

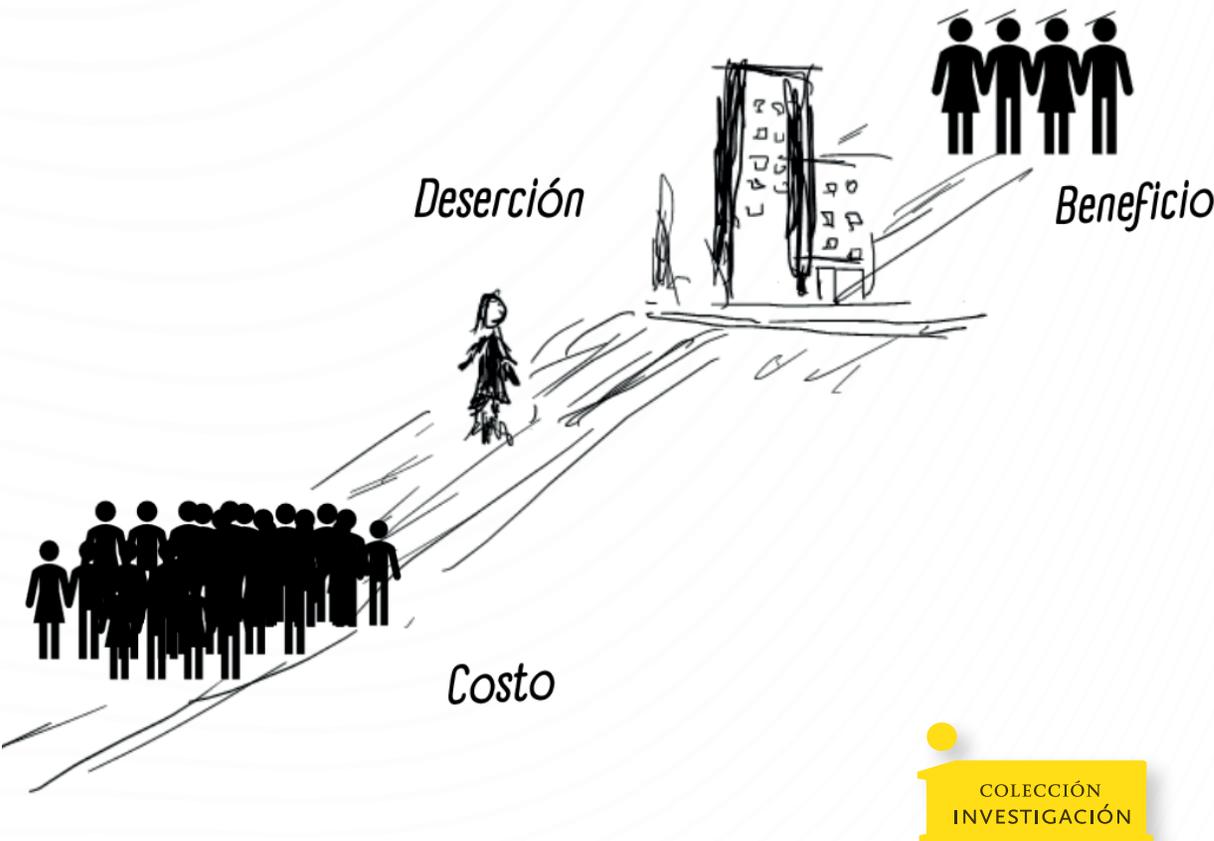
SARA CRISTINA GUERRERO

**Deserción universitaria.**  
Políticas y vivencias de docentes y  
estudiantes en una universidad  
colombiana  
2010-2017



**SARA CRISTINA GUERRERO**

Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Especialista en Gestión Educativa de la Universidad de Pamplona, Magíster en Ciencias Estadísticas de la Universidad Nacional de Colombia y Doctora en Ciencias de la Educación de la UPTC. En la actualidad, es profesora asistente de la Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías de la Universidad de los Llanos (Unillanos), integrante del Grupo de Investigación Sistemas Dinámicos de la Unillanos, además, forma parte del Grupo de Investigación Hisula. El trabajo investigativo está enmarcado en las líneas de investigación educación y estadística.



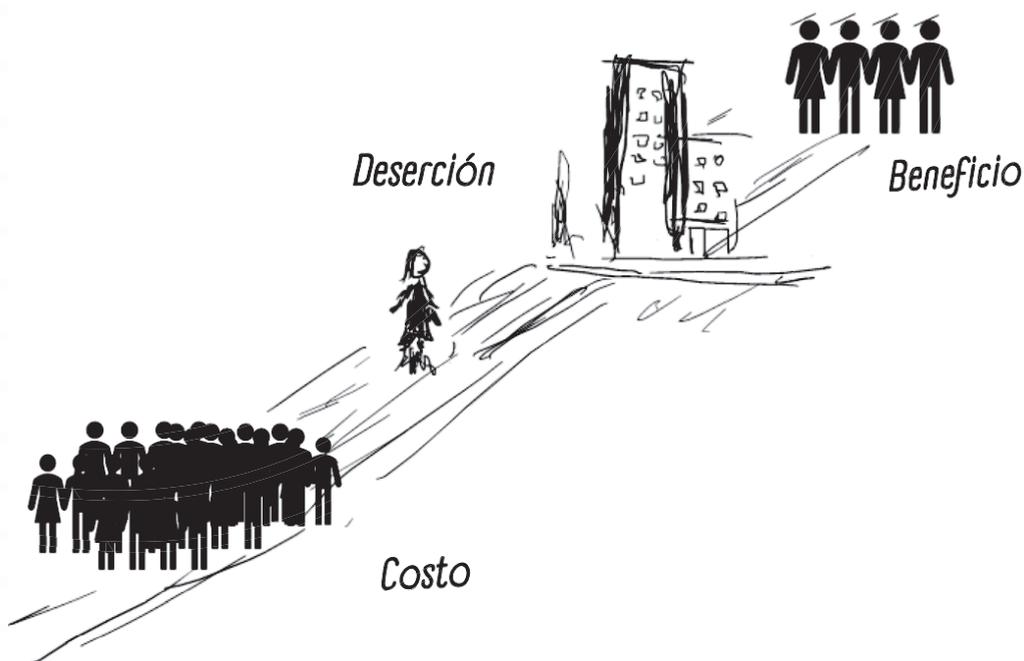




SARA CRISTINA GUERRERO

**Deserción universitaria.**  
Políticas y vivencias de docentes y  
estudiantes en una universidad  
colombiana  
2010-2017

---



Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA  
Red de Universidades Estatales de Colombia  
2023

Deserción universitaria. Políticas y vivencias de docentes y estudiantes en una universidad colombiana (2010-2017) / University Dropout: Professors and students' experience and policies at one Colombian university (2010-2017). Guerrero, Sara Cristina. Tunja: Editorial UPTC, 2023, 286 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-773-5

ISBN (ePub) 978-958-660-774-2

Incluye referencias bibliográficas.

