID-19, apunta que diversos países, entre ellos México, diseñó estrategias enfocadas a la provisión de recursos para la capacitación de docentes y estudiantes, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, la UJAT empleó la plataforma Microsoft Teams o MS-Teams, a decir de la mayoría de los docentes, era una plataforma desconocida para la comunidad académica. Sin embargo, la institución se dio a la tarea de diseñar e impartir cursos, talleres y diplomados a todos los sectores de la población (estudiantes, administrativos y personal académico), buscando con ello aminorar las diferencias de formación en este tipo de plataformas. Si bien, en este trayecto toda la comunidad académica tuvo que sortear una serie de dificultades, de las cuales se da cuenta a continuación.

En relación con la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de la plataforma MS-Teams que adoptó la UJAT para la impartición de las clases virtuales, algunos de los entrevistados señalaron que la plataforma no les había gustado, ya que pocos entraban ahí, que no era la adecuada porque ni siquiera la conocían y no se habían enterado de capacitaciones para aprender su uso.

“Bueno creo que estaban manejando la plataforma Microsoft Teams, a mí no me gustó, nadie entraba allí; solo tuve una clase con una maestra que llevaba todas sus tareas ahí todas las clases, pero siento que de 40 que había en el grupo, nada más se conectaban 8 o 9 personas a lo mucho, y pues siento que no, que esa plataforma no era la adecuada porque ni siquiera la conocía, nadie la conocía [E1_01].”

“La verdad tardé mucho en entender Teams. Además, no recibí cursos para su uso [E30_17].”

“A veces presentaba problemas, que se desconectaba la aplicación, no funcionaban las video llamadas [E36_01].”

“Al principio se me hizo muy difícil, este, supongo que a todos hasta los profesores porque no fue como que nos dieron una capacitación ¿no? Antes de utilizarla, no sabía cómo subir tareas, no sabía cómo exponer [E37_12].”

También mencionaron, que, al cursar programas educativos de enfoque práctico, la plataforma no era útil y consideraban no estar aprendiendo bajo esa modalidad; asimismo, durante las clases virtuales los profesores en su mayoría dejaban muchas tareas; en algunos casos no se recibían clases y únicamente se hacía asignación de tareas; no se tomaba en cuenta si estaban trabajando; tampoco había lugar ni momento para aclarar dudas.

“Pues en lo personal, no me gustaba trabajar de manera virtual, porque estaba acostumbrada a lo que era presencial [E2_02].”

“Siento que no serviría para nada, que casi no se aprende porque en caso de mi carrera era todo práctico y virtual no se aprende nada [E6_06].”

“Utilizamos Classroom al principio, ya después se adaptó el Teams a la UJAT, las herramientas siempre fueron buenas, lo único malo era que los maestros dejaban demasiadas tareas, no concluíamos una y ya estaban dejando otra, y otra y dije no [E7_06].”

“La herramienta es muy útil, pero algunos alumnos no lo explotamos al máximo, de igual forma, hay maestros que no usan todas sus herramientas para las clases [E22_02].”

Fue algo difícil para los maestros adaptarse a la plataforma y a nosotros como alumnos [E23_13].

“Pues que eran muy buenas ciertamente eran buenas plataformas, pero siento que con una bastaría no con tantas [E33_05].”

Algunos estudiantes apuntaron a que cuando se inició el uso de la plataforma institucional, tanto para ellos como para sus profesores había estrés por hacer un uso inadecuado de la misma. Señalaron que incluso algunos docentes cuyas clases eran muy dinámicas en la modalidad presencial, al hacer el cambio a la modalidad virtual, se notaba el esfuerzo por impartirlas de la mejor forma posible, aunque estos se percibían estresados.

“A mí sí me costó mucho el adaptarme al cambio de modalidad, me gustaba mucho en presencial, era muy diferente. Mis maestros la verdad que, en presencial, lo hacían muy dinámico, trataban de explicarnos lo mejor posible. Pero en línea era complicado para ellos, porque había cosas que desgraciadamente no se pueden entender por teorías, se tiene que aprender físicamente [E13_19].”

Aunado a lo anterior, también señalaron que el uso de la plataforma fue tedioso porque al principio nadie sabía cómo era trabajar en línea, aunque reconocen la existencia de buenos profesores en la UJAT, refieren que no todos tenían los conocimientos necesarios para impartir las clases en la modalidad virtual e inclusive se bloqueaban, y se notaban nerviosos.

“Trabajar en línea fue un poco relajante pero a la vez un poco tedioso porque nadie sabía cómo trabajar en línea y hasta la fecha, hay maestros que ejercen muy bien su trabajo y otros no van por el mismo rumbo; la universidad tiene buenos profesores, el detalle es que algunos no saben impartir ese conocimiento y se bloquean, me ha pasado, a algunos de mis compañeros les daba igual, pero yo que ya estaba en un campo laboral, pues me perjudicaba porque no me aportaba en mi carrera o tener conocimiento, otras veces me ayudaba para tener tiempo y seguir trabajando [E16_07].”

“Pues al principio, al entrar a la plataforma, yo decía, va a estar muy difícil, cómo vamos a manejar esto, porque muchas veces no tenemos los conocimientos de ciertas tecnologías ¿no? Había algunos maestros que no tenían los conocimientos y nos preguntaban, pero nosotros tampoco sabíamos y estábamos en otro problema también [E27_19].”

“Mi opinión acerca de la plataforma es que es muy útil, aunque al principio me costó adaptarme, no a la plataforma, sino porque yo nunca había trabajado en línea: tener que conectarme todos los días, tener que levantarme a determinada hora y entregar trabajos todo de manera digital, aunque sí hay una gran diferencia entre tener que levantarse y asistir a clase presenciales, sobre todo entregar trabajos de manera digital, trabajos que se presentan o imprimen, o esas cosas por el estilo -no en este caso de manera presencial-, digital pues [E31_15].”

Un estudiante que participó en las entrevistas señaló que cuando iniciaron las clases virtuales, creyó que la plataforma sería el medio de comunicación permanente; sin embargo, hubo caos e incertidumbre de comunicación en los procesos administrativos, señalando que, hubo cambios drásticos de horario, ya que los profesores se conectaban de manera irregular, por lo que tuvo que darse de baja.

“Pues fue en donde empecé a darme de baja, creo que fue el problema más grande, me atrasé en la escuela, tuve que volver a empezar con otros compañeros y me cambió muchísimo el horario, ese fue el problema [E4_04].”

Otros refirieron que se vio afectada la comunicación con los profesores y el personal administrativo, ya que aunque reiteradamente se señalaba que en la plataforma podrían establecerse los canales de comunicación adecuados, durante la pandemia se perdió el contacto y algunos estudiantes tuvieron dudas que no pudieron ser aclaradas.

“Las dificultades que presenté durante la pandemia fue que, por ejemplo, hubo muchos cambios administrativos mientras estuvo la pandemia y ya no sabía a quién contactar en caso de tener dudas con el proceso de inscripción o de saber qué materias iban a abrir, o qué materias no. En la parte administrativa fue el reto más grande porque se perdió muchísimo contacto, luego veía que los grupos de la plataforma, aparte de que se redujeron mucho los profesores, ya tampoco contestaban o algo así, entonces eso fue lo que más afectó, no el hecho de mi acceso, sino de que ya no tenía el contacto constante administrativo y los profesores [E8_02].”

“Las dificultades que presenté durante la pandemia fue que, por ejemplo, hubo muchos cambios administrativos mientras estuvo la pandemia y ya no sabía a quién contactar en caso de tener dudas con el proceso de inscripción o de saber qué materias iban a abrir, o qué materias no. En la parte administrativa fue el reto más grande porque se perdió muchísimo contacto, luego veía que los grupos de la plataforma, aparte de que se redujeron mucho los profesores, ya tampoco contestaban o algo así, entonces eso fue lo que más afectó, no el hecho de mi acceso, sino de que ya no tenía el contacto constante de administrativo y los profesores [E8_02].”

“Mi problema fue tener aspectos administrativos como la falta de la CURP [E17_12].”

Señalaron que los profesores emplearon diversas plataformas como Zoom, Google Meet, Classroom, por lo que fue gradual el uso de la plataforma institucional. De igual manera, comentaron sobre el número de estudiantes conectados en la plataforma, que era en promedio 20 o 30, lo cual hacía imposible que el profesor atendiera todos los requerimientos, dudas y solicitudes que se le hacían. Por lo general no se escuchaba y no se podía hacer una interacción adecuada. A veces dejaban encendido el micrófono y eso generaba mucha distracción, esto llevó a darse de baja a algunos estudiantes para evitar seguir experimentando estos problemas.

“Al principio no se usó Teams, había maestros que usaban Zoom, Google Meet, cosas así, pero ahorita la base, o sea, la que todos usamos o al menos lo que la mayoría usa es Teams. Al principio no le entendía incluso cuando quería compartir pantalla pues al principio se me dificultó pues tú querías compartir pantalla [...] así tú decías: Dios cómo le hago, cómo será. Definitivamente al principio sí fue estresante, A veces también era frustrante porque la plataforma entra en mantenimiento y como que te sacan, y ya no puedes volver a entrar. Además, algunos maestros que no están acostumbrados a la computadora, hay unos maestros que quizá se les dificultó también por esa parte y quizás, no pueden explorar más allá [E25_01].”

“La verdad Teams no me gusta, no se me hace complicado, pero creo que no es la mejor manera de llevar las clases porque me aburren, me dan sueño, ya que siempre presentaba problemas, la plataforma no entraba, era muy lenta y me aburría de esperar. Y siento que no se interactúa bien, prefiero lo presencial, que lo virtual [E40_20].”

De igual manera, hubo una reflexión acerca de que los profesores únicamente dejaban resúmenes y los estudiantes tenían que publicarlos en la plataforma, pocos impartieron clases, y muy pocos estudiantes creen que realmente intentaron sacar la materia adelante con el propósito de compartir sus conocimientos, señalando que suponen haberse atrasado y que su única preocupación era realmente aprobar las asignaturas que estaban cursando. También externaron que fue complicado el tiempo que no se recibió clases, porque cuando se definieron las sesiones por las plataformas, los maestros querían abarcar muchos temas en una sola reunión, con la intención de tratar de ponerse al corriente con el calendario escolar.

“Lo más duro fue al principio, ya que no teníamos un medio para comunicarnos con los maestros. Recuerdo que tuvimos un buen tiempo sin clases hasta que la UJAT nos dio la modalidad en línea, así fue como terminamos el semestre. Fue difícil porque suponiendo que tuviésemos una... una clase durante la semana eran... no sé, cuatro horas a la semana o seis horas a la semana, a la semana en pandemia y en modalidad en línea teníamos si acaso una o dos clases de esta materia, entonces teníamos tantas preocupaciones familiares y había situaciones económicas, las cuestiones personales y aparte el tener que sacar la chamba de la escuela, y fue muy complicado. Tuve en algún momento clases que terminaban hasta tarde, nos conectábamos a las 8 terminábamos a las 10 de la noche, el estudio se hacía... se hacía obsoleto digamos, con tantas preocupaciones. Hay algunos maestros que no supieron llevar esa situación, entonces solo nos dejaban hacer resúmenes, subirlos a una plataforma. En pocas palabras siento que nos atrasamos y solo nos preocupamos en pasar la materia [E26_14].”

Un estudiante refirió que no hubo homogeneidad en el manejo de las plataformas, ya que cada profesor manejó la información, la entrega de tareas y los horarios de forma diferente. Señaló que algunos docentes únicamente querían recibir las tareas por correo electrónico, lo cual al principio no parecía complejo, inclusive se integraban a las clases vía la plataforma.

“Se vuelve complicado creo que no con todos los maestros porque cada uno maneja todo diferente, algunos pues nada más se pueden mantener de las tareas por correos, en un principio y no era tanto problema, y ellos se metían a las clases, se integraban normal como deberían darla siempre incluso en las presenciales, pero este, hay otros maestros que no, este, no te daban las clases, no es que quisiera tener también pero esperaba mucho, maestros que me tocaron que no me daban clases directamente y mandaban un mensaje por WhatsApp, y decían ‘saben que quiero nada más una tarea me la mandan para calificar el primer parcial...’ [E39_20].”

En contraparte a lo anteriormente expuesto, de los 40 estudiantes entrevistados, 14 (35%) refirieron que la plataforma institucional era la adecuada. A continuación, se presenta la sistematización de las posturas positivas sobre la misma.

Algunos estudiantes señalaron que al principio no les gustaba trabajar de manera virtual porque había mayor costumbre de hacerlo de forma presencial, sin embargo, reconocieron que se fueron adaptando y al final era muy cómodo y entendible.

“Al principio no me gustaba, pero después era muy cómodo, era muy entendible la dinámica de los maestros, en sí el protocolo que puso la UJAT [E2_02].”

“Cuando se adaptó el Teams a la UJAT, las herramientas siempre fueron buenas [E7_06].”

“Al principio sí fue un poco confusa ya que era nueva, normalmente cuando entregamos tarea pues la forma subirla a Internet era por Classroom, pero ahora que ya me ido adaptando a la plataforma la veo bastante práctica [E14_10].”

“Teams me pareció muy bien, ya que el desarrollador es Microsoft [E15_14].”

Otros estudiantes, mencionaron que tenían hermanos en otros niveles educativos y comentaron que la plataforma institucional implementada por la UJAT era mejor, porque permitía interacciones con los profesores y no servía únicamente para recibir tareas.

“Muy completa, la verdad siento que es una de la más completas en el aspecto de que si tienes que proyectar algo ahí mismo lo puedes proyectar, en cambio con Classroom que lo estuve utilizando con una maestra, pero esta plataforma solo la usaban para enviar tareas, se parecía a las clases que le daban a mi hermano en secundaria que le pasan las tareas y nada más suben las tareas [E3_03].”

“Pues cuando yo estuve llevando clases en Teams, en las reuniones con el maestro, podíamos levantar la mano para que el maestro nos tomara en cuenta y sí estuvo bien. Cuando la estuve yo utilizando, sí me, me pareció muy bien [E10_07].”

“Era buena, si le entendía, los maestros nos invitaban a llevar las clases por ese medio [E24_19].”

Algunos de los entrevistados señalaron que, aunque no conocían adecuadamente el uso de la plataforma, algunos de sus profesores les enseñaron la forma de usarla y poco a poco fueron comprendiendo su uso.