1. Deserción escolar. 2. Educación superior. 3. Política educacional. 4. Colombia. 5. Matemáticas. 6. Ingeniería.

(Dewey 300/21) (Thema JNB - Historia de la educación)



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 023895 DE 2021 MEN / 6 AROS



FACULTAD  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Primera Edición, 2023

200 ejemplares (impresos)

Deserción universitaria.

Políticas y vivencias de docentes y estudiantes  
en una universidad colombiana (2010-2017)

University Dropout:

Professors and students' experience and  
policies at one Colombian  
university (2010-2017)

ISBN (impreso) 978-958-660-773-5

ISBN (ePub) 978-958-660-774-2

Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA

Tomo No. 15

Recepción: mayo de 2022

Aprobación: enero de 2023

©Sara Cristina Guerrero, 2023

©Universidad Pedagógica y Tecnológica de  
Colombia, 2023

©Red de Universidades Estatales de Colombia,  
RUDECOLOMBIA, 2023

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA. Este material publicado en papel y versión digital es propiedad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se permite la reproducción parcial citando la fuente y con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Citar este libro / Cite this book

Guerrero, Sara Cristina, *Deserción universitaria. Políticas y vivencias de docentes y estudiantes en una universidad colombiana (2010-2017)*, Tunja: Editorial UPTC, Colección Tesis Doctorales UPTC- RUDECOLOMBIA. Tomo No. 15, Facultad de Ciencias de la Educación, 2023.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586607735>



**Colección Tesis Doctorales UPTC- RUDECOLOMBIA**  
**Tomo No. 15**



**Facultad de Ciencias de la Educación**

Júlio Aldemar Gómez Castañeda, Ph. D. Decano

**Directora de la Colección**

Diana Elvira Soto Arango

Ph. D. Directora Académica

Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA

**Revisión Editorial**

Colectivo de publicaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA

Diana Elvira Soto Arango, Ph. D.

Sandra Liliana Bernal Villate, Dra.

Bertha Ramos Holguín, Dra.

**Autor/a:**

Sara Cristina Guerrero

**Título:**

Deserción universitaria.

Políticas y vivencias de docentes y estudiantes en una universidad colombiana (2010-2017)

**Imagen Portada:**

Ilustración Blanco y Negro Fuente: Sara Cristina Guerrero

Las ideas expuestas en la obra son responsabilidad exclusiva del autor, la UPTC y el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, no se hacen responsables en ningún caso de la autenticidad del escrito.



## Resumen

Esta investigación surge de la necesidad por comprender los causales de la deserción estudiantil universitaria a partir de la incidencia de las políticas públicas, las estadísticas que evidencian su estado y las voces de los estudiantes, que permiten develar el sentir sobre los factores que la desencadenan, en los programas de Ingeniería de Sistemas y Licenciatura y Carrera de Matemáticas de la UPTC durante el periodo 2010-2017. Se abordó un análisis con enfoque mixto, el enfoque cuantitativo se utilizó principalmente para realizar un análisis descriptivo y correlacional, mientras que el cualitativo se basó inicialmente en la revisión documental de la normatividad nacional y de la UPTC, PND (1998-2022), CONPES, informes de los programas, Acreditación y Bienestar Universitario. El segundo momento, para comprender las experiencias vivenciadas por docentes y estudiantes, se utilizó la fenomenología hermenéutica desde la perspectiva de Martin Heidegger; posteriormente, se trianguló la información bajo el criterio de Plano Clark. Los resultados indican que existen aspectos diferenciadores propios del entorno que jerarquizan y enclasan al joven por su condición social. En la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, se identifican desventajas por la destinación que los estudiantes dan a estas carreras; además, la representación social y el imaginario que tienen sobre los programas, son aspectos determinantes para alcanzar el éxito educativo. Se reconoce la incidencia de los organismos internacionales para el establecimiento de lineamientos para abordar la deserción estudiantil. La condición de servicio adjudicada a la educación —interés en el costo/beneficio—, la ampliación de la cobertura y las bajas tasas de graduación, ubican a la deserción como un tema de obligatorio tratamiento en la agenda política nacional. A nivel Institucional, los lineamientos definidos alrededor de los procesos de acreditación y registro calificado fueron determinantes para tratar las altas tasas de abandono estudiantil.

**Palabras clave:** Deserción universitaria, Educación superior, Política educacional, Colombia, Matemáticas, Ingeniería.

## Abstract

This research approaches from understanding the causes of university student desertion based on the incidence of public policies, statistics that show their state and students' input, which permitted revealing feelings about factors that trigger it, at Systems Engineering and Mathematics programs and Careers programs of the UPTC during the period 2010-2017. An analysis was approached using a mixed approach, where the quantitative focus was primarily used for descriptive and correlational analysis, while the qualitative focus initially relied on the documentary review of national regulations and UPTC, PND (1998-2022), CONPES, program reports, Accreditation and University Well-being. The second moment, by understanding experiences lived by teachers and students, Hermeneutic phenomenology was used from Martin Heidegger's perspective, subsequently, the information was triangulated under the Plano Clark criteria. Results indicate that there are differentiating aspects of the environment that rank and classify the young person by his social condition. In the Bachelor's and the Mathematics Career, inherent disadvantages are identified in relation to the career paths that students choose for these fields, the social representation and the imaginary that they have about the programs are determining aspects to achieve educational success. The incidence of international organizations for establishment of guidelines to address student desertion is recognized. service condition assigned to education –interest in the cost/benefit–, expansion of coverage and the low graduation rates place dropout as a mandatory topic on the national political agenda. At the Institutional level, the guidelines established around accreditation and qualified registration processes were decisive in dealing with the high student dropout rates.