“Mayormente con todos los maestros utilizábamos Teams, aunque al principio era algo difícil porque no lo sabíamos usar, no sabíamos ni de esa

plataforma pero algunos maestros pues sí nos explicaban, nos explicaron cómo utilizarlas pues ya ahí le fuimos entendiendo algo a la plataforma, pues sí estaba bien [E5_05].”

“Es una buena herramienta, poco compleja para aprender a usarla. No presentaba fallas, solo al principio me dio miedo, ya que no sabía utilizarla, nunca la había usado, pero con el paso del tiempo al tener que ingresar a clases aprendí a utilizarla [E11_08].”

“El Teams fue una plataforma que no se me dificultó, le entendí rápido, hay otras como Classroom, ese sí es un poquito más complicadita que Teams, lo manejé bien [E12_09].”

“Es bastante buena, en realidad es útil, sinceramente es efectiva más que nada realmente no es algo que represente un reto de adaptación es bastante básica y es buena porque al final los perfiles tanto de maestros y compañeros son sencillos solo tienes que ponerle información y no hay nada complicado dentro de la misma siento yo [E19_03].”

De igual forma, algunos refirieron haber visto bien la plataforma e inclusive no tener problemas relativos a su uso.

“Pues lo veo bien, ese semestre no tuve problemas [E4_04].”

“No tengo problemas con Teams, estuvo muy fácil de usar, anteriormente me comunicaba con Skype, con otras personas, de otros países otros lugares y llega Teams y dije es fácil, es casi lo mismo, es estar en línea con las personas [E21_01].”

Los estudiantes reportaron que la modalidad virtual se les dificultó por la falta de competencias y habilidades digitales, tanto del docente como de ellos mismos y las quejas principales fueron el exceso de tareas; la poca sensibilidad

de los profesores ante la falta de recursos o conectividad de los estudiantes; lo que coincide con las investigaciones realizadas por García (2020) y Torres (2020).

Entonces, la falta de recursos y acceso al Internet fue otro de los detonantes para que los estudiantes optaran por la baja. De acuerdo con la OCDE (2019), en México el 53 % de los jóvenes de 15 años o más que asisten a la escuela cuentan con computadoras, pero entre ellos, solo el 68% tiene acceso a Internet. Esta información es consistente con los resultados de este estudio, ya que se apreció que los estudiantes reconocieron que el principal problema que los orilló a realizar los trámites de baja fue el relativo a la conectividad, que se presentó con diversos niveles de gravedad y que van desde fallas e intermitencias en la conexión a Internet, hasta la total falta de señal en sus hogares.







Capítulo VI.

Redes de apoyo social y reacciones frente al abandono escolar entre estudiantes desertores

El presente capítulo es resultado de los hallazgos observados en el proyecto del cual se deriva este libro. En las entrevistas realizadas a los estudiantes desertores, se encontró que el apoyo proporcionado en los entornos familiar e institucional constituían un elemento determinante en el proceso de deserción. Por tanto, se consideró importante desarrollar un capítulo concerniente a este tema: las redes de apoyo social van de la mano con las reacciones que los participantes tuvieron frente al trance que representa el dejar de lado su formación profesional. Esta decisión que implicó sacrificio, no solo se sufrió por la inversión de tiempo y recursos que implicaba, sumado a la dificultad de ingresar a una institución superior, sino que en muchos de los casos representó un golpe duro a la estructura familiar. De ahí la relevancia de abordar el tema del apoyo.

Sin duda, el apoyo constituye un concepto sumamente valioso en cualquier dimensión de la vida humana; la definición del término por sí misma refleja su importancia, ya que representa a la cosa o persona que es capaz de sostener a otra, y que ayuda a conseguirle algo para favorecer su desarrollo. De tal suerte que las personas buscan el apoyo que les permita enfrentar o resolver situaciones difíciles y de esta manera establecen vínculos de confianza con otros individuos cercanos, generalmente familiares, de amistades u otras personas consideradas significativas (Zimet *et al*, 1988). Este tipo de soporte proveniente de esas personas es lo que se concibe como apoyo social (AS) y puede conformar un sistema que implica un patrón duradero de vínculos sociales continuos o intermitentes, que aportan orientación y consejo (Gracia, 2011).

El AS de acuerdo con la serie de estudios que al respecto se han desarrollado, alude a un sentido de apego que siente una persona hacia unas u otras, con las que establece una transacción de recursos que pueden ser de diversa índole y que le satisfacen una necesidad. Sánchez (1998) agrupa las manifestaciones de AS en tres categorías fundamentales: emocional, instrumental e informacional; este mismo autor enuncia una serie de estudios que configuran dos hipótesis a través de las cuales opera el AS. Una de ellas es la *hipótesis de efectos directos* que sostiene que el AS fomenta el bienestar de la persona independientemente del estado emocional, es decir, que es proporcional al nivel de apoyo/ bienestar. La segunda, *hipótesis efectos de amortiguación*, afirma que el AS tiene un efecto moderador sobre el estrés y sugiere que las situaciones de estrés psicosocial tendrán efecto sobre aquellos que muestren bajos niveles de AS.

El AS *per se*, propicia un entramado de relaciones bidireccionales de compartición de recursos que conforman las llamadas redes de apoyo social (RAS). De acuerdo con Ginés (s.f.) estas contribuyen a mejorar la calidad de vida y pueden clasificarse de muchas maneras, pero esencialmente son formales e informales. Las primeras se establecen dentro de las instituciones y se conforman para realizar acciones respecto de una situación que les impacta. Las segundas se crean con familiares, amistades y voluntarios, y tienen como propósito empoderar a las personas y darles soporte para superar cierta problemática. Elkaim (2000) distingue dos tipos: red primaria y red secundaria, la primera se vincula con las afinidades personales externas a un contexto institucionalizado, la segunda aparece en un contexto institucional. El concepto de RAS surge en los años cincuenta y ha sido motivo de estudios diversos, sin embargo, existen pocas investigaciones sobre ellas en el ámbito de la educación superior (Pauta, 2020).

En la literatura el enfoque con que se estudian las RAS es el sistémico estructural que se ha convertido en un modelo de análisis e intervención (Solario-Aceves y Medina-Centeno, 2019), puesto que se identifican las funciones que suelen cumplir estas entidades en los objetivos de vida del individuo. Dentro de las RAS formales se ubican a la escuela y las instituciones, en lo que Trujillo y Ortiz (2021) llaman mesosistemas, cuyas funciones son el seguimiento

académico; las informales como la familia o grupos de amigos; y las comunidades (microsistema) que tienen por objeto el dar afecto, escuchar, interesarse en el individuo, aconsejarlo o contribuir a su bienestar. Salazar (2021) señala que estos tres ejes de intervención (familia, escuela y comunidad) favorecen el desarrollo personal y académico de quienes se encuentran como estudiantes en las instituciones educativas.

En las organizaciones escolares, estas RAS constituyen un invaluable elemento que permite evitar el abandono. Aranda y Pando (2013) sostienen que, entre muchos otros beneficios, facilitan la continuidad y conclusión de los estudios superiores, y que, por el contrario, la falta de apoyo provoca consecuencias indeseables en los espacios familiar, social y educativo. En este sentido, Trujillo y Ortiz (2021) señalan que la carencia de una RAS priva de recursos de afrontamiento a los estudiantes, lo cual fomenta el abandono.

Por lo contrario, existe evidencia que muestra los muchos beneficios que aporta el apoyo social al estudiante, entre los que se cuentan la autorregulación del aprendizaje, la mejoría del rendimiento académico con buenos resultados y el incremento del compromiso (Daura, 2015; Hernández y Camargo, 2017; López-Angulo *et al*, 2021). En este sentido, López-Angulo *et al* (2021) encontraron en su trabajo entre estudiantes chilenos que la percepción de apoyo social y de la autonomía predicen la intención de abandono, la cual es mediada por el compromiso académico. Proponen un modelo de ecuaciones estructurales del apoyo social, apoyo a la autonomía, compromiso académico e intención de abandono (ver figura 2).

En este modelo se destacan las RAS informales de familia y amigos, que coadyuvan con sus relaciones de apoyo al incremento de la autonomía y el compromiso del estudiante, que pueden ser determinantes para modificar la intención del abandono de los estudios. Finalmente, algunos autores confirman que el AS puede: amortiguar el estrés, reducir la posibilidad de pensamientos depresivos y sentimientos adversos, y propiciar que los estudiantes solucionen de mejor manera los problemas relacionados con su formación profesional (Cole *et al*, 2017; Silva, 2015).

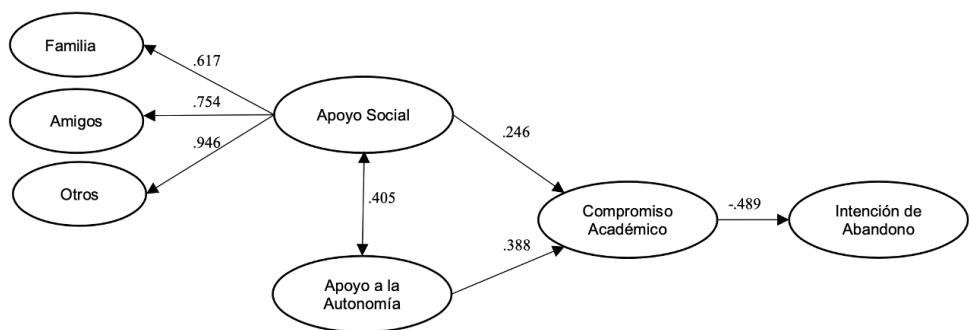


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales de apoyo social, apoyo a la autonomía, compromiso académico e intención de abandono de estudiantes (López-Angulo et al, 2021).

» Estudiantes desertores

Como se ha mencionado en anteriores capítulos los factores que propician la deserción entre los estudiantes son de diversa índole (Trujillo y Ortiz, 2021), entre los que se destacan los siguientes:

1. Personales, como la falta de vocación o interés por la carrera elegida, discapacidad, o necesidades especiales de los alumnos, o falta de competencias necesarias que les impiden un buen desempeño.
2. Familiares, asociadas con su entorno inmediato, como la violencia intrafamiliar, desintegración, mala economía, desempleo, problemas de salud.
3. Académicos, por ejemplo, el bajo rendimiento derivado de problemas psicosociales, acoso escolar, ambiente inapropiado en el aula.

Los jóvenes que se enfrentan con estos tipos de problemas tienen una alta probabilidad de dejar sus estudios, máxime si no encuentran alguna clase de apoyo en los ambientes en que se desenvuelven ya sea el personal, familiar o escolar. Díaz y Díaz (2011) hacen una clasificación de los desertores escolares que resulta muy interesante:

- a) El desertor del sistema, que es quien abandona sus estudios en el transcurso del ciclo escolar o al cambiar de grado y no regresa ni a formalizar su salida del sistema.

- b) El desertor de la institución, quien abandona la institución en el transcurso del ciclo escolar e ingresa a otra para continuar sus estudios.
- c) El desertor del aula, quien asiste a la escuela, pero no entra a una o algunas de las clases, aunque permanece dentro del espacio institucional.
- d) El desertor incluido, que se caracteriza por su carácter conflictivo y retador, y crea problemas sin aprovechar sus recursos.

El desertor potencial es el que encuentra el momento propicio para abandonar los estudios, la institución o el sistema.

» **Las RAS entre los estudiantes desertores de la UJAT**

A los estudiantes que se entrevistaron durante la realización del proyecto, se les formularon preguntas orientadas a conocer: con quién consultaron su decisión de dejar el programa y qué consejo recibieron al respecto, así como la postura o reacción de sus padres, y los sentimientos que experimentaron antes, durante y una vez que concretaron la baja. En este tenor se exponen las categorías emergentes que se destacaron, sustentando con la literatura respectiva y las narrativas de los entrevistados.

» **Dar el primer paso**

No fue propiamente el aislamiento social el que detonó la decisión de abandono, sino sus implicaciones, es decir, la dificultad para disponer tanto de equipo y conectividad como de los conocimientos para acceder a una plataforma tecnológica completamente nueva y desconocida para los estudiantes. Pero de igual modo la pérdida del trabajo y la mengua de la economía familiar orilló a tomar una decisión que en algunos casos nunca se hubiera concebido. Para dar ese paso, el estudiante ocasionalmente consultó a alguien de su confianza, pero en muchos casos fue una decisión personal. Fueron tres las fuentes iniciales que dieron origen a la toma de decisiones sobre su trayectoria, todas ellas coincidentes con las RAS formales e informales: a) decisión personal, b) familia, pareja o amigos y c) compañeros de clase, profesores y tutores.

Decisión personal. - Muchos estudiantes decidieron por ellos mismos qué debían hacer, sin consultar a nadie, a veces porque eran independientes económicamente y otras, porque decidieron no comunicárselo a sus padres principalmente por el temor a que se lo impidieran o a darles un disgusto.

“Fue una decisión propia, porque hasta ahora yo me estoy costeando mis estudios. La decisión fue completamente personal, no la discutí con nadie, fue una decisión que pensé por la mañana y en la tarde ya estaba listo, ya me había dado de baja [E28_12].”

“Lo llegaron a saber después de tres meses [E21_01].”

Familia, pareja o amigos. - La segunda fuente decisional fue la familia, los estudiantes se dirigieron a sus padres, a sus hermanos, a sus tíos, primos, también a la pareja, novio, novia, esposo o esposa, así como a los amigos.

“Lo comenté con mi familia y como todos sabían que era la mejor opción, pues todos estaban de acuerdo [E8_02].”

“Fue consensuada porque se lo pregunté a mi mamá, le dije, mami la verdad no estoy aprendiendo nada me siento muy agobiado y estresado quiero aportar algo a la casa, así no vamos a hacer nada [E3_03].”

“Pues principalmente me acerqué a una tía que es psicóloga, le comenté por lo que estaba pasando, pues cómo me sentía y me dijo que pensara bien las cosas porque era una decisión muy difícil por todo el tiempo que ya había pasado [E27_19].”

“Lo platicué con mi novia, le dije: prácticamente la universidad me va a botar, este semestre lo tengo completamente reprobado por trabajar, ya sería baja definitiva y me dijo que me fuera a un convenio, pero ¿si me iba a convenio y la situación seguía igual? [E16_07].”

“La discutí con mi esposo, estuvimos platicando, pues es la única opción que me quedaba de darme de baja temporal [E20_09].”