**Keywords:** University dropout, Higher education, Educational policy, Colombia, math, engineering.

# Tabla de Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>19</b>
---------------------------	-----------

## **CAPÍTULO 1.**

<b>LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. UNA MIRADA DESDE LOS PROCESOS DE ABANDONO ESTUDIANTIL .....</b>	<b>37</b>
---	-----------

1.1	La educación en el contexto universitario .....	39
1.2	Reformas universitarias en Latinoamérica.....	49
1.3	La influencia de los organismos internacionales y sus lineamientos en torno al abandono .....	52
1.4	Procesos de globalización y democratización de la educación. Igualdad en el acceso.....	60
1.5	La masificación de la educación superior y su influencia en los procesos de abandono .....	68
1.5.1	La calidad y equidad ante la masificación y la influencia de las clases sociales, en los procesos de formación universitaria .....	71
1.6	Deserción universitaria en el contexto de las políticas públicas en Colombia .....	74
1.6.1	Lineamientos nacionales establecidos en los planes de desarrollo de las políticas de acreditación.....	76
1.6.2	De las políticas de acreditación .....	84
1.6.3	Políticas institucionales .....	87

## **CAPÍTULO 2.**

<b>LA DESERCIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....</b>	<b>99</b>
---	-----------

2.1	Deserción, un concepto político. Realidad social o violencia en el contexto educativo .....	101
2.2	La inversión y los costos de la deserción.....	106
2.3	La segregación y distinción en el desempeño académico .....	112



2.4	Aspectos influyentes en el abandono educativo .....	118
2.5	Las estrategias para contrarrestar la deserción: una oportunidad desde las políticas públicas.....	124
2.6	Contexto y caracterización de la deserción .....	128
2.6.1	Caracterización y estimación de la deserción estudiantil en la UPTC.....	128
2.6.2	Caracterización de la población estudiantil por facultad y cohorte.....	134
2.6.3	Caracterización de la deserción en Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas en la UPTC .....	140
2.6.4	Deserción desagregada por cohortes y primeros semestres .....	149

### **CAPÍTULO 3.**

MÁS ALLÁ DE LAS ESTADÍSTICAS. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA A PARTIR DE LAS VIVENCIAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.....	161
---	-----

3.1	La deserción universitaria a partir de las voces de los estudiantes....	167
3.1.1	Desde las experiencias de los estudiantes. El motivo de ingreso, ¿un mecanismo de inclusión o exclusión?.....	168
3.1.2	De las circunstancias del abandono.....	176
3.1.3	Del abandono. La familia como apoyo al proyecto de vida.....	183
3.1.4	Perspectivas de los lineamientos y mecanismos de apoyo .....	186
3.1.5	La deserción universitaria, las experiencias y aprendizajes de vida .....	192
3.2	Las voces de los docentes.....	195
3.2.1	Las perspectivas de las causas de abandono.....	196
3.2.2	Las normas y lineamientos institucionales en relación con el abandono y la permanencia estudiantil.....	208
3.2.3	La labor docente .....	218
3.2.4	Responsabilidad de los actores en el contexto del abandono estudiantil.....	225
3.2.5	Asumir la realidad .....	235
3.3	De las concurrencias y desencuentros entre estudiantes y docentes.....	239
3.4	Elementos para la propuesta de una política motivacional en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia .....	245

<b>Conclusiones.....</b>	<b>253</b>
--------------------------	------------

<b>Referencias .....</b>	<b>269</b>
--------------------------	------------

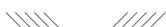


## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Red semántica ATLAS.ti Percepción, normatividad y deserción.....	96
<b>Figura 2.</b> a) Gasto público en educación, total (% del PIB) y b) Gasto por alumno, nivel terciario (% del PIB per cápita).....	108
<b>Figura 3.</b> Tasa de cobertura bruta ES. Gasto público en educación, total (% del PIB), y Gasto por alumno, nivel terciario (% del PIB per cápita).....	109
<b>Figura 4.</b> Clasificación de la Prueba de Estado (Saber 11) en las IES colombianas .....	115
<b>Figura 5.</b> Ingresos de la familia del estudiante (en salarios mínimos) en la IES colombianas. ....	117
<b>Figura 6.</b> Red semántica ATLAS.ti Causales del abandono estudiantil en la UPTC .....	122
<b>Figura 7.</b> Red semántica ATLAS.ti Causas del abandono universitario, imaginarios y representaciones sociales. ....	123
<b>Figura 8.</b> Comportamiento de la deserción por causas académicas. ....	134
<b>Figura 9.</b> Análisis de correspondencias simples: facultad, estrato y puntaje ICFES, UPTC. ....	136
<b>Figura 10.</b> Análisis de correspondencias simples: facultad y los estados por los cuales un estudiante es desertor.....	137
<b>Figura 11.</b> Segunda opción de ingreso.....	141



<b>Figura 12.</b> Análisis de correspondencias, Programa Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y Carrera de Matemáticas. Estrato socioeconómico y puntaje ICFES UPTC. ....	142
<b>Figura 13.</b> Promedio académico y condición de los estudiantes, Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas. .	148
<b>Figura 14.</b> Deserción temprana durante el primer año, Programa Ingeniería de Sistemas y la Licenciatura y Carrera de Matemáticas.....	155
<b>Figura 15.</b> Comparativo de la deserción estudiantil durante el primer año. UPTC, Facultades (Ciencias, Educación e Ingeniería), Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas. ....	156
<b>Figura 16.</b> Propuesta de articulación canales de comunicación....	247