“Los primeros en enterarse fueron mis amigos, ellos obviamente me aconsejaron en no darme de baja, me dieron soluciones, después le comenté a mi mamá y al final a mi novia [E9_04].”

En un estudio realizado por Carreras y Carreras (2011) entre estudiantes universitarios de Buenos Aires, sobre las llamadas RAS percibidas por ellos, los resultados evidenciaron que para los estudiantes están conformadas por: madre, padre, hermanos, amigos, pareja, abuelos, tíos, primos, compañeros, familia política, analista, empleada doméstica y profesores. Las opciones más elegidas en la mayoría de las situaciones planteadas las de madre, padre y pareja. Esto es coincidente con el presente estudio, en el que de manera más reiterativa se apeló a la familia, particularmente a la madre en busca de apoyo, también a la pareja, luego a los amigos y por últimos a los sujetos del entorno escolar. De tal manera que se confirma la trascendencia que tiene el ambiente inmediato del estudiante para la permanencia en el estudio. Con referencia a los padres, para la mayoría, la familia representa la principal RAS de los hijos, cualquiera que sea la experiencia a la que se enfrenten, aunque afirman que los hijos a una cierta edad se vuelven más reservados y confían menos en ellos su intimidad (Villafrade y Franco, 2016). De tal suerte que, no siempre hay canales abiertos en las familias que permitan una comunicación fluida, dando como resultado que los hijos prefieran las confidencias entre los amigos que, con los padres, ya que comúnmente en las familias se sienten juzgados, criticados o atacados por sus preferencias, ideas o conductas, lo que a veces levanta barreras en la interacción familiar. Por otro lado, en la entrada a la etapa adulta de la vida los círculos de amigos son muy importantes, ya que proporcionan beneficios en esa época en que se experimentan grandes cambios (Pauta, 2020).

Compañeros de clase, profesores o tutores. - La tercera fuente decisional fueron los compañeros, profesores y tutores, que en el ambiente escolar representaron una fuente de consejo y apoyo para ayudar en la toma de decisiones; en muchas ocasiones este apoyo consistió en insistir en la permanencia del alumno en el programa, pero el agobio por los muchos problemas pesó más que el buen consejo. También entre quienes hicieron intentos por convencer al entonces es-

tudiante que hiciera el esfuerzo de continuar y no interrumpir su trayectoria fueron los mismos actores.

“Sí, me trataron de convencer, pero creo que no tenían los mismos problemas que yo al parecer, algunos compañeros me decían que no me diera de baja, incluso me llegaron a ofrecer un trabajo [E4_04].”

“Mi tutora [...] perdí su teléfono ella me asesoraba mucho, me orientaba, una muy buena persona. Ya me iba a dar de baja anteriormente y ella me dijo, no muchacho no lo hagas, puedes hacer esto [E21_01].”

“... sí, un maestro, que también se le hizo extraño porque ya había yo estudiado con él en la otra licenciatura [E10_07].”

El estudio realizado por Solorio-Aceves y Medina-Centeno (2019) entre estudiantes universitarios del estado de Jalisco, México, evidenció que en el contexto universitario los estudiantes suelen acudir en primer lugar a las RAS establecidas con los amigos (51%), en segundo a sus profesores (19.4%), a sus compañeros de clase (15.1%), al personal administrativo (4%) y por último con el tutor (3.9%). Esto denota una carencia en la gestión de los tutores para incidir en las trayectorias de los estudiantes, ya que se les concibe como parte de la estructura académica, pero no ejercen las funciones de orientación y guía que faciliten al estudiante su tránsito por la universidad. Señalan Solorio-Aceves y Medina-Centeno (2019), que el programa de tutorías en las universidades es tan solo una “narrativa de simulación” tal como lo expresan algunos de los estudiantes.

“En mi caso, pues igual a mí la única parte que sentí que no me ayudó, en realidad que tal vez hubiera habido una diferencia, pues fue el poder comunicarme con mi tutor, o sea, definitivamente si hubiera una manera de que la UJAT tuviera un mayor discernimiento a la hora de los perfiles de los que son tutores, pues tal vez sería un poquito diferente la situación en mi caso [E19_03].”

“...hablé con gente de docencia, con mi antigua tutora, pero al final todo recaía en que tenía que ser con mi tutor directamente, entonces pues ahí sí ya no hubo mucho de dónde buscar [E19_03].”

“Con el tutor no, porque pues bueno, el tutor solamente, ahora sí su único papel era enviar mensajes a mí y listo, a través de WhatsApp y pues, casi no, no y aparte no nos habían asignado tutor [E19_03].”

Resultados similares fueron obtenidos por Pauta (2020) que mostraron cómo los estudiantes regulares perciben un fuerte apoyo de su familia y de los amigos, pero no de la institución. Sin embargo, este mismo estudio expuso lo que sucede con los estudiantes irregulares, que no llegan a percibir un apoyo verdadero por parte de su familia o amigos, y de la institución, porque es casi nulo o inexistente. Los estudiantes perciben a la universidad como su “segundo hogar”, ya que en ella pasan gran parte de su tiempo, lo que propicia la formación de relaciones de amistad con sus pares académicos (Trujillo y Ortiz, 2021). En tal virtud es necesario que el apoyo proporcionado por profesores y tutores sea más práctico, y visible y que se oriente a salvaguardar las necesidades del estudiante en los diferentes ámbitos en que se mueve dentro de la institución.

» **La reacción de los padres**

Generalmente los integrantes de la familia son los que conforman el círculo más cercano y a quienes más se afecta, y más afectan a las personas. En la mayoría de los casos, los desertores se vieron expuestos a las reacciones de los padres, cuyas manifestaciones fueron de enojo, tristeza o frustración por no poder ayudarlos más, por lo menos en lo económico, que era el principal motivo de abandono de la carrera; algunos padres también fueron indiferentes e incluso se sintieron aliviados cuando sus hijos pasaron de estudiar a trabajar, para contribuir con los gastos de la casa. En los casos en los que la primera reacción fue de molestia, pasó a transformarse en un sentimiento de resignación y apoyo.

“Le conté a mi mamá y me dijo que ella me podría apoyar, pero el negocio era de ella y mi papá, y al momento de apoyarme se reflejaría en la administración que ellos juntos llevan [E20_09].”

“Mi mamá, ya sabe cómo son las mamás, me dijo que si hay otra oportunidad en un futuro hay que seguirle. Mi papá me dijo que por qué me había dado de baja, que fueron años tirados a la basura [E21_01].”

“La relación con mi papá no era la mejor, a él no le conté, si se enteró fue por mi mamá, igual y no le tomó mucha importancia; por otro lado, mi mamá se disgustó, ella siempre quiso que yo estudiara y acabara, pude hacerla entender de que en ese momento eso era lo mejor [E9_04].”

“Hasta ahorita ninguna, pero cuando yo hice el comentario de que ya no podía estar en la escuela porque no podía seguir trabajando virtual, si se molestaron [E2_02].”

“Mi papá me dijo lo mismo, que, si porqué lo hacía, que ellos me apoyaban en todo para que yo siguiera estudiando como para que así nada más me saliera [E24_29].”

“Le comenté cuando ya me había dado de baja, solamente me dijo que sí iba a seguir estudiando, solamente eso [E6_06].”

“Pues en ese momento lo hablé con mi mamá y me dijo que estaba bien, porque realmente se había perdido el sustento de la casa, ya que mi papá había perdido su trabajo y estaba grave de COVID [E19_03].”

En varias de las familias de los jóvenes, solamente se cuenta con uno de los padres, mayormente la madre, por lo que su situación de vulnerabilidad se acentúa. Se ven en la necesidad de decidir qué sacrificar y entonces, optan por los estudios.

“Solamente cuento con mi mamá y pues ese fue un aspecto que me llevó también a trabajar y también a querer seguir estudiando, pero más trabajar, para ayudar en la casa, ayudarle a ella [E29_17].”

“Bueno mi mamá me apoyó, solamente es ella y mis hermanos [E39_20].”

La incidencia de la madre en la trayectoria que va llevando el individuo es un tema estudiado desde hace décadas; muchos autores (Arancibia, 1995; Bravo y Fernández, 2003; Villafrade y Franco, 2016) reconocen que dentro del núcleo familiar, sea este biparental o mono parental, la figura de la madre se erige como la protectora en los problemas; generalmente es ella quien atiende sus necesidades y es capaz de convocar al resto de la familia.

» Durante y después de la tormenta; el sentir de los desertores

Los entonces estudiantes se enfrentaron a una serie de situaciones que los llevaron a un cúmulo de sentimientos y de reacciones en tres momentos: antes de enfrentarse con la disyuntiva de interrumpir o seguir adelante con su formación, durante la crisis decisional y después de haber abandonado su trayectoria profesional, ya sea temporal o definitivamente. Las respuestas que dieron sobre la manera en que asumieron la deserción de su carrera profesional fue variada y pueden identificarse seis tipos de reacciones: a) de tristeza y frustración, b) de alivio, c) de resignación, d) de arrepentimiento, e) de reconsideración de vocación y f) de sentimientos encontrados.

De tristeza y frustración. - Los desertores dijeron haberse sentido tristes al momento de tomar la decisión de cortar con su carrera profesional; una alternativa que a veces se habían imaginado y otras nunca. El hecho de haber invertido recursos y tiempo en el avance de su formación era lo que más dolía y el de fallarle a los seres queridos, sintieron “feo” dejar atrás su faceta de estudiantes para adentrarse a un mundo de responsabilidades laborales que les era obligado dadas las circunstancias.

“Me dio un bajón emocional [E16_07].”

“... me puse a llorar y después me encerré en mi cuarto, me acuerdo de que ese día mi mamá estaba en la cocina y después llegué, [se] me queda viendo mi mamá y me dice ¿qué tienes? [...] Me pongo a llorar y le digo: mamá ya me di de baja, mi mamá se empezó a reír, me dijo ya cálmate, ya hijita, ya pasó, ya esto no se pudo este semestre, se puede el siguiente [E25_01].”

“Te quedaste a mitad del camino, se siente feo [E20_09].”

“Mal, me daba mucha cosa ver los estados de mis amigos con cosas de la universidad, cuando hablaban en un grupo que teníamos todos y decían cosas de los maestros, al inicio sí la pasé mal [E9_04].”

De alivio. - La reacción de sentirse liberado o aliviado de un peso que costaba mucho cargar fue otra de las reacciones comunes entre los desertores. Ya sea porque representara un gasto que en las condiciones de la pandemia y dado que el cambio de modalidad fue drástico, difícil de asumir y con prioridad en su trabajo, o porque en realidad no estaban seguros de que habían elegido la profesión adecuada.

“Liberado porque yo sentía que no daba ni una, los maestros sí exigían [E1_01].”

“Un poco aliviado, pero también preocupado por esa cuestión del tiempo. Aliviado porque ya no sería una carga para la casa [E3_03].”

“Triste, pero también aliviado porque de cierto modo la empecé a ver como una responsabilidad (la carrera), cosa que nunca me gustó verla así, la veía más bien como un estilo de vida, porque era algo que a mí me gustaba y también el ambiente académico [E23_13].”

“Sentí paz, ya que la vida de la universidad era algo secundario, la prioridad siempre fue el actual trabajo, no faltar al trabajo, estar bien con el jefe, porque del trabajo salía para gastos de la universidad y motocicleta [E15_014].”

De resignación. - Algunos de los participantes no le dieron importancia a la deserción, por practicidad o por una actitud de asumir lo que no se puede cambiar, y pronto se conformaron con su nueva condición y siguieron adelante con las perspectivas elegidas.

“Al principio me sentí no tan bien, normal pues, pero ya después de un tiempo dije pues ya ni modo, ya me atrasé y no puedo hacer más [E04_04].”

“Pues, sí me sentía preocupada, o sea, porque era como equis, ya no me puedo reincorporar otra vez. O sea, si ya me gusta eso de no hacer nada, o sea, esas cosas, si me preocupaban, pero, conforme al tiempo, lo fui aceptando: no pues un descanso que me voy a dar [E37_12].”

“Personalmente bien porque pude sacar adelante otras cosas, pude encontrar a qué dedicarme, a qué trabajar, pues, por último, para realizarme en ese aspecto [E31_15].”

De arrepentimiento. - Algunos desertores tomaron una rápida decisión sobre su futuro al preferir abandonar sus estudios, pero con el tiempo comenzaron a sentirse arrepentidos de su elección.

“Yo al inicio me sentí bien porque dije, [me quité] un peso de encima no voy a gastar, voy a buscar un trabajo para poder tener un recurso para cuando yo entre a la universidad y no se me haga muy pesado. Y ya después dije, no pues mi hermana ya está estudiando en línea y pues a ella no se le está complicando, entonces si me dio como las ganas de volverme a reintegrar y yo dije, que por qué me di de baja, no hubiera. Entonces yo

veía que mi hermana si podía y como mi hermana está en la prepa, dije por qué yo no puedo y me sentí un poco agüitada [E34_07].”

“Pues si me hace reflexionar mucho porque la mayoría de todos mis compañeros con los que llevé la prepa, ya algunos están por graduarse y yo aquí sigo pues, sin [poder] graduarme como ellos, y pues sí, en parte me animo a seguir estudiando para ser alguien en la vida como todos y pues a veces me pongo igual triste [E30_17].”

De reconsideración de vocación. - En varios de los casos sucedió que la carrera que estaban estudiando no llenaba las expectativas o bien no era correspondiente a los gustos y vocación del desertor. No se sentía a gusto con lo que había escogido estudiar y encontró el momento idóneo durante el aislamiento social, para hacer una reflexión sobre lo que deseaba hacer en el futuro. Llama particularmente la atención que esto fue recurrente en los estudiantes de Médico Cirujano, la carrera de mayor demanda de todos los programas educativos de la universidad.

“Me sentía un poco tranquilo, en el trascurso que fui de mi casa a UJAT central para darme de baja definitiva, realmente fue un trayecto de veinte minutos, se me hizo eterno porque iba pensando si realmente valía la pena darme de baja definitiva o tal vez una baja temporal, y al final de cuenta elegí la baja definitiva. Me preguntaron porque baja definitiva y yo dije pues “no es mi vocación” y ya. Entonces, ese proceso sentí como que, me sentí bien, me sentí tranquilo [E26_14].”

“¡Ah la hermosa vida! fue muy liberador cuando, bueno yo tuve que ir con mi tutor mmm... porque, porque medicina es hasta el 45% de avance curricular y yo todavía no lo tenía, lo cumplía después de ese semestre, entonces estuve con mi tutor [...] y me dijo: ya te di de baja y como fue relajante, fue tranquilizador, sentía que todo el peso que tenía se había ido y realmente lloré mucho cuando tomé la decisión de darme de baja, pero en ese momento, me sentí tan libre, tan feliz, tan tranquila que bueno, fue bastante bonito la verdad [E35_14].”

De sentimientos encontrados. - No fue arrepentimiento, sino más bien una mezcla de sentimientos de duda que rayaban en el paroxismo. La balanza que subía y bajaba, pero no se definía hacia ningún lado. Tan malo hacerlo como no hacerlo, pensaron los desertores, porque la decisión implicaba pérdida y ganancia, bien y mal, y a la postre las consecuencias buenas o malas era principalmente para él o ella.

“Fatal. Uno, me sentía bien porque no tenía esa carga de entregar tarea o preocupación por las horas de la materia, pero igual extrañaba esa parte que me mantuvieran al corriente, de prisa, al tanto de las tareas [E21_01].”

“Pues muchos sentimientos encontrados, por ejemplo, creo que todos valoramos muchísimo lo que tenemos pues al vernos aislados, igual el cuidado que quiero y voy a tener con mi familia, por mucho que haya dificultades nos toca seguir dando lo mejor [E8_02].”

Como se muestra, las reacciones previas y posteriores a la deserción varían entre los sujetos, sin embargo, en todos ellos se puede advertir un síntoma negativo, que se desvanece o prevalece en el tiempo. Lo cierto es que abandonar los estudios tiene repercusiones en diversos ámbitos (Pauta, 2020): en el social, ya que se percibe como una condición de desventaja que se vincula con la disminución de oportunidades de mejoramiento y, por ende, de pobreza. En el institucional, porque impacta en los indicadores de calidad de los programas y en el personal, ya que se entiende como un fracaso del que resulta difícil levantarse.

Por otro lado, los estudiantes en los últimos niveles, sobre todo, suelen sufrir de estrés psicológico (Guevara *et al*, 2022) provocado por las presiones de profesores, familia, pareja y por elementos asociados con las expectativas inmediatas de dejar su papel de estudiante para ir evolucionando a profesionalista, con la tramitología y responsabilidades que esto conlleva. Este sentimiento o condición puede llegar a convertirse en un detonante para abandonar los estudios. Algunos estudiantes en particular como los de medicina o profesiones relacionadas con la salud, se exponen a una cantidad mayor de trastornos mentales

(depresión, manías, ansiedad), en comparación con la población en general, por lo que se constituye en un grupo de riesgo (Guevara *et al*, 2022; Torales *et al*, 2018). Como se observó en el presente estudio, hubo estudiantes de esa carrera que se sintieron liberados de la presión familiar al momento de abandonar la universidad.

» De cómo las RAS pueden ser el soporte vital para potenciales desertores

Tal como se señaló en párrafos anteriores, los factores detonadores de la deserción se encuentran en las diferentes dimensiones vitales del individuo, comenzando por los personales, por la falta de vocación o de competencias, que son elementos presentes en este fenómeno. También lo son, las presiones familiares o sociales para que se opte por el estudio de cierta carrera y esto puede tener dos consecuencias:

- 1) Que se estudie, aún a costa de no estar convencido o tener inclinaciones, en cuyo caso puede ocurrir que el profesionista se frustre por desempeñar actividades que no son de su completo agrado o bien, que termine gustándole la profesión y la desarrolle con alegría.
- 2) Que comience una carrera y termine abandonándola por no cumplir sus expectativas, la alternativa es escoger otra formación acorde a su gusto o lo peor, dejar definitivamente los estudios.

En el caso de la dimensión familiar, se ha visto que representa el más importante apoyo para el ser humano, por lo que debe existir una consciencia colectiva respecto al impacto que puede tener esta institución en el futuro de estudiante. En este sentido, los padres no deben limitarse a proporcionar los recursos materiales para el desempeño escolar de sus hijos, sino darles otros tipos de valores que les permitan mantener una salud física, emocional y espiritual para afrontar las diferentes situaciones a las que se enfrentarán. Se debe agregar que la falta de comunicación, de tiempo y de actitudes de apertura al

diálogo, en aras de establecer una constante interacción en la familia, propicia la desconfianza y el temor, y por consecuencia, que los hijos prefieran contar a los amigos sus problemas.

En el caso de la dimensión académica es importante la gama de factores vinculados a la permanencia o abandono de los estudiantes. Y, como se advirtió, los actores en este ámbito debieran ser los más influyentes, pero se quedan en los últimos lugares en la lista de preferencia de RAS de los alumnos.

En el capítulo siguiente, los alumnos hacen una serie de propuestas contextualizadas, porque surgen de las vivencias personales; quizá si esas acciones se hubieran implementado antes, probablemente los alumnos no hubieran interrumpido su proceso formativo.





Capítulo VII.

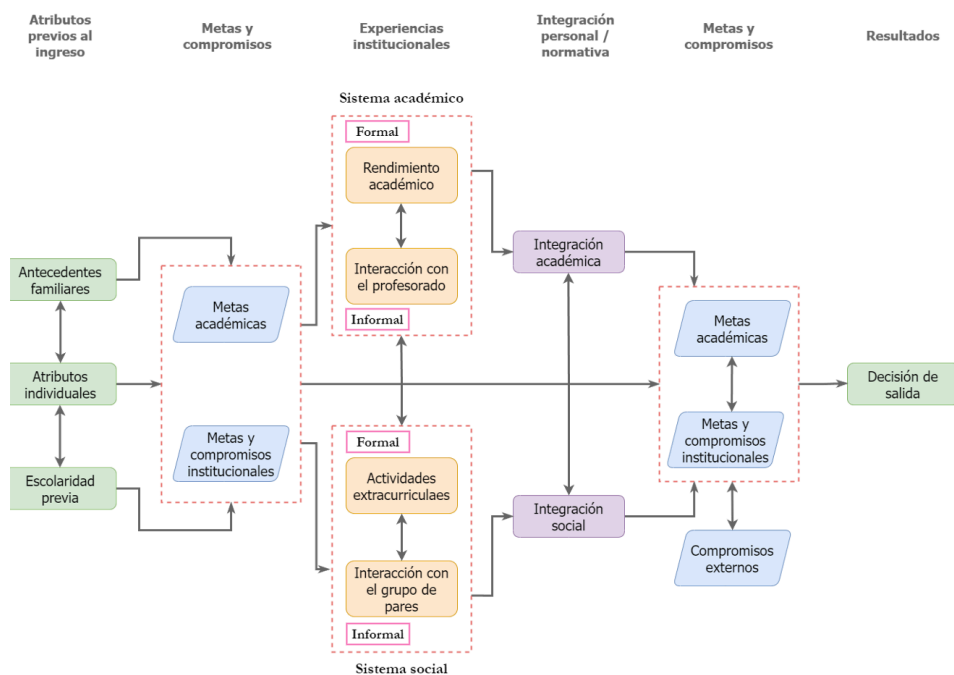
Propuestas para incentivar la retención y/o permanencia desde la perspectiva de los propios estudiantes universitarios

La retención escolar es un tema que viene cobrando especial relevancia en los últimos años, en virtud de las altas tasas de deserción de los estudiantes en todos los niveles educativos, incluyendo desde luego el superior. El binomio retención/deserción está vinculado puesto que uno y otro son mutuamente incluyente y se traduce en la necesidad de inducir a la permanencia de los estudiantes, para evitar que abandonen de manera temporal o permanente un programa educativo.

La retención está en consonancia con la persistencia o permanencia, la cual se entiende el compromiso del estudiante por alcanzar sus metas académicas con la institución educativa en donde se adscribe (Fernández, 2012); aunque lo que prevalece es la intención del sujeto de cumplir con sus propias metas. En este tenor es muy conocido el modelo de Tinto (1975), el cual consta de cinco etapas que parecen determinantes en la permanencia o abandono escolar por el compromiso del estudiante con la institución y con sus propias metas académicas; ambos afectados por factores personales, del entorno y de las experiencias que viva en la universidad. Si todo esto confluye positivamente, el estudiante persistirá en su trayectoria, pero si no, se trasladará a otra institución que le ofrezca lo que en esa no encuentre, o bien, abandona en definitiva su formación académica (ver figura 3).

La retención es un indicador que se calcula por cohorte, es decir, cuántos alumnos de los matriculados que ingresan en un año específico logran permanecer en un programa educativo y alcanzan un nivel determinado, sin recursa-

Figura 3. Modelo de Tinto (1975).



miento ni abandono. En todo este entramado de factores incidentes en la permanencia de los estudiantes, las universidades deben proveer el apoyo académico suficiente, tanto personal como social, para incentivar la retención (Fernández, 2012). En el ambiente universitario la claridad que tengan los estudiantes sobre los recursos de los que puede disponer para llegar a la meta es una condición *sine qua non*. La retroalimentación constante de su propio desempeño es otro recurso valioso para encauzar el rumbo e indiscutiblemente, un programa de tutorías que ayude a la integración del alumno a la vida académica.

En este capítulo se abordan diferentes propuestas para incentivar la permanencia en el nivel superior, desde la perspectiva de los propios estudiantes universitarios.

» Retención por Campo Formativo en la UJAT

Cada universidad tiene la responsabilidad de realizar estudios que profundicen en los factores que influyen en los resultados obtenidos en cualquiera de las funciones sustantivas, sobre todo cuanto tengan que ver directamente con los logros de los estudiantes. En este sentido, se realizó un ejercicio para

identificar el índice de retención de los diferentes programas educativos de la UJAT, agrupándolos en los nueve Campos Formativos (CF) establecidos por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2016).

Los 58 programas educativos de la Universidad se encuentran ubicados en alguno de estos CF. Esto ayuda a identificar el tipo de disciplinas que observan el mayor y menor índice de retención. Para estimar la tasa de retención de cada CF se aplicó el siguiente procedimiento:

1. Se realizó el cálculo del promedio de las cohortes 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018 de cada uno de los programas educativos (PE) ubicados en los distintos CF mediante la siguiente fórmula.

$$P = \frac{\text{Estudiantes que no han desertado}}{\text{Total de matriculados}}$$

2. Posteriormente se asocia un puntaje a la tasa de retención, a través de la siguiente fórmula: (tasa de retención -90%) x10.

3. Se sumaron y promediaron los puntajes de los PE ubicados en cada campo formativo.

De este modo se pueden realizar algunas inferencias a partir de las tasas de retención obtenidas en los diferentes CF (Tabla 12).

Tabla 12. Retención por campo formativo.

Promedios			
Campo Formativo	Ingreso	Retención 1er a 2do año	% Retención
Ciencias naturales, matemáticas y estadística.	460	263	50.6
Tecnologías de la información y la comunicación.	223	125	54.4

Promedios			
Campo Formativo	Ingreso	Retención 1er a 2do año	% Retención
Administración y negocios.	1334	894	55.0
Ingeniería, manufactura y construcción.	1121	634	55.6
Artes y humanidades.	974	625	55.9
Agronomía y veterinaria.	531	318	57.8
Ciencias sociales y derecho.	946	655	60.7
Educación.	2192	1549	70.7
Ciencias de la salud.	1098	861	76.1

Fuente: Elaborado con datos del Sistema de Indicadores Institucionales de Servicios Escolares (SII-DSE, 2021).

No es de extrañar que el CF de Ciencias naturales, matemáticas y estadística es el que menor tasa de retención presenta en todas las cohortes consideradas (50%), lo cual se traduce en que la mitad de los estudiantes que ingresan a los PE vinculados a estas disciplinas los abandonan. Algo similar sucede en los CF de Tecnologías de la información y la comunicación, Administración y negocios, y de Ingeniería, manufactura y construcción negocios.

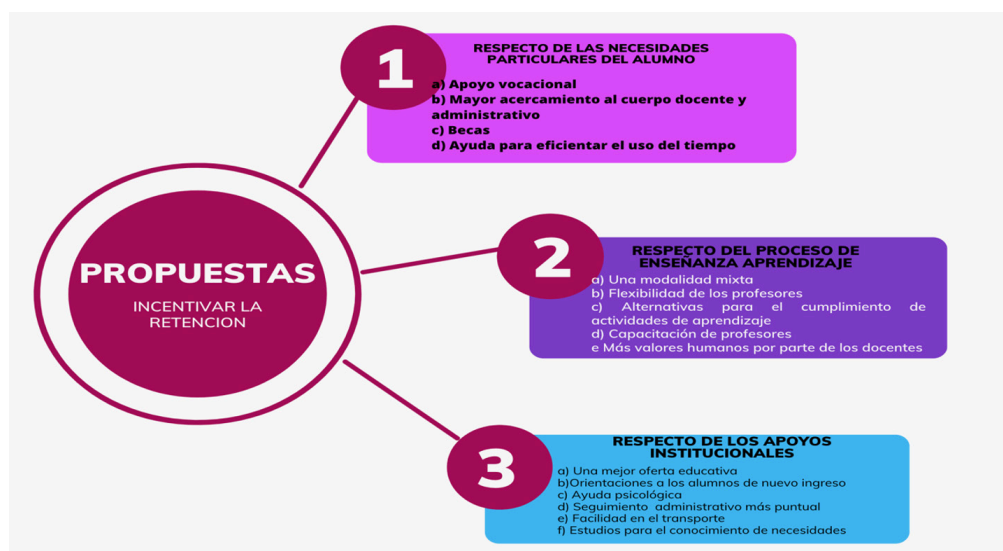
Las cifras mejoran un poco más en los de Artes y humanidades, Agronomía y veterinaria, y Ciencias sociales y derecho, en donde seis de cada 10 estudiantes permanecen en los programas por lo menos los dos primeros años. Las tasas más altas se dan en los CF de Educación y Ciencias de la salud donde siete y ocho alumnos respectivamente continúan estudiando.

» **Diseño de propuestas para la retención**

El estudio cualitativo desarrollado entre los 40 estudiantes desertores a través de entrevistas estructuradas arrojó importantes hallazgos que es necesari-

rio considerar, para el diseño de estrategias que permitan abatir la deserción y ampliar la retención, o permanencia. A través de un análisis de contenido realizado con apoyo del Atlas. Ti, se logró identificar una gama de categorías emergentes respecto de las propuestas que tienen los estudiantes para permanecer en los programas, las cuales se agruparon en tres tipos (figura 3).