## Lista de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Modelo multidimensional de equidad.....	45
<b>Tabla 2.</b> Deserción por cohorte IES (Cohorte 10).....	69
<b>Tabla 3.</b> Tasa bruta de matrícula terciaria.....	107
<b>Tabla 4.</b> Porcentaje, estratos de la población estudiantil en las IES colombianas .....	116
<b>Tabla 5.</b> Clasificación de los factores determinantes de la deserción.....	121
<b>Tabla 6.</b> Porcentajes, tipo de crédito educativo recibido por el ICETEX .....	125
<b>Tabla 7.</b> Tipificación de las estrategias para disminuir el abandono en torno a las políticas públicas en la UPTC .....	126
<b>Tabla 8.</b> Clasificación examen de Estado de los estudiantes de la UPTC. Promedio clasificación UNAL, Universidad Javeriana y UIS.....	129
<b>Tabla 9.</b> Población total nueva, ingresada en el periodo 2010-2017, desertores y no desertores clasificados por edad y sexo .....	131
<b>Tabla 10.</b> Caracterización de los estados de la población ingresada en el periodo 2010-2017.....	133
<b>Tabla 11.</b> Tasa de graduación por cohorte y facultad. ....	135
<b>Tabla 12.</b> Comportamiento de la deserción por facultad en las cohortes de estudio, causas académicas, no académicas (retiro definitivo) y deserción total por cohorte .....	138



<b>Tabla 13.</b> Estratos socioeconómicos de los estudiantes del Programa Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y Carrera de Matemáticas, UPTC 2010-2017 .....	142
<b>Tabla 14.</b> Desertores por programa Facultad de Ciencias .....	143
<b>Tabla 15.</b> Desertores por programa Facultad de Ingeniería .....	144
<b>Tabla 16.</b> Desertores por programa Facultad de Educación .....	146
<b>Tabla 17.</b> Deserción temprana durante los primeros cinco semestres según cohorte de ingreso en la Carrera de Matemáticas 2010-2011 .....	150
<b>Tabla 18.</b> Deserción temprana en los primeros cinco semestres según cohorte de ingreso en la Licenciatura en Matemáticas 2010-2017 .....	152
<b>Tabla 19.</b> Deserción temprana durante los primeros cinco semestres por cohorte de ingreso en Ingeniería de Sistemas 2010-2017 .....	154
<b>Tabla 20.</b> Descripción de los estudiantes participantes en la investigación .....	164



## Prólogo

Las humanidades son imprescindibles. El concepto de progreso está en entredicho si como consecuencia de la evolución humana, debemos iniciar un prólogo haciendo afirmaciones de este tipo. Hace treinta años nadie dudaba ni del interés, ni de la conveniencia, ni de la necesidad de los estudios humanísticos, pero hemos progresado hacia un sentido de la utilidad mal entendido, donde lo práctico, lo económico, lo lucrativo y lo inmediato forman parte del auténtico sentido de nuestra existencia. Y de ahí se derivan procesos que, como el de la deserción, analiza de manera excelente Sara Cristina Guerrero en su concienzudo trabajo.

Como indica Sara Cristina, las causas que explican la deserción son múltiples, pero subyace una que las aglutina a todas: nuestro actual modo de vida es disperso, nihilista, despreocupado, que sólo valora la cosa por lo que cuesta y no por lo que es y esto procede de unos Estados han priorizado el consumo sobre la formación. Sara Cristina podría haberse doctorado en su especialidad, matemáticas, pero quiso adentrarse en las humanidades para poner rostro y sentido a lo que los números le decían. En el análisis del drama que supone la deserción académica, los números, obcecados y certeros, muestran la magnitud de un problema que nos afecta a todas y a todos, y que señala directamente a la incapacidad, el desdén y el desinterés de los Estados por la formación de sus ciudadanas y de sus ciudadanos. No se trata de especialidades concretas (aunque en algunas la tasa de deserción es mayor); no se trata de escasez de fondos públicos (aunque en la justificación de los gobiernos siempre esté la iliquidez de por medio); no se trata sólo del desinterés de los estudiantes (aunque éstos hayan, como decíamos, adquirido conciencia de que lo inmediato y lo útil son enemigos de una formación sólida en especialidades y pensamiento crítico), ni tampoco se trata sólo de la incapacidad de las instituciones de educación superior o de sus docentes para atraer la atención y constancia de sus estudiantes: se trata, como demuestra Sara Cristina, de la falta de interés y de inversión de recursos públicos en educación por parte de un Estado que ve con displicencia la tragedia de la deserción.

La masificación de la educación superior y la falta de medios no es una consecuencia de la democratización del acceso a la educación superior por parte de una masa de población que hasta hace poco lo tenía vedado. Más bien es la consecuencia de una falta de inversión por parte de los Estados que se corresponda con el crecimiento de la población estudiantil universitaria. Pareciera a menudo, que el acceso a la universidad lo incentivase el Estado como un acicate para que los estudiantes pidieran créditos ICETEX, se endeudaran de por vida y beneficiasen las escuálidas (por lo desvalijado) arcas estatales con los intereses de una deuda permanentemente insatisfecha. Las muchachas y los muchachos de los créditos ICETEX son, ni qué decir tiene, de los estratos más bajos: aquellos de padres y madres trabajadores de sueldos exigüos y a los que el concepto de ahorro les suena a palabra rusa. Sobrecargar aún más de deudas a éstas y éstos supervivientes de la voracidad e injusticia del sistema, es un caldo de cultivo propicio para la deserción. Y los burócratas estatales lo saben. En el mejor de los casos pedirán un crédito y se les concederá, pero con todo y con eso, aún no habrán conseguido nada y sólo ahí habrá comenzado una ardua peripecia. Esta quedará evidenciada en su desarraigo con respecto a su origen sociocultural y, a menudo, su inadaptación o continuos requerimientos por parte del sistema, evidenciando las tremendas diferencias entre el alumnado, diferencias que también están en el origen de la deserción y en la explicación que nos hace Sara Cristina.