Figura 4. Propuestas tipo para incentivar la retención.



» Propuestas del tipo 1. Respeto de las necesidades particulares del alumno

a) Apoyo vocacional. Al inicio del programa los alumnos necesitan reafirmar sus vocaciones, ya que consideran necesario ampliar su información sobre la carrera que han elegido antes de continuarla. Conocer más a fondo las posibilidades de desarrollo, las dificultades programáticas y curriculares, las diversas áreas de desempeño de la carrera, entre otros datos. Algunos estudiantes aprovecharon la oportunidad del distanciamiento social y el cambio de modalidad, para darse de baja definitiva de aquellos programas que no estaban completamente convencidos. Algunos admitieron haber ingresado a alguna carrera debido a presiones familiares o a la falta de una oferta que fuera de su agrado.

b) Mayor acercamiento del cuerpo docente y administrativo. Aunque la UJAT organiza semestralmente los Cursos de Inducción a la Universidad

(CIU) para los estudiantes de nuevo ingreso, este esfuerzo no se propaga a otros momentos donde puede ser de suma importancia e interés. En ese sentido, los alumnos requieren pláticas de apoyo para el conocimiento de su plan de estudios y programas de asignaturas, entrevistas orientadoras sobre los trámites administrativos, medios permanentes de comunicación para alertas de riesgo, entre otras actividades. El propósito fundamental es detectar de manera temprana las posibilidades de faltas administrativas o académicas, que puedan provocar la baja (involuntaria) de los programas.

c) Becas. Los estudiantes manifiestan que los apoyos económicos representan la diferencia entre permanecer o abandonar los estudios, puesto que muchos carecen de los recursos económicos necesarios y se ven en la necesidad de trabajar, lo cual les impide cumplir con los deberes escolares y prefieren truncar su carrera.

d) Ayuda para eficientar el uso del tiempo y desarrollar hábitos de estudio. La correcta distribución del tiempo para la realización de los deberes escolares y las actividades académicas, culturales y deportivas es una habilidad necesaria para la optimización de los esfuerzos. La universidad debe desarrollar estrategias que permitan que los estudiantes valoren el buen uso que se le da al tiempo.

» **Propuestas del tipo 2. Respecto al proceso de enseñanza aprendizaje**

a) Mezcla de modalidades. A partir de la experiencia de la pandemia, se formaron grupos de estudiantes de acuerdo con sus posibilidades y preferencias para recibir las clases mediadas por tecnología. Los menos prefieren regresar a lo presencial totalmente (aunque no están negados a las clases a distancia), debido a dos situaciones: la poca accesibilidad tecnológica y las pobres estrategias docentes. La mayoría parece valorar la posibilidad de seguir recibiendo clases no sólo en la modalidad presencial, sino también mediadas por tecnología, ya que eso les permite el ahorro de tiempo y recursos. En términos generales, de-

sean la pervivencia de ambas modalidades en su plan de estudios con asignaturas que sean llevadas en las instalaciones de la universidad y otras, en el espacio virtual.

b) Flexibilidad de los profesores. Los estudiantes demandan tolerancia por parte del cuerpo docente, ya que no todos los estudiantes poseen los recursos materiales e intelectuales para responder a las exigencias de algunas asignaturas, disciplinas o de la modalidad a distancia. Solicitan que los profesores ponderen las diferencias entre el alumnado, para establecer medidas que promuevan la equidad.

c) Alternativas de cumplimiento a las actividades de aprendizaje. Durante la pandemia, la educación a distancia tuvo tintes de presencial, es decir, se trataba de sesiones síncronas mediante las cuales se impartían las cátedras y tanto estudiantes como profesores debían reunirse en un horario determinado. La modalidad virtual propiamente dicha, propone estrategias para la entrega asíncrona de las actividades de aprendizaje, posibilidad que no se consideraba en las clases a distancia. Los alumnos demandaban además, la implementación de estrategias didácticas que permitieran la comprobación de los aprendizajes y la aprobación de las asignaturas.

d) Capacitación de los profesores. A raíz de la pandemia los profesores tuvieron que asumir a la par de los estudiantes, estrategias mediadas por tecnología. Frente a la diversidad en cuanto a edad, formación y competencias tecnológicas, la institución se dio a la tarea de implementar programas emergentes de actualización que fueron al parecer insuficientes para desarrollar las capacidades necesarias para transferir el conocimiento, en una modalidad no convencional. Los estudiantes sufrieron esta circunstancia y solicitaron una capacitación más intensiva, para que los académicos hagan un uso adecuado de la gran diversidad de recursos que ofrece la tecnología.

e) Más valores humanos por parte de los docentes. Con el arribo de la pandemia muchos hogares se vieron afectados con la pérdida de la vida, la

salud o del trabajo de quienes proveían el sustento, por lo que un gran número de estudiantes tuvieron que buscar alternativas para contribuir a la economía familiar o para estar al cuidado de algún miembro afectado. En este escenario la asistencia a las clases fue intermitente o se interrumpió de manera temporal, por lo que muchos alumnos solicitaron oportunidades para no perder el ciclo; sin embargo, varios docentes se mostraron insensibles ante estos hechos y no ofrecieron posibles soluciones, lo que motivó la baja temporal o definitiva.

» **Propuestas del tipo 3. Respecto a los apoyos institucionales**

a) Una mejor oferta educativa. Algunos estudiantes que se dan de baja refieren, que haber ingresado a una cierta licenciatura obedeció a la similitud con otra que era de su preferencia, pero no está dentro de la oferta de la universidad. Por otro lado, la circunstancia geográfica es una de las limitantes para el ingreso a ciertos programas, debido a la distancia en donde se ubican los campus, algunos fuera de la zona central de la capital, razón por la cual se demanda la diversificación de la oferta educativa en la universidad.

b) Orientaciones a los alumnos de nuevo ingreso. Es posible que un curso de inducción con las características del que se imparte en la universidad sea insuficiente para que los alumnos conozcan bien, tanto su plan de estudios, como las actividades académicas y administrativas que puede realizar en su trayectoria. Los jóvenes consideran que es necesaria una orientación más intensa al ingreso a la institución, que le permita al alumno tomar decisiones informadas y razonadas.

c) Ayuda Psicológica. Los jóvenes admiten necesitar de especialistas que les auxilien en la resolución de sus problemas relacionados con la salud mental y el bienestar emocional. En el entorno familiar muchas veces se carece de las posibilidades de buscar y solventar ayuda de este tipo, y en ocasiones, existen prejuicios respecto a estas necesidades, por lo que se prefiere ocultar y reprimir las condiciones de inestabilidad mental antes que pedir ayuda a un profesional. El apoyo psicológico es parte de la formación integral del estudiante; sin embargo, las instituciones se ven superadas por la gran cantidad de alumnos y la escasez de personal especializado.

d) Seguimiento administrativo más puntual. Los alumnos plantean una estrategia de seguimiento más acucioso de las trayectorias, tanto por parte del tutor, como por parte de la misma administración divisional. Refieren que no existe interés por mantener contacto por parte de la administración, para conocer las causas que les impide seguir o las necesidades que deben cubrir para continuar, o dado el caso, establecer acciones para impedir el abandono. Es menester que haya un canal más efectivo de comunicación para la resolución de dudas y trámites.

e) Facilidad de transporte. Una de las principales limitantes para que algunos jóvenes se decidan por el estudio de determinados programas es el transporte. La lejanía de algunas comunidades dificulta la decisión para ingresar, continuar e incluso culminar un PE, por la ausencia de rutas o por los horarios de prestación del servicio existente. Si la institución pudiera establecer algunos convenios o programas con las empresas de transporte, los problemas en este tenor disminuirían considerablemente.

f) Estudios para el conocimiento de necesidades. Las instituciones deben preocuparse por desarrollar diagnósticos que permitan conocer más exhaustivamente las necesidades y limitaciones experimentadas por los estudiantes, lo que además es una forma de mostrar interés por la vida del alumnado.

Posiblemente son más las propuestas que puedan emerger de las necesidades de la población estudiantil, acentuadas por la circunstancia de la pandemia, sin embargo, este proyecto ha dado la oportunidad de conocer las particularidades de los estudiantes de la UJAT, que de acuerdo con la literatura son coincidentes con las de otras instituciones.

De la experiencia derivada del proyecto origen del presente texto, se pueden recuperar valiosos aprendizajes que ayuden no solo a la población de las que proviene la información recabada, sino de todas las demás que sufren este mismo problema. Porque, los factores que inciden en la deserción (Gutiérrez *et al*, 2021) son coincidentes con los ámbitos en los que interactúan los desertores. Y las propuestas emitidas, quizá contribuyan a incentivar la retención. (Tabla 13)

Tabla 13. Equivalencia de retención/deserción (Gutiérrez et al, 2021).

Propuestas para incentivar la retención (UJAT)	Factores de deserción según Gutiérrez et al
Respecto de las necesidades particulares del alumno.	Factores personales.
Respecto del proceso de enseñanza aprendizaje.	Factores de aprendizaje.
Respecto a los apoyos institucionales.	Factores institucionales. Factores socioculturales. Factores estructurales. Factores políticos.

Si bien la deserción es un fenómeno que atañe a todos los niveles educativos, disciplinas o programas, como se advierte en los datos observados, existen algunas particularidades que es indispensable atender. Las disciplinas vinculadas con las ciencias duras o en las que se utilizan las matemáticas, padecen de un impacto mucho mayor que las sociales en términos de abandono escolar. Las evaluaciones que han sido realizadas en el pasado en México acusan de serias deficiencias en habilidades relacionadas con el razonamiento lógico. Por ejemplo, la última prueba realizada por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) reveló que tan solo el 14% de los alumnos de secundaria y el 11% del nivel medio superior mostraron un desempeño satisfactorio o sobresaliente (Agencia EFE, 2021). Esta carencia indudablemente se va arrastrando hasta el nivel superior, repercutiendo tanto en el ingreso como en el egreso de este tipo de carreras, por eso el mejoramiento de estas competencias ha de ser una política transversal en el sistema educativo.

En este contexto algunos autores apuestan por la socioformación (SF) (Coaquira 2020; Martínez et al, 2019; Martínez-Iñiguez et al, 2020; Núñez 2020; Salazar, 2021 y Tobón, 2018), con la que se busca asegurar la permanencia del estudiante mediante estrategias que impidan el rezago académico e incrementen la eficiencia terminal. La SF, aunque es un concepto en desarrollo, representa una alternativa innovadora con carácter humanista (Ambrosio, 2018). En este escenario el papel del docente como mediador es clave y se pugna por una educación integral que ayude al individuo a su incorporación, no solamente

en el plano académico, sino en todas las dimensiones de su vida. El enfoque de SF tiene resultados positivos en docentes (Coaquira, 2020), currículo (Martínez *et al*, 2019), formación del estudiante (Martínez-Iñiguez *et al*, 2020) e incluso como estrategia en la nueva realidad y perspectivas universitarias con modalidades no convencionales frente al COVID-19 (Salazar, 2021). Destacan como elementos de la SF el proyecto ético de vida (Tobón, 2013) y el emprendimiento mediante proyectos formativos en los que se resuelvan problemas mediante herramientas creativas (Hernández *et al*, 2014).

Por lo dicho se descubre que la SF involucra a todos los actores de la educación, en un conjunto cuyo propósito es el alcance de las metas tanto personales como las requeridas por lo institucional y que debe alcanzar el sujeto, en donde la innovación pedagógica y la tecnología juegan un papel trascendental. Esto adquiere sentido en el caso analizado, puesto que los estudiantes demandan la confluencia de diferentes tipos de recursos -no solamente materiales-, para permanecer en el sistema educativo y así alcanzar un indicador positivo para la institución y la sociedad.

Finalmente, para establecer las condiciones que propicien la búsqueda del sujeto de su propio bienestar, las instituciones han de diseñar e implementar una serie de políticas, programas y estrategias que impidan el abandono de las trayectorias, y prolonguen la retención del alumnado más allá de dos años. Y este trabajo muy probablemente coadyuve en su definición y planteamiento, para todos aquellos interesados.





Conclusiones

La deserción escolar, en lo general, no sólo afecta a los países en términos del desarrollo económico, institucional, humano y político, también frena el desarrollo profesional y repercutirá en aspectos desfavorables para la sociedad. En el ámbito individual es una problemática muy compleja, de la cual se desconocen las repercusiones familiares y emocionales de los desertores. De allí que esta investigación buscó a través de un estudio con enfoque mixto, determinar las causas personales y académicas que incidieron en la baja temporal de estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, durante la pandemia COVID-19.

Como se hizo notar, la deserción escolar es un añejo problema en todos los niveles educativos del mundo y también de México, pero cobró gran relevancia a partir del año 2020 debido a que la pandemia provocó un aumento exponencial en el número de estudiantes que interrumpieron su formación profesional. Al respecto el Banco Mundial (2021) consideró que el COVID-19 ha dado lugar a la peor crisis para la educación y el aprendizaje en un siglo, y que los cambios causados por la pandemia en las sociedades y las economías son factores que han agravado la ya existente crisis de la educación en el mundo, y han afectado a la educación de una manera sin precedentes. Así, de todos los ámbitos afectados por la crisis sanitaria, el educativo tuvo y tendrá mayores repercusiones en todos los aspectos y, sobre todo, ampliará las brechas socioeconómicas de los países.

Ahora, con respecto a los hallazgos más significativos en la revisión de la literatura, se encontró que los estudiantes desistieron de continuar con su proceso educativo en tiempo de pandemia por factores personales (desinterés, conflictos familiares o emocionales), factores académicos (por la disrupción en los métodos de enseñanza y la incursión en nuevos diseños de currículos que sustentan a la modalidad virtual), factores metodológicos (por la inclusión de plataformas educativas y demás recursos en que se apoya la educación en línea) y factores socio-económicos (que impiden poseer buena conexión a Internet y

equipo de cómputo). La carencia de infraestructura digital en comunidades y zonas de extrema pobreza fue otro de los motivos que incidió de manera negativa en esta problemática.

De ahí la necesidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y en concreto la UJAT, por analizar las repercusiones que la pandemia trajo consigo en la deserción escolar, objeto de estudio de la presente investigación y que, para la obtención de los datos, se propusieron dos modalidades: una de tipo cuantitativa y otra de tipo cualitativa.