Por eso el estudio humanístico realizado por Sara Cristina es fundamental: analizar la deserción es tanto analizar a los estudiantes como su contexto, presuponiendo que sólo la investigación de esta realidad polifacética nos dará las claves para poder entender el dramático fenómeno. Claro que, en el contexto actual y en las políticas gubernamentales, todo adquiere una sangrante lógica que bien explica Sara Cristina: si los estudiantes ya no son alumnos, sino clientes; si los profesores ya no son docentes sino comerciales, y lo que se oferta no es un bien, sino un servicio encargado de formar capital “humano” vinculado al mercado laboral, es lógico que el cliente que demanda su incorporación al mercado laboral, si aprecia un incumplimiento del contrato, lo rompa unilateralmente, deserte y regrese a sus ocupaciones. Al fin y al cabo, la banca siempre gana: bien como trabajador especializado con formación superior, o bien como trabajador no especializado sin formación, el mercado laboral los acabará fagocitando, imponiendo sus condiciones, esas que ha acordado el propio mercado laboral con los representantes políticos, como si lo uno fuese algo distinto de lo otro.

Y en todo este aciago juego en el que siempre ganan los mismos, el país entero acaba perdiendo más y más posibilidades y oportunidades de mejora y desarrollo: las de todos esos jóvenes talentosos que ilusionados con la Universidad acabaron abandonándola, desertando de ella, por creer, razonadamente, que aún los estudios superiores sólo pertenecen a una élite tan

exclusivista como excluyente. La democratización de los estudios universitarios es, finalmente, ese cruel juego contra el que nos advirtiera hace casi doscientos años Alexis de Tocqueville, cuando dijo que la democracia era una engañifa elaborada por las élites para aparentar igualdad de oportunidades: “En un país donde no es imposible que el pobre llegue a gobernar el Estado, siempre resulta más fácil apartar a los pobres del gobierno que en aquellos en que no se les ofrece la esperanza del poder, pues la idea de esa grandeza imaginaria, a la que puede un día ser llamado, se sitúa constantemente entre él y el espectáculo de su miseria reales. Es un juego de azar en el que la grandeza de la posible ganancia atrae su alma a pesar de las probabilidades de pérdida. Le gusta la aristocracia del mismo modo que la lotería.”

*Justo Cuño. Sevilla, 21 de mayo de 2021*



*“Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización dependen de los hábitos y aspiraciones del grupo”.*

**John Dewey**

## **Introducción**

La deserción estudiantil es una temática transcendental en la Educación Superior (ES) y en la agenda política trazada por el Estado, dado que la funcionalidad de este ciclo está comprometida con la formación integral de los futuros ciudadanos. Esta formación integral demanda la responsabilidad del Estado, las instituciones, las familias y los jóvenes que ingresan al sistema, a fin de que se convierta en una oportunidad para que estos últimos mejoren su estilo de vida, adquieran o potencien sus habilidades, competencias y capacidades tanto individuales como colectivas, contribuyendo con el desarrollo social y económico de las regiones y los países.

En ese proceso de formación, se hacen manifiestas las dificultades de los jóvenes para alcanzar el éxito educativo, toda vez que, según el planteamiento de P. Bourdieu, afloran las desigualdades propias del sistema educativo, su estructura y la jerarquización de las instituciones. En el caso colombiano se hace evidente que el mismo sistema educativo legitima y contribuye con la reproducción de las estructuras inmersas en la sociedad (favorecidos-no favorecidos), justificadas desde las desigualdades sociales y culturales. Estas determinan indirectamente los niveles de formación, cimentando las bases teóricas, que se traducen en las actitudes y aptitudes para el desempeño académico y predisponen al éxito o fracaso estudiantil.

A lo anterior se suma que las políticas de Estado, orientadas a asegurar el acceso a la ES bajo el criterio de igualdad de oportunidades educacionales, ubican a los jóvenes en un entorno de desventajas, donde se observa que la calidad, la inclusión, la equidad y la movilidad social, como apuestas establecidas para reducir las desigualdades en la sociedad, no han generado los resultados esperados.

La apuesta de los Estados frente a la ES a nivel mundial, a partir de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) señalados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), pretende mejorar las condiciones de vida de los futuros ciudadanos. No obstante, el vínculo estrecho de la ES y el desarrollo económico, ante “el mercado laboral actual, que cambia con gran rapidez, [donde] la brecha del retorno entre los trabajadores menos y más cualificados se vuelve cada vez mayor” (OCDE, 2017, p. 80) continúa ubicándolos en desventaja, al no lograrse los objetivos educacionales de la población.

La ampliación del acceso al sistema educativo ha introducido a los jóvenes en un proceso de inclusión, pero, al enfrentarse a las exigencias de este, terminan excluidos o autoexcluyéndose, razón por lo cual surgen fenómenos colaterales como el abandono, el rezago, la repitencia y las bajas tasas de graduación. El principio de búsqueda del “bienestar de todos” privilegia el acceso a los sectores de la población más vulnerables, los cuales en la década de los noventa no tenían esa posibilidad; sin embargo, ante los actuales inconvenientes que presenta el sistema educativo, particularmente por las altas tasas de abandono, aproximadamente el 50% de los jóvenes no logra culminar sus estudios. Estas circunstancias hacen que el objetivo de la democratización del acceso no se esté logrando (De Sousa Santos, 2010).

En Colombia, la población con acceso a un pregrado en 1990 era de 473 747; para el 2000, presentó un incremento del 85% con una cifra de 878 174, según el Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2002), y para el 2017 ascendió a 2 280 327 (MEN, 2019), a saber, 4,8 veces mayor que en la década de los noventa. No obstante, de acuerdo con las cifras reportadas por SPADIES (2019), se aprecia una tendencia al incremento de las tasas de deserción estudiantil. Para el primer semestre académico de 1998 (1998\_1), la deserción por cohorte en las IES era en promedio del 35%; para el 2000, el 49% abandonó la carrera a la que ingresaron y, para el 2017\_1 (primer semestre académico de 2017) después de haber transcurrido tres periodos académicos, la cifra era del 37,87%.