En la fase cuantitativa de la investigación, se encuestó a 352 jóvenes y se encontró que los alumnos se dieron de baja porque notaron que los docentes no estaban capacitados en el uso de las TIC (314); también señalaron que la cantidad de tareas que dejaban eran excesivas (288); al igual mencionaron que los docentes estaban poco comprometidos con la tarea de enseñar (285); todo esto en relación con el ámbito académico.

Con respecto a las causas personales que provocaron la baja temporal de los estudiantes, se encontró que los problemas más persistentes fueron de salud y por causa del COVID-19 (279) o porque tuvieron familiares cercanos enfermos (290), lo que provocó que se dieran de baja temporal para atenderlos o ayudar en sus cuidados.

Asimismo, se buscó proyectar el nivel de riesgo de los alumnos que desertaron de manera temporal, para que no deserten definitivamente. Y se pudo constatar que: se encuentran indecisos o que consideran que tal vez no regresarían a la universidad un 40% de los estudiantes que se dieron de baja temporal. Porcentaje muy alarmante, que exige el establecimiento de mecanismos académicos que ayuden a disminuir la situación actual. En ese sentido y de acuerdo con los hallazgos en la fase cualitativa de la investigación: de los 40 estudiantes que se dieron de baja, solo 13 lograron reinscribirse al ciclo escolar 2020-02; 16 continuaban en estatus de baja temporal al momento de la entrevista; seis desertaron, cuatro cambiaron de carrera y uno realizó cambio de institución. Todos

los que continúan en el estatus de baja temporal y no han logrado reinscribirse, continúan trabajando, lo que los convierte en potenciales desertores, incrementando así las cifras de abandono escolar.

Los jóvenes universitarios han puesto al descubierto abundantes factores que los llevaron a interrumpir su proceso formativo; en algunas de esas causas no se puede hacer mucho (razones personales o familiares), pero en lo referente a los factores institucionales a los que hicieron alusión, se pueden diseñar e implementar diversas estrategias académicas, que puedan contribuir a no erradicar, pero sí a disminuir el índice de bajas en la IES. Como se puede percibir a lo largo de la obra, los factores que llevan a un estudiante universitario a desertar son muchos y variados; en esta investigación se encontraron algunos que hace dos años no se habían considerado como lo fue: el trabajo en línea y los problemas de salud derivados de la pandemia.

Del mismo modo, las entrevistas reflejan poca responsabilidad y sensibilidad por parte de algunos docentes y sus prácticas pedagógicas inadecuadas. Por lo que respecta a los estudiantes se identifica, insuficiente orientación vocacional -pues el desertar por falta de vocación repercute en la economía de los padres-, ambigüedad en el tiempo para empezar y concluir una nueva carrera y el no tener metas claras ante la vida. Se puede percibir que los alumnos que desertaron por falta de vocación, algunos ni siquiera tenían claro lo que querían estudiar.

En otro sentido, si bien la enseñanza en la modalidad virtual tiene sus grandes ventajas, también hay aprendizajes que requieren la enseñanza presencial. No es casualidad que las carreras que mayor baja reportaron fueron aquellas que requieren de prácticas en laboratorios y talleres, como medicina, enfermería, ingeniería, entre otras.

La educación después de la pandemia no será la misma y todo apunta hacia una modalidad híbrida, que requiere que tanto profesores como estudiantes cuenten con las competencias tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo dicho, es necesario que la universidad revise su modelo educativo, que adecue el currículum y contenidos de los programas; asimismo, se requieren cambios para agilizar los trámites administrativos —sobre todo en la Dirección de Servicios Escolares, área a la que refirieron los estudiantes en varias ocasiones—, así como una conexión a Internet de calidad en la institución. Porque de nada sirve implementar un modelo híbrido y tener a los profesores preparados, si la conectividad de la institución es lenta o se interrumpe constantemente. Además, el regreso a una modalidad híbrida requiere de una planeación, que distribuya las horas de clases en línea y presenciales, en aquellas asignaturas que requieran de la práctica y supervisión del docente; así como contar con una conectividad de calidad.

Otro de los hallazgos tanto en esta institución como en todas partes del mundo fue que la pandemia por COVID-19 acrecentó la brecha educativa, pues ahora no solo es necesario que los estudiantes accedan a la educación, sino que para garantizar su permanencia deben contar con los recursos e infraestructura tecnológicos, lo que significa, un equipo de cómputo, Internet de calidad y competencias digitales.

En este estudio se presentaron desde la perspectiva de los estudiantes de educación superior, los problemas asociados a la brecha digital, al acceso a la tecnología y al manejo de la plataforma institucional, que tuvieron que enfrentar y que no les permitieron continuar con sus estudios universitarios. Este sin duda es un problema coyuntural y que deriva en otras situaciones problemáticas, dado que, por la pandemia, la mayoría de las IES migró el 100% de las clases presenciales a la modalidad de clases virtuales utilizando plataformas como Microsoft Teams. Y aquellos estudiantes que no tuvieron una buena conexión y/o acceso a Internet, no pudieron estar en las clases virtuales, porque no tenían las condiciones idóneas para recibir la preparación académica, tampoco recibir información sobre las asignaciones académicas, completar sus tareas y evaluaciones. En síntesis, estaban imposibilitados para continuar sus estudios adecuadamente.

A manera de recapitulación se encontró que en relación con identificar quienes contaban con equipos de cómputo, 23 (57.5%) de los 40 entrevistados refirieron no tener ninguno para sus clases virtuales. Por eso, el uso de los teléfonos inteligentes pasó a ser el medio más empleado (90%), para la asistencia a clases e intentar realizar las actividades que les fueron encomendadas, aun cuando este dispositivo tiene diversas limitantes, como el tamaño, el uso de aplicaciones de edición, entre otras. Por lo tanto, no necesariamente es el medio ideal para tal efecto.

Con relación a la plataforma se pudo constatar, por los resultados, que existen posturas encontradas. En primer lugar, el 65% de los participantes del estudio efectuaron diversas críticas entre las que se pueden mencionar que: al inicio de la pandemia no había homogeneidad en el uso de una plataforma institucional, ya que los profesores empleaban Classroom, Zoom o Google Meet, por mencionar algunas. También señalaron que la incorporación de Microsoft Teams como plataforma institucional, se efectuó con premura, sin tener un conocimiento previo sobre la misma y faltó capacitación tanto para los docentes como para los estudiantes; lo que generó estrés en la comunidad académica. Del mismo modo, hubo señalamientos en relación con los profesores que mayormente empleaban Teams para múltiples asignaciones académicas, pero sin retroalimentación, así como la percepción de que las clases no eran impartidas adecuadamente y se exigía a los estudiantes la asistencia a las mismas para aprobar las asignaturas; pero sin empatía de algunos docentes por los factores personales y académicos que tenían sus estudiantes.

En contra parte, el 35% de los entrevistados señalaron que, aunque al principio fue difícil el cambio de modalidad de presencial a virtual tuvieron un proceso de adaptación rápido y reconocieron que el uso de la plataforma era usable (cómodo y comprensible), algunos señalaron incluso, que tuvieron oportunidad de compararla con otras plataformas que empleaban sus familiares de otros niveles educativos y que Microsoft Teams resultó ser mucho más completa e interactiva. Con base en lo mencionado, los resultados del estudio están

en concordancia con lo señalado por Abraham (2010) y Araiza, *et al* (2012), ya que de haber sido posible contar con más tiempo para diseñar los procesos adecuados de integración a las plataformas digitales, como fue el caso de Microsoft Teams en la UJAT, es factible predecir un mayor nivel de aceptación y participación de todos los involucrados en el uso de estos Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).

Se observó en las entrevistas que un común denominador fue el interés y motivación de los estudiantes por buscar alternativas, para resolver los problemas que se les iban presentando. En el caso de la conectividad, aunque el 65% de los participantes reportó tener problemas, eso no los detuvo y buscaron adquirir los servicios de Internet pagados con otras personas de su localidad, para conectarse a sus clases desde sus teléfonos celulares hasta que se les agotara el saldo, así como dirigirse a cafés Internet para recibir sus clases o efectuar las asignaciones que les hubiesen sido encargadas.

Se constata con lo dicho que el Internet, las computadoras y los teléfonos celulares se han convertido en recursos tecnológicos indispensables en la vida cotidiana y han permeado en todos los ámbitos de la sociedad. Sin embargo, su acceso y distribución no ha sido homogénea, ya que existen países que no cuentan con este tipo de beneficios y eso los coloca en una franca desventaja frente a los que sí los tienen, tal como se pudo observar en los resultados de esta investigación. Además, los efectos del COVID 19 sin duda han sacudido las estructuras que se conocían en todos los niveles educativos y los estudiantes han tenido que enfrentarse a problemas de diversa índole para lidiar con las brechas surgidas por los cambios de modalidad de impartición de clases, así como de sus propias necesidades. Y un pendiente para los tomadores de decisiones es atraer a los jóvenes que no se han podido reintegrar a la vida académica. En suma, a lo largo de esta travesía por las vivencias, obstáculos, peripecias, motivaciones, limitaciones, sentimientos y demás que vivieron los alumnos durante la pandemia por COVID-19, que finalmente los orilló a darse de baja temporal o definitiva en algunos casos, debe ser motivo de preocupación para todos los

profesores, tutores, administrativos y directivos de la institución. Es decir, esta problemática se debe abordar desde una perspectiva que involucre a las funciones sustantivas de docencia, investigación, vinculación y gestión (Núñez, 2020). Al mismo tiempo, es indispensable establecer un sistema informático y administrativo que permita dar seguimiento a las trayectorias de los estudiantes, también identificar las condiciones que inciden en la deserción e instrumentar mecanismos que coadyuven a elevar la retención y por ende la eficiencia terminal, que fue una de las pretensiones de la investigación.

En paralelo, se deben continuar realizando estudios que ayuden a establecer políticas educativas gubernamentales e institucionales para abatir el abandono escolar, como el diseño de estrategias que faciliten la trayectoria y egreso de los estudiantes. Una vía puede ser la de ofertar la modalidad virtual o semi-presencial con una estructura organizativa curricular que permita al estudiante avanzar acorde a sus tiempos y necesidades, pues seguramente, serán estudiantes con compromisos laborales y familiares; al mismo tiempo, se requiere trabajar la sensibilidad y empatía del profesor ante las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Solorio-Aceves y Medina-Centeno (2019) proponen que las instituciones creen ambientes apropiados para el desarrollo de los estudiantes y puedan interactuar más informalmente con sus profesores y tutores en cibercafés, jardines, salas de arte, canchas, espacios deportivos, actividades artísticas y culturales. Estos espacios de encuentro facilitan la conformación de RAS sólidas que fortalezcan las actividades académicas, promuevan la disciplina e incrementen la solidaridad, e induzcan a enfrentar los problemas, tanto personales como académicos o de cualquier otra índole.

En términos generales, tanto familia como escuela, en un esfuerzo conjunto deben constituirse en unas verdaderas RAS, para crear las condiciones oportunas que coadyuven a la consolidación y concreción de las trayectorias de los estudiantes universitarios. Esto quizá es un tema de sensibilización de todas las partes, ya que muchas veces se puede desestimar el gran impacto que puede tener para el futuro de una persona, un apoyo a tiempo. Asimismo, hay que tener en cuenta los diferentes tipos de desertores para brindarles el apoyo adecuado

y se reviertan, o por lo menos se limiten o detengan las condiciones que los incitan a dejar su formación académica. Además, es necesario indagar las causas que provocan que los estudiantes se conviertan en algún tipo de desertor, sobre todo el de los tipos *sistema o institución*, cuyas razones del abandono generalmente nunca llegan a conocerse; porque los tipos *aula, incluido y potencial* son sujetos rescatables al brindarles el apoyo necesario, para que no se conviertan en desertores del primer tipo. Un reto importante es que los estudiantes sientan el apoyo percibido, para que los esfuerzos que se realicen no sean en vano.

Solo resta señalar que este trabajo de investigación queda a disposición de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de la comunidad académica que han incursionado en esta línea emergente de investigación.



Fuentes de consulta

- 88.9 Noticias (mayo, 2021). *En México se incrementa el rezago educativo en el nivel superior en los estados: ANUIES*. <https://bit.ly/3QNKANd>
- Abarca, A. y Sánchez, M. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (número especial). http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/deserc_01.pdf
- Abraham, D. (2010). Technology adoption in higher education: a framework for identifying and prioritising issues and barriers to adoption of instructional technology. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2 (2), 33-49. <https://cutt.ly/syrwbEy>
- Acevedo, D., Torres, J. y Jiménez, M. (2015). *Factores Asociados a la Repetición de Cursos y Retraso en la Graduación en Programas de Ingeniería de la Universidad de Cartagena, en Colombia*. <https://bit.ly/2JB7JAN>
- Agencia EFE. (2021). *Pandemia muestra la alta deficiencia de alumnos mexicanos en matemáticas*. <https://bit.ly/3OdVnhL>
- Alcántara, S. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. pp. 75-82. UNAM.
- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 76 (1), 57-82. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Aquino, S. (2021). Baja o deserción en tiempos de la pandemia del COVID-19. Experiencia de un estudiante de pregrado. En G. C. Medina, S. P. Aquino y M. Lopes (Eds.), *La tecnología educativa en tiempos de pandemia* (pp. 190-208). Gradus Editora / Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Araiza, M., Doerfer, C. y Castillo, R. (2012). Las percepciones de los catedráticos de una Institución de Educación Superior en la usanza de las TIC en su compromiso de la enseñanza. *Revista EceDigital*, 4 (), 1-15. <https://cutt.ly/bywQp8f>

- Arancibia, R. y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, (44), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743>
- Arancibia, V. (1995). El rol de la madre en el proceso de habilitación. *Estudios Públicos*, 59, 251-264. <https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/download/1198/1986>
- Aranda, C. y Pando, M. M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista IIPSI*, 16(1), 239.
- Ballesteros, E. y Benalcázar, A. (2017). *Principales factores que inciden en la deserción de estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad de Guayaquil durante el período 2011-2015*. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/20581>
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID*. <https://bit.ly/3xtbtwz>
- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de covid-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. <https://acortar.link/iMGdJM>
- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en el educación y respuestas de políticas públicas. Resumen Ejecutivo*. <https://bit.ly/3SUKGEy>
- Barrero, F. (2011). Investigación en Deserción Estudiantil Universitaria: Educación, Cultura y Significados. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 66-74). UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Basantes, E., Escobar, M., Cárdenas, M. y Ramírez, R. (2021). La virtualidad y su efecto en la educación superior. Una perspectiva de la realidad docente. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 410-420. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i2.2267>
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate

- student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Becerra M. M., Mauricio J. y González, Y. (2016). Factores que Inciden en la Deserción Escolar durante el Primer año de Carrera en Ingeniería en Electrónica en una Institución de Educación Superior. *Conciencia Tecnológica*, 52(), 5-16. <https://bit.ly/3O9kSRi>
- Berger, J. B. y Lyon, S. (2005). Past to present: A historical look at retention. In A. Seldman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 7-34). Lanham: American Council on Education, Preager Press.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa, *Psicothema* 15, 1, 136-14 <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8150/8014>
- Braxton, J., Hirschy, A. y McClendon, S. (2011). *Understanding and reducing college student departure*. John Wiley & Sons.
- Braxton, J., Shaw, A. y Johnson, R. Appraising. (1997). *Tinto's Theory of College Student Departure, Higher Education*. New York–Agathon Press Incorporated.
- Brígido, A. (2006). *Sociología de la educación*. Editorial Brujas. <https://bit.ly/3poOGzJ>
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 2(12), 171-203. <https://bit.ly/2QE6P9V>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Camhaji, E. (22 de noviembre de 2020). Tabasco: una tragedia bajo el agua. El País. <https://bit.ly/3c54DYh>
- Cárdenas, G. (2019). Categorías de análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Revista Cumbres*, 5(1). <https://bit.ly/3CewZKS>
- Carreras, M. y Carreras, M. (2011). *Redes de apoyo social percibidas por estudiantes universitarios de Santiago Del Estero*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas

- de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-052/344.pdf>
- Castillo, G. (2017). *Sociología de la Educación*. Fondo Editorial Areandino. <https://bit.ly/3Au6ZJZ>
- Centro de Microdatos. (2008). *Estudios sobre las causas de deserción universitaria*. Informe final. Chile.
- Chávez, R., Apodaca, C., Bernal, K. y Félix, G. (2021). Deserción ante COVID-19, en programas educativos de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad elFuerte. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 5 (3), 27-39. <https://bit.ly/3SVsb2N>
- Chisaguano, S. (2022). La COVID-19 y su impacto en la deserción escolar de la población estudiantil indígena del Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 19 (1), 484-500. <https://bit.ly/3Px0FFK>
- Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 260-274. <https://bit.ly/3yJQiIo>
- Cole, D. A., Nick, E. A., Zelkowitz, R. L., Roeder, K. M., y Spinelli, T. (2017). Online Social Support for Young People: Does It Recapitulate In-person Social Support; Can It Help? *Computers in human behavior*, 68, 456–464. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.058>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL-UNESCO]. (2020). Informe COVID-19. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://bit.ly/3QNLaKT>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2018). *Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y por entidades federativas*. <https://bit.ly/3c494Da>
- Creswell, J. (2014). *Research Design Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista educación*, 43(1), 1-22. <http://www.redalyc>.

org/articulo.oa?id=44057415013

- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 28-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000300003
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. Editorial Pomares.
- De Witte, K. y Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, 48(1), 131-149.
- Delgado, E., García, J., Martínez, S. y Flores, M. (2017). La Baja Académica Temporal en el nivel de TSU en la UTNA. *Revista de Sociología Contemporánea*, 4 (10), 18-24. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia_Contemporanea/vol4num10/Revista_de_Sociologia_Contemporanea_V4_N10.pdf
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Gobernación. <https://bit.ly/3lvor8N>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Díaz, E. y Díaz, A. (2011). *El abandono escolar en secundaria: un estudio de caso*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Díaz, P. y Tejedor, A. (2017). El CADESU. Un nuevo instrumento para analizar la deserción estudiantil universitaria. *Reencuentro: burocratización de la Educación superior Pública*, (73). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34056722012/html/index.html>
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/>

S0718-07052007000100001

- Elkaim, M. (2000). *Las prácticas de la terapia de red*. Gedisa.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 121-139, DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A. y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- Expansión. (2019). *México-Índice de Desarrollo Humano*. Expansión/Datos Macro. <https://bit.ly/3wVw6TX>
- Fernández, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 63- 88, <https://bit.ly/3Oa5Db4>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Franklin, B. y Kochan, S. (2000). *Collecting and reporting dropout data in Louisiana*. Estudio presentado en la conferencia anual del American Education Research Association.
- Gallegos, J., Campos, N., Canales, K. y González, E. (2018). Factores determinantes en la deserción universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación Universitaria*, 11(3), 11-18.
- García, C. (2020). Reflexiones sobre la educación superior en México: ¿qué retos agrega la pandemia por COVID-19? *Faro Educativo. Apunte de política*, (17). <https://bit.ly/3CUTIBp>
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar. La persistencia de una problemática escolar y social*. Editorial Síntesis.
- García-Quismondo, M. y Cruz-Palacios, E. (2018). Gaming como instrumento educativo para una educación en competencias digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista general de Información y Documentación*, 28(2), 489-506. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como

- factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Alianza Editorial. https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7106/mod_resource/content/1/Anthony%20Giddens-Sociologia.pdf
- Ginés, K. (s.f.) *La importancia de las redes de apoyo*. <https://www.unidos.com.mx/la-importancia-de-las-redes-de-apoyo/>
- Girón, L. y González, D. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Revista Economía, Gestión y Desarrollo*, (3), 173-201. <https://bit.ly/3KJrGFv>
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative research. An introduction*. Pearson.
- Gómez, H. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano*. Tercer Mundo.
- Góngora, R. (2020). *Deserción, problema latente en la UJAT*. El Heraldo de Tabasco. <https://bit.ly/3BcIGRt>
- González, E. (2018). Habilidades digitales en jóvenes que ingresan a la universidad: realidades para innovar en la formación universitaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 1-18. 10.23913/ride.v8i16.363
- González, L. y Uribe, D. (2005). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Revista Calidad en la Educación Consejo Superior de Educación*, (17), 91-108.
- González, R. y Llaugel, F. (2016). Un modelo predictivo de deserción escolar en la República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1) <https://bit.ly/3PpQhjG>
- González-Campos, J., Carvajal-Muquillaza, J. y Aspeé-Chacón, J. (2020). Modelación de la deserción universitaria mediante cadenas de Markov. *Uniciencia*, 34(1), 129-146. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.8>
- Gracia, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En J. Fernández, F. Morales (Coord.). *Psicología de la intervención comunitaria* (pp. 129-167). Miguel Gómez.

- Gracia, M. (2015). *Deserción universitaria en México*. Milenio. <https://www.milenio.com/opinion/maximiliano-gracia-hernandez/la-economia-del-tunel/desercion-universitaria-en-mexico>
- Guevara-Valtier, M. C., González, P., Cárdenas, V. M., Pérez, M. y Santiago A. D. (2022). Apoyo social percibido en redes sociales por estudiantes universitarios del Sur y Norte de México. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 21(2), 1-8. <https://doi.org/10.29105/respyn21.2-1>
- Guillermo, M., Solís, M. y Villarruel, K. (2019). *Factores de la deserción escolar en estudiantes del primer año de la Licenciatura en Psicología*. Congreso Internacional de Educación. Tlaxcala, México. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A085.pdf>
- Gutiérrez, D., Vélez, J. F. y López, J. (2021). Indicadores de deserción universitarias y factores asociados, Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Bogotá, Colombia. *Revista EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías*, 2(1), 15-26. DOI: <https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- Hernández, B. A. y Camargo, U. Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernandez, J. S., Tobón, S. y Vàsquez, J. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101, <https://bit.ly/2MIS75T>
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Huerta, P., Velasco, M. y Jiménez, M. (2016). Causas de la deserción escolar en las telesecundarias de la zona 55. *Revista Huella de la Palabra*, (8). DOI: <https://doi.org/10.37646/huella.vi8.491>
- Infobae (2022). *Abandono escolar: el riesgo de pandemia de no volver nunca al aula*. Infobae. <https://bit.ly/3emVH1M>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2016). *Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación*

académica 2016.

- Internet Society. (2017). *Acceso a Internet y educación: Consideraciones clave para legisladores*. <https://bit.ly/3ANXUe1>
- Isaza, A., Enríquez, C., Pérez, I. (2016). Deserción y rezago académico en el programa de medicina de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. *Revista Ciencias de la Salud*, 14 (2), 231-245. <https://doi.org/10.12804/revsalud14.02.2016.08>
- Jacobo, G., Máynez, A. y Cavazos, J. (2021). Miedo al COVID, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Education and Psychology*, 14 (1), 1-18. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1432>
- Jiménez, R. y Moreno, L. (2003). *Sociología de la Educación*. Trillas.
- Lagunas, J. y Leyva, P. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *Cotidiano-Revista de la Realidad Mexicana*, (142), 98-111, <https://bit.ly/3RAUEKt>
- Larroucau, T. (2015). Estudio de los factores determinantes de la deserción en el sistema universitario chileno. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 1(1), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-6296.2015.38351>
- Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Lima, Perú. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- López, R. y Nieto, M. (2020). *Así vive la educación a distancia un grupo de alumnos universitarios*. <https://theconversation.com/asi-vive-la-educacion-a-distancia-un-grupo-de-alumnos-universitarios-135182>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M. V. y Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139-148.
- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>

- Marí, C. (8 de noviembre de 2020). Las inundaciones en Tabasco, cada vez más graves. ZonaDocs. <https://bit.ly/3cbAJ4x>
- Martínez J. E., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10 (18). 43-63., DOI: [tps://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200)
- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S. Y. y Soto-Curiel, J. (2020). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación Universitaria*, 14(1), 53-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>
- Mejía, P., Vélez, L., Martínez, C., Restrepo, S., Escobar, C., Lopera, J., Roldán, J., Rincón, A., Marín, L., Cárdenas, J. (2016). *La tutoría académica. Una alternativa para la superación del rezago académico y la deserción universitaria*. Universidad CES. <http://hdl.handle.net/10946/3786>
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). SAGE.
- Montes de Oca, T. (2021). Educación superior: factores económicos que inciden en la deserción escolar. Caso de las licenciaturas de la UNID Tlalnepantla. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (23), 1-16. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1061>
- Moreno, D. M. (2013). La deserción escolar un problema de carácter social. *In Vestigium Ire*, 6, 115-124. <https://bit.ly/2UCi58v>
- Moreno, T. (2017). *Deserción escolar, infrenable: SEP*. El Universal.
- Núñez, A. F. (2020). Deserción y retención: retos en la educación superior. *Revista Científica Retos en la Ciencia*, 4 (9), 15-23.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/fr/publications/higher-education-in-mexico-9789264309432-en.htm>
- Ortiz-Hernández, E. (2018). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, (21), 35-56, <https://bit.ly/2UCi58v>

ly/3REbQyL

- Oswald, F., Schmitt, N., Kim, B., Ramsay, L. y Gillespie, M. (2004). Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 187-207.
- Páramo, G. J. y Correa, C. A. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad de Eafit*, 35(114), 66-78.
- Patiño, L. y Cardona, A. (2012). Revisión de algunos Estudios sobre la Deserción Estudiantil Universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20.
- Pauta, C. D. (2020). *Redes de apoyo a la permanencia de los estudiantes del 5º ciclo de las carreras de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Cuenca, 2019-2020*. [Tesis Maestría en psicología]. Universidad Politécnica Salesiana.
- Peña, M. (2020). Deserción Universitaria. El desafío de una mayoría durante pandemia. *Revista Vinculando*, 1-6. <https://vinculando.org/educacion/desercion-universitaria-el-desafio-de-una-mayoria-durante-pandemia.html>
- Peralta, T. (2013). *La tecnología como propulsor de la educación a distancia*. *Utel Blog Universidad*. <https://www.utel.edu.mx/blog/estudia-en-linea/la-tecnologia-como-propulsor-de-la-educacion-a-distancia/>
- Pereira, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, G. (2018). El derecho a la educación en el contexto del rendimiento académico factor fundamental para la deserción escolar. En R. Sánchez (Ed.). *Derechos Humanos, Seguridad Humana, Igualdad y Equidad de Género* (pp. 397-419). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Portillo, M. (2015). Abandono Escolar: de la política asistencial a la educación inclusiva, *Conexiones*, 7 (2), 29-37. <https://bit.ly/3Pcq5sY>
- Poveda, J., Poveda I., España, I. (2020). Análisis de la deserción estudiantil en una universidad pública de Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82 (2), 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie8223572>
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche

- educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista de Formación y Curriculum del Profesorado*, 19(3), <https://bit.ly/2tH1NSz>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2018) *Informe anual*. <https://annualreport.undp.org/2018/es/>
- Ramos Galarza, C. A. (2020). Los alcances de la investigación. *Ciencia América*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rinne, R. y Järvinen, T. (2011). Dropout and Completion in Upper Secondary Education in Finland. School Dropout and Completion., *International comparative studies in theory and policy*, 1(2), 215-232. DOI: 10.1007/978-90-481-9763-7_12
- Rochin, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (22), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Rodríguez, A., Espinoza, J., Ramírez, L. y Ganga, A. (2018). Deserción Universitaria: Nuevo Análisis Metodológico. *Formación Universitaria*, 11(6), 107-117
- Rodríguez-Lagunas, J. y Hernández J. M. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-30, <https://bit.ly/3o1CqEv>
- Rojas, M. (2022). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Hologramática*, 4(10), 75-94. <https://www.cienciaried.com.ar/ra/doc.php?n=1081>
- Román, J. (2020). *Contrasta expansión de educación superior con la baja eficiencia de alumnos*. Periódico La Jornada. <http://www.jornada.com.mx>
- Román, M. C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59, <https://bit.ly/2Gw9LDP>
- Romero, C., Moreno, C., Acuña, N., Sabadías, M., Rindertsma, L. y Cadelago, V. (2021). Trayectorias académicas interrumpidas de estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional

- de Córdoba en época de pandemia. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (4), 118-123. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4951>
- Romualdo, A. (2020). *Factores socioeconómicos en la deserción estudiantil universitaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión*, Pasco 2018. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio institucional UNDAC. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/1835>
- Rosado-Ortiz, G. (2012). Deserción o exclusión escolar: análisis sobre educación, desigualdad y pobreza en Puerto Rico. *Revista Paideia Puertorriqueña*, 7(2). DOI:10.54114/revanlisis.v15i1.12521
- Salazar, N. (2021). *Estudio sobre la familia y educación familiar según el enfoque sistémico estructural de Ángeles Gervilla*. [Bachelor's thesis, Quito: UCE]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/22552/1/T-UCE-0010-FIL-1031.pdf>
- Salazar, R. (2021). Socioformación en contexto universitario ecuatoriano bajo condiciones de COVID-19. *Enfermería investiga, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 6 (5), <https://bit.ly/3PpUZhi>
- Saldívar, R. (2020). *Factores protectores y de riesgo de la deserción de estudiantes del segundo semestre de la Escuela de Administración Industrial de una institución de educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional UPCH. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8981>
- Sánchez, E. (1998). Apoyo social, integración social y salud mental. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 537-544. DOI: 10.1174/021347498760349797
- Sánchez, G., Navarro, W. y García, A. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *Paideia Surcolombiana*, 1(14), 97-103. <https://doi.org/10.25054/01240307.1083>
- Santamaría, F. y Bustos, A. (2013). Permanence and Dropout Rates in Higher Education: A Research Experience Based on Young Students Voices. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 73-80, 66-73.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, (86). <https://doi.org/10.1016/j.univers.2020.08.001>

- org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2021). *Estadística educativa Tabasco. Ciclo escolar-2020-2021*. http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_27TAB.pdf
- Seminara, M. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33 (2), 402-42.
- Senado de la República. (2021). *Deserción escolar podría convertirse en una crisis educativa, advierten en la Permanente*. Coordinación de Comunicación Social., <https://cutt.ly/IKJuEm8>
- Silva, S. (2015). Estrés en estudiantes de enfermería: una revisión sistemática. *Revista Ciencia y Cuidado*, 12(1), 119-133. <https://doi.org/10.22463/17949831.332>
- Solís, A. (2017). Credit Access and College Enrollment. *Journal of Political Economy*, 125(2), 562-622.
- Solorio–Aceves, M. G. y Medina–Centeno, R. (2019). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51. 41-47.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model. [Abandono de la educación superior: hacia un modelo empírico]. *Interchance*, 2, 38-62. <https://cyberleninka.org/article/n/1198615>
- Statista Research Department. (2022). *Cantidad de estudiantes que abandonaron la escuela como resultado de la pandemia por COVID-19 en México de abril a agosto de 2020 por nivel educativo*. Sociedad, Educación y Ciencia, <https://es.statista.com/temas/7394/la-educacion-a-distancia-en-mexico/#dossierKeyfigures>
- Tavico, A. (2021). Factores que influyen en la deserción de la carrera de Administración de Empresas del Centro Universitario de Quiché -CUSACQ-. *Revista Científica Internacional*, 4(1), 39-46. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v4i1.45>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of

- recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125, <https://bit.ly/3eUO6HJ>
- Tinto, V. (2002). Research and practice of student retention: What next? *Journal College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE. <https://bit.ly/3IErXZ3>
- Tobón, S. (2018). *Guía para el diseño y rediseño curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo*. Mount Dora: Kresearch. <https://cife.edu.mx/recursos/>
- Torales, J., Barrios, I., Samudio, A. y Samudio, M. (2018). Apoyo social autopercebido en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). *Educación Médica*, 19(3), 313-317.
- Torres, E. (2020). *Estudian el paso de la educación presencial a la educación en línea*. ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara, https://iteso.mx/web/general/detalle?group_id=20312555
- Torres, L. E. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Trujillo, G. y Ortiz, D. (2021). *Micro y mesosistema como red de apoyo en estudiantes universitarios*. [Tesis de Grado y Posgrado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador/ Quito – Ecuador <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/18993>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]. (2011). *Reglamento Escolar del Modelo Educativo Flexible*. <https://bit.ly/3POLbxv>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]. (2021). *Estadísticas de la Dirección de Servicios Escolares*. <https://ujat.mx/contenido/index/21134>
- Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S. A. y Gómez, K. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. *Borradores del CIE*, (4), 1-38, <http://hdl.handle.net/10495/3627>
- Vega, E. (2018). ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (9), 56-62. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561>





Anexos

Anexo 1. Instrumento para el estudio cuantitativo

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DESERCIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, se lleva a cabo una investigación sobre las bajas y deserciones en tiempos de la pandemia COVID-19, con clave PRODECTI-2020-01/022. El objetivo es identificar las causas que lo llevaron a la baja temporal y/o definitiva. La información que proporcione será estrictamente confidencial y con fines de investigación. Se garantiza la privacidad de los datos personales. Al responder este cuestionario acepta el consentimiento informado. Se solicitan datos de correo y teléfono de contacto para continuar participando en una segunda etapa. La información recabada será muy valiosa para implementar políticas institucionales de mejora que incidan en la retención y egreso de los estudiantes.

1. Nombre completo:

2. Edad:

3. Correo personal:

4. Celular o teléfono fijo de contacto:

5. Municipio de procedencia:
 - a) Balancán.
 - b) Cárdenas.
 - c) Centla.

- d) Comalcalco.
- e) Cunduacán.
- f) Centro.
- g) Emiliano Zapata.
- h) Huimanguillo.
- i) Jalapa.
- j) Jalpa de Méndez.
- k) Jonuta.
- l) Macuspana.
- m) Nacajuca.
- n) Paraíso.
- o) Teapa.
- p) Tacotalpa.
- q) Tenosique.

6. División Académica al que perteneces o pertenecías al momento de la baja temporal o definitiva:

- a) DACA.
- b) DACB.
- c) DACBiol.
- d) DACEA.
- e) DACS.
- f) DACSyH.
- g) DACyTI.
- h) DAEA.
- i) DAIA.
- j) DAMC.
- k) DAMJM.
- l) DAMR.
- m) Otra.

7. Licenciatura que cursabas:

- a) Ingeniería en Acuicultura.
- b) Ingeniería en Agronomía.
- c) Ingeniería en Alimentos.
- d) Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- e) Ingeniería Geofísica.

- f) Licenciatura en Ciencias Computacionales.
- g) Licenciatura en Física.
- h) Licenciatura en Matemáticas.
- i) Licenciatura en Química.
- j) Licenciatura en Actuaría.
- k) Químico Farmacéutico Biólogo.
- l) Licenciatura en Biología.
- m) Licenciatura en Gestión Ambiental.
- n) Licenciatura en Ingeniería Ambiental.
- o) Licenciatura en Administración.
- p) Licenciatura en Contaduría Pública.
- q) Licenciatura en Economía.
- r) Licenciatura en Mercadotecnia.
- s) Licenciatura en Médico Cirujano.
- t) Licenciatura en Cirujano Dentista.
- u) Licenciatura en Psicología.
- v) Licenciatura en Nutrición.
- w) Licenciatura en Enfermería.
- x) Licenciatura en Trabajo Social.
- y) Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería (a distancia y semi-presencial).
- aa) Licenciatura en Derecho.
- bb) Licenciatura en Historia.
- cc) Licenciatura en Sociología.
- dd) Licenciatura en Gestión y Promoción de la Cultura.
- ee) Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- ff) Licenciatura en Comunicación.
- gg) Licenciatura en Desarrollo Cultura.
- hh) Licenciatura en Idiomas.
- ii) Ingeniería Civil.
- jj) Ingeniería Eléctrica y Electrónica.
- kk) Ingeniería Mecánica Eléctrica.
- ll) Ingeniería Química.
- mm) Licenciatura en Arquitectura.
- nn) Licenciatura en Informática Administrativa.
- oo) Licenciatura en Sistemas Computacionales.
- pp) Licenciatura en Telemática.

- qq) Licenciatura en Tecnologías de la Información.
- rr) Ingeniería en Informática Administrativa.
- ss) Ingeniería en Sistemas Computacionales.
- tt) Licenciatura en Atención Prehospitalaria y Desastre.
- uu) Licenciatura en Rehabilitación Física.
- vv) Licenciatura en Genómica.
- ww) Licenciatura en Ingeniería Petroquímica.
- xx) Licenciatura en Ingeniería en Nanotecnología.

8. Ciclo escolar que cursabas:

- a) Febrero 2020 - junio 2020.
- b) Septiembre 2020 - febrero 2021.
- c) Marzo 2021- julio 2021.
- d) Otra.

9. Semestre que cursabas cuando te diste de baja:

- a) 1er Semestre.
- b) 2do Semestre.
- c) 3er Semestre.
- d) 4to Semestre.
- e) 5to Semestre.
- f) 6to Semestre.
- g) 7mo Semestre.
- h) 8vo Semestre.
- i) 9no Semestre.
- j) 10mo Semestre.
- k) 11vo Semestre.
- l) 12vo Semestre.
- m) 13vo Semestre.
- n) 14vo Semestre.

10. La baja académica fue:

- a) Temporal.
- b) Definitiva.

11. En caso de ser de la licenciatura en Idiomas, indica el Plan de Estudios que cursabas:

- a) 2010.
- b) 2017.
- c) No aplica.

12. Indica los motivos que te llevaron a darte de baja temporal y/o definitiva. (Puedes escoger más de una opción).

- a) Recursos (falta de Internet y equipo de cómputo).
- b) Exceso de tareas.
- c) Docentes poco comprometidos (no enseñaban y/o se conectaban para dejar tareas sin explicación).
- d) Económicas (mi padre/madre se quedó sin trabajo).
- e) Salud (me enfermé).
- f) Uno de mis familiares enfermó de COVID.
- g) Socioemocionales (estrés, angustia, me afectó la muerte de uno de mis padres o familiares).
- h) Sentí que no aprendía (necesitaba prácticas de laboratorio y/o de campo).
- i) No me agrada llevar clases en la modalidad en línea.
- j) Los docentes no están capacitados en el uso de las TIC y tienen poco dominio de la plataforma Teams.
- k) La situación de la pandemia me llevó a buscar empleo y abandonar las clases.
- l) Otra.

13. ¿Planeas ingresar de nuevo a la misma licenciatura?

- a) Definitivamente Sí.
- b) Indeciso.
- c) Tal vez No.
- d) Definitivamente No.

14. Si tu respuesta fue indecisa ¿cuáles serían las razones por las que no regresarías a la universidad?

15. ¿Qué acciones propones para disminuir el índice de deserción en tu División Académica? (Puedes escoger más de una opción).

- a) Que los docentes sean bien capacitados para trabajar en esta modalidad.
- b) Ofrecer paquetes de servicios de Internet económicos para los alumnos.
- c) Que la Universidad ofrezca el servicio de Internet y equipos de cómputos gratuitos dentro de la Universidad.

- d) Otorgar más becas.
- e) Mejores trámites administrativos.
- f) Cambio de contenidos en los programas.
- g) Mejoramiento de la planta docente.
- h) Empatía de los docentes.
- i) Diagnósticos para identificar quiénes tienen equipo y quiénes no, para ofrecer un espacio de trabajo en las divisiones.
- j) Disminución de tareas y proyectos.
- k) Diversificar los mecanismos de entrega de proyectos, tareas o actividades.
- l) Otra.

16. Muchas gracias por tu participación. ¿Estarías dispuesto a participar en una entrevista y/o grupo focal?

- a) Sí.
- b) No.



Anexo 2.

Instrumento para el estudio cualitativo

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

División Académica de Educación y Artes

Guía de entrevista dirigida a estudiantes que se dieron de baja temporal durante la pandemia ciclo 2020-01, 2020-02, 2021-01

Objetivo: determinar las causas personales y académicas que incidieron en la baja temporal de los estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante la pandemia COVID-19.

1. Nombre: _____ . 2. Edad: _____ .
3. Género: _____ .
4. Carrera: _____ . 5. Semestre que cursaba _____ .
5. Municipio: _____ .
6. Trabajas actualmente: _____ .
7. En caso afirmativo, dónde laboras y que antigüedad tienes: _____ .
8. Razón que argumentó en la baja: _____
_____ .

Instrucciones: contesta lo más ampliamente posible, los siguientes cuestionamientos

9. ¿Cómo era tu vida académica hasta antes de la pandemia? (Promedio, alguna baja antes de esta, etc.).
10. Al inicio de la pandemia ¿qué pensaste cuando se comenzó a hablar de la crisis sanitaria?
11. Cuando se hizo pública la decisión de que las clases continuarían de manera virtual ¿qué pensaste?

12. ¿Cómo viviste el cambio a nivel social debido las medidas impuestas para frenar la propagación de la Covid-19?

13. ¿Qué puede relatar sobre su experiencia en relación con la pandemia y su vida personal y familiar?

14. En el ámbito académico ¿cuáles fueron las principales dificultades a las que te enfrentaste durante la pandemia?

15. ¿Con que herramientas y recursos tecnológicos contabas hasta antes de iniciar en la modalidad virtual?

16. ¿Cuál es tu opinión acerca de la plataforma y recursos adoptados por la UJAT para continuar las clases de manera virtual?

Parte II

17. ¿Consideraste alguna alternativa antes de decidir recurrir a la baja temporal? En caso afirmativo ¿cuál?

18. ¿Cuáles fueron las principales razones que detonaron la decisión de darte de baja temporal?

19. ¿La decisión de darte de baja temporal fue personal, la discutiste con algún miembro de tu familia o te acercaste a otras personas para comentarles tu intención de darte de baja temporal?

20. ¿Alguien trató de convencerte para que no recurrieras a la baja temporal?

21. ¿Cuál fue la postura de tus padres respecto a esa decisión?

22. ¿Cómo te sentiste una vez que te diste de baja formalmente?



Lic. Guillermo Narváz Osorio
Rector

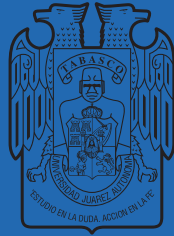
Dr. Luis Manuel Hernández Govea
Secretario de Servicios Académicos

Mtro. Miguel Ángel Ruiz Magdónel
Director de Difusión Cultural

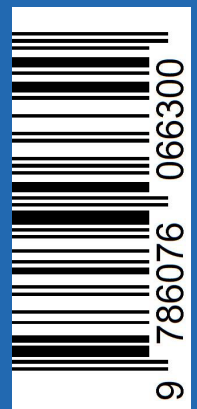
Mtro. Fredys Pérez Ruiz
Jefe del Departamento Editorial Cultural



Esta obra se terminó de editar el 19 de abril de 2023 en Villahermosa, Tabasco, México. El cuidado de la edición estuvo a cargo de los autores y del Departamento Editorial Cultural de la Dirección de Difusión Cultural y el Fondo Editorial Universitario.



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO



C O L E C C I Ó N

ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN

Pedagogía y Educación