En un análisis de los desertores del sistema<sup>1</sup>, en 1998\_1 la tasa de abandono (a diciembre de 2019) era del 26%; para los jóvenes ingresados en la cohorte del 2000, era del 35,6% y para los matriculados en el 2017\_1 del 29,76% (SPADIES, 2019); es decir, por cada cien jóvenes que ingresaron en el primer semestre de 2017 al sistema educativo, treinta ya lo han abandonado. Más aún, si se consideran los

1 Estudiante que no se matricula en ningún programa académico de ninguna IES durante dos o más periodos consecutivos y no se encuentra como graduado o retirado por motivos disciplinarios (MEN, 2019).

tiempos para obtener la titulación a partir de estos datos estadísticos, sumando los estudiantes que presentan rezago y permanecen en el sistema, las tasas de graduación estarían por debajo del 50%.

Ante estos dos escenarios, el objetivo de un acceso democrático no se estaría logrando: la apuesta por un mayor acceso a la ES con bajas tasas de graduación es un inconveniente para las Instituciones de Educación Superior (IES), para el Estado como hacedor de políticas y para el mismo estudiante y su entorno, puesto que ninguno alcanza las metas propuestas.

Ahora bien, la masificación de la educación media y secundaria como propósito de ampliar las oportunidades educativas y garantizar la movilidad social a sectores poblacionales más vulnerables ha ocasionado una mayor demanda en la ES. Esta situación ha conllevado la ampliación de la cobertura en este ciclo de formación, modificando el perfil del estudiante respecto al de los años noventa hacia una mayor diversidad de la población acogida por el sistema.

Para 1998\_1, tomando el ingreso familiar como referente sobre el tipo de población que ingresa a la Educación Superior —el 21,6% de los estudiantes nuevos—, los ingresos familiares oscilan entre uno y dos salarios mínimos; para el primer semestre de 2011, esa proporción subió al 45,5%. Según los datos disponibles en SPADIES (2019) en 1998, el 17% de los jóvenes de nuevo ingreso presentaron un nivel bajo en las Pruebas de Estado. En cuanto a los ingresos por familia, los datos son insuficientes para caracterizar la población estudiantil en esta cohorte; pero en concordancia con los lineamientos establecidos por los organismos internacionales en las conferencias de ES, podría deducirse que los estratos uno y dos tienen como objetivo que sus hijos ingresen a la universidad como una alternativa para mejorar su estilo de vida y tener un trabajo digno en la sociedad. Este comportamiento fue evidenciado en el primer semestre de 2019, cuando el 70,84% de la población de la ES pertenecía a los estratos uno y dos, el 68,7%<sup>2</sup> presentaba ingresos inferiores a dos salarios mínimos, y el 56,53% tenía un nivel bajo en las Pruebas de Estado.

La nueva población que ingresa a las IES muestra un panorama diverso, aún más en lo concerniente al buen desempeño académico. Sin embargo, estos datos, junto con las altas tasas de abandono, muestran que el principio democrático de la educación y el hecho de dar mayores oportunidades de acceso no están generando una mayor cualificación en a los jóvenes pertenecientes a los estratos uno y dos, situación evidenciada en las tasas de graduación.

El desempeño de los estudiantes está asociado con la calidad educativa recibida y la que realmente demuestran, la cual depende de múltiples aspectos tales como los niveles de preparación, la región de procedencia, el tipo de

2 En el 2019\_1 el 23,8% de los jóvenes, el ingreso de la familia del estudiante es inferior a un salario mínimo (SPADIES, 2019).

colegio donde cursan el nivel de básica y secundaria, la habilidad, la actitud y el esfuerzo del estudiante, los niveles de integración académica y social, la infraestructura de las instituciones, los docentes, la metodología de enseñanza, entre otros aspectos difíciles de cuantificar. Al respecto, uno de los criterios de medición de la calidad es el desempeño académico, el cual comprende: la deserción, la graduación, las pruebas estandarizadas, ente otros aspectos. Particularmente, en la población entre 25 y 29 años, el 50% de los jóvenes no ha terminado los estudios universitarios, ya sea porque no han culminado o porque abandonaron el programa emprendido (Ferreyra, et al., 2017).

La relevancia de este trabajo de investigación doctoral radica en que uno de los elementos para cuantificar la calidad del desempeño académico gira en torno a las competencias que demuestran los jóvenes al ingresar a la ES, bien sean competencias lectoras, matemáticas o ciencia. En el ámbito global, la prueba PISA (Program for International Student Assessment) evalúa el desarrollo de competencias y conocimientos en estas áreas. Los resultados para el 2009 en alumnos de 15 años, que no alcanzaron el nivel dos<sup>3</sup> en matemáticas, dan cuenta de los bajos niveles de logro alcanzados por los estudiantes. En Latinoamérica el 52,4% de los alumnos no alcanzaron el nivel dos; en Colombia, aproximadamente el 70,6% de los jóvenes tampoco lo alcanzaron (Ronderos, et al., 2010).

Aunque el desempeño no es bueno, al compararlo con los países de la región, está por debajo de países como Brasil (68%) (OREALC/UNESCO, 2013) y Argentina (63%) y por encima de Panamá (cerca al 80 %) y Perú (74%). En el 2018 la OCDE expresó que el 65% de los estudiantes colombianos no alcanzaron el nivel dos, en tanto que en los países de la OCDE fue del 24% (OCDE, 2018). En estos términos, esta prueba es considerada como un elemento que mide el estado de dichas competencias, pero lo cierto es que estos resultados dependen del entorno, los lineamientos estatales e institucionales, las condiciones educativas de la población y los tiempos de escolarización, pues son diferenciales y afectan el éxito educativo.

El interés por la deserción en la ES surge desde mi desempeño profesional y el nivel de formación en Matemática y Estadística, lo que me llevó a cuestionar más allá del dato estadístico y tratar de comprender las causas del abandono en

---

3 Nivel de competencia mínimo necesario para que los estudiantes participen plenamente en la sociedad del conocimiento. Nivel dos en PISA (referencia del nivel de competencia). En matemáticas: los estudiantes saben utilizar algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones básicos para resolver problemas que impliquen números enteros: por ejemplo, calcular el precio aproximado de un objeto en otra divisa o comparar la distancia total siguiendo dos rutas alternativas. Saben interpretar y reconocer situaciones en contextos que solo requieren la deducción directa, extraer información relevante de una sola fuente y hacer uso de un único modo de representación. Los estudiantes de este nivel son capaces de hacer interpretaciones literales de los resultados. (OREALC/UNESCO, 2013)

áreas afines a mi ámbito de formación. Por esta razón, seleccioné los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura en Matemáticas y la Carrera de Matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en el periodo 2010-2017, lo que derivó en el cuestionamiento acerca del interés del Estado colombiano en disminuir el abandono y entender sus causas desde otra mirada. Desde esta perspectiva, es importante integrar las políticas, las estadísticas y las voces de los docentes y estudiantes, en una mirada holística para comprender el contexto global y el comportamiento de estos programas frente al abandono estudiantil.

El análisis de la deserción en las áreas de Matemáticas, Ciencias Básicas, Ingeniería, Arquitectura y afines, y el área de Educación, permite comparar sus respectivos desarrollos en el área específica de las competencias matemáticas. Al respecto, a partir de la información dispuesta en la plataforma SPADIES y tomando como referente los estudiantes ingresados en el primer semestre de 2010 (2010\_1) a nivel nacional, transcurridos catorce semestres, se evidencia que las áreas de Ingeniería y Matemáticas presentan tasas de deserción por cohorte<sup>4</sup> de 73% y 70%, respectivamente, mientras que, en el área de Educación era del 58,5%. Si bien esta última es inferior, también representa una alta proporción de abandono en los programas que tienen asociadas estas áreas. A su vez, para el 2017\_2, transcurridos dos semestres, las tasas de deserción de las áreas de Ingeniería, Matemáticas y Educación eran 43,9%, 43,4% y 38,7%, respectivamente. Entonces, a nivel nacional, el desempeño en el área de Ingeniería y Matemáticas es un elemento que contribuye y suma en las altas tasas de abandono estudiantil que viene presentando la ES.

Los estudios e investigaciones alrededor del abandono en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura en Matemáticas y la Carrera de Matemáticas, indican que, debido a su dificultad en el desarrollo de las competencias matemáticas, la comunidad estudiantil presenta altas tasas de abandono, que varían según la institución y el estudiante. Por ejemplo, en Ingeniería, los estudiantes más jóvenes exhiben menores tasas de abandono y los hombres presentan mayor vulnerabilidad a desertar.

En estudios realizados por la Universidad Nacional de Colombia (UNAL, 2011) y la Universidad de la Amazonía, el programa de Ingeniería de Sistemas, a nivel nacional, presentaba tasas de abandono entre el 98% y 16%; para la UNAL, era 39% en la sede de Bogotá y del 55% en la sede de Medellín, en otras universidades la tasa de abandono era de 47% en la UPTC, 98%; en la Universidad de Cartagena, 51% en la Universidad Industrial de Santander y 59% en la Universidad Javeriana. Por su parte, la cifra de abandono en la Carrera de Matemáticas en la UNAL, sede de Medellín, era 77%, en la sede

---

4 Deserción por cohorte con base en los programas de acuerdo con la información dispuesta en la plataforma de SPADIES 3.0 (SPADIES, 2019).

Bogotá de 59% y en la de Manizales de 74%. La Universidad Javeriana presentó un 76% de abandono estudiantil y 71% la Universidad de Cartagena, mientras que en la UPTC el 70% de los jóvenes desertaron (Universidad Nacional, 2011). En cuanto a las tasas de abandono en la Licenciatura en Matemáticas, en el periodo 2009-2013, la cifra oscilaba entre el 60% y el 71 % (UIS, 2013).

Lo expuesto hasta el momento permite distinguir dos aspectos que justifican el objeto de estudio y son el hilo conductor para desarrollarlo. El primero es la diversidad de la población estudiantil que las IES acogen y, en general, el sistema de ES. El segundo aspecto corresponde a las altas tasas de abandono observadas en el contexto colombiano, independientemente de su análisis institucional o desde el sistema, o de su definición como IES públicas o privadas. Asimismo, en el desempeño en las áreas afines a Ingeniería, Matemáticas y Educación, de acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, se identifica una alta tasa de deserción estudiantil que, para el caso de las dos primeras áreas de conocimiento, superaba el 70%<sup>5</sup>. Esta es una temática que debe ser analizada a fin de comprender y evidenciar las causas de la deserción, en particular, en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura en Matemáticas y la Carrera de Matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en su calidad de institución pública estatal.

Se espera lograr lo anterior a partir de las preguntas: ¿Cuál es la incidencia de los entornos socioeconómico, cultural y político, en el contexto nacional y de la UPTC, sobre la deserción estudiantil en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura en Matemáticas y la Carrera de Matemáticas? y ¿qué compromisos asume la Universidad ante ellos? Asimismo, el objetivo central trazado para esta investigación es comprender las causas de la deserción estudiantil en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas de la UPTC, a fin de proponer estrategias para su disminución, y proyectarlas en el contexto institucional.

En razón a esto, se plantearon cuatro objetivos específicos. El primero es contextualizar la trayectoria y los enfoques a partir de los cuales se estudia la deserción, las políticas y la normatividad que definen el seguimiento del abandono y permanencia en IES. El segundo es caracterizar la deserción, permanencia y tasa de graduación, en el periodo de estudio 2010-2017, como referente cuantitativo sobre el estado del abandono en la UPTC. El tercero es establecer los factores de la deserción de los estudiantes matriculados en el periodo 2010-2017, en el programa Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura en Matemáticas y la Carrera de Matemáticas, a partir de las vivencias de estudiantes y docentes.

---

5 Se tienen en cuenta catorce semestres transcurridos, dado que es el tiempo promedio para obtener la titulación en programas con un periodo de duración de diez semestres (CESU, 2015).

El cuarto objetivo específico es comparar las estrategias establecidas por la institución, las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes, para robustecer los resultados y consolidar los elementos para la propuesta de política motivacional en la UPTC, orientada a disminuir la deserción estudiantil.

En el mismo sentido, se plantean las siguientes hipótesis que permiten articular el desarrollo y la argumentación de esta investigación:

–Las políticas educativas accionadas alrededor de la deserción estudiantil en la UPTC logran fortalecer el surgimiento de lineamientos pertinentes para el contexto universitario, la realidad institucional y las necesidades de los estudiantes.

–Las políticas de igualdad en el acceso a la educación superior exteriorizan la realidad social y académica de los estudiantes y la jerarquización del sistema educativo.

–La carencia de las competencias en ciencias básicas requeridas por los estudiantes universitarios, –particularmente en el caso de las matemáticas–, para el desempeño en ciertas carreras, incrementa los índices de abandono estudiantil. Esta situación deriva en el planteamiento de otra hipótesis: la deserción estudiantil en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura en Matemáticas y la Carrera de Matemáticas generan tasas y causales de abandono similares.

–Los aspectos diferenciadores como el estrato socioeconómico y las Pruebas Saber 11 de los estudiantes de nuevo ingreso en las carreras de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas y sus respectivas facultades, generan un diferencial asociado con el comportamiento respecto a las tasas de abandono estudiantil.

–El primer año, como periodo crítico que enfrentan los estudiantes para integrarse y permanecer en la universidad, conlleva el cuestionamiento de si las tasas de deserción estudiantil presentadas en la UPTC, los programas objeto de estudio y las facultades asociadas a ellos exhiben el mismo patrón.

–La perspectiva institucional, los factores individuales, junto con los aspectos vocacionales y motivacionales, inciden en el abandono estudiantil. De esta situación deriva la atención sobre la incidencia del imaginario e ideal que tiene el estudiante sobre el programa emprendido sobre la decisión de desertar.

La comprensión de los procesos de abandono requiere precisar los parámetros para su estimación, situación que implica estar en un contexto particular para definir los elementos de referencia, y a la vez depende del entorno del alumno. Estos Procesos se pueden desarrollar mediante la desvinculación<sup>6</sup> de un estudiante por un tiempo determinado de un programa o cuando el discente no logra culminar el ciclo profesional<sup>7</sup>. El Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>8</sup>, entidad garante en la educación colombiana contempla el abandono desde la perspectiva de no registrar matrícula al menos durante dos semestres; asimismo, la deserción de un programa, una institución o del sistema, y además está la que definen internamente cada institución.

En estos términos, no existe un consenso para definir la deserción, pues cada institución fija los parámetros bajo los cuales el estudiante es considerado desertor. Castaño et al. (2004), la definen como la inactividad presentada por el estudiante durante tres semestres de manera consecutiva, situación que puede ser vista como una deserción temporal o “primera deserción”, en la que el joven decide cambiar de programa o institución. En este sentido, la desvinculación puede ser definitiva o temporal; en este último caso el joven retoma su actividad académica, por lo que puede ser catalogada como un retiro parcial del programa (Abarca y Sánchez, 2005). Lo anterior genera la prolongación de los tiempos del proceso de profesionalización y aumenta la probabilidad de abandono del ciclo de formación (Cárdenas, 1987).

Para el caso de la UPTC, se establece la deserción semestral causada (cuando el discente se desvincula en un semestre, independientemente de las circunstancias) como un indicador que permite a la universidad redireccionar o plantear acciones para disminuir los altos porcentajes de abandono en cada semestre; pero, a su vez, se considera la pérdida de la condición de estudiante cuando este deja de matricularse durante tres semestres consecutivos. Entonces, los parámetros para definirla dependerán en gran medida de la perspectiva del investigador y de cada institución. Para el caso de estudio, el joven se considera desertor cuando está desvinculado del programa y la trascendencia de analizar el abandono estudiantil es develar y conocer las causas que lo generan.

---

6 En la literatura los términos más empleados para referirse a este hecho son: deserción, desvinculación, abandono o desafiliación (Rodríguez et al., 2014).

7 El joven es considerado desertor cuando no logra culminar el ciclo de profesionalización al cual ingresó; en esta estimación se incluyen los sujetos que se trasladan a otra carrera o institución (Vries et al., 2011).

8 “Deserción” es el estado de un estudiante que de manera voluntaria o forzosa no registra matrícula por dos o más periodos académicos consecutivos del programa en el que se matriculó, y no se encuentra como graduado o retirado por motivos disciplinarios. La deserción es el resultado del efecto de diferentes factores: individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos.

Al identificar las causas de la deserción, según las investigaciones realizadas, se observaron seis tendencias. La primera se orienta hacia el estudio de la deserción por causas académicas y no académicas, clasificación que consideramos insuficiente para explicar

las causas del abandono. Las instituciones, las normas, la motivación del discente, el interés particular que se plantea en cada estudio, la temporalidad y el contexto en el cual se desempeña el estudiante hacen que sea una temática compleja y poco predecible. Una segunda tendencia expresa las causas de la deserción a partir de una clasificación en cinco categorías: aspectos psicológicos, económicos, organizacionales, de interacciones y sociológicos (Tinto, 1989b); estas categorías han sido consideradas referente para el desarrollo de diferentes estudios y dar cuenta de los factores no académicos que producen el abandono.

Estas categorías, junto con los aspectos asociados al rendimiento académico (las causas académicas), están presentes en el agrupamiento de los factores determinantes de la permanencia estudiantil propuestas por el MEN en el Modelo de Gestión de Permanencia y de Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior, el cual opera como guía para que las instituciones establezcan estrategias al respecto. Así mismo, estos factores han sido contemplados en diferentes documentos: Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas (MEN, 2015a), Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención (Ministerio de Educación Nacional, 2009) y elementos para su diagnóstico y tratamiento (MEN, 2008).

La tercera tendencia se agrupa con el propósito de determinar la dinámica y comportamiento de la deserción a nivel institucional. En este caso, la mayoría de las investigaciones caracterizan la población desertora alrededor de las categorías establecidas en la literatura<sup>9</sup> (Ruiz et al., 2012; Donoso y Cancino, 2007; Guerrero, 2018). Se identifica en el paradigma cuantitativo una alternativa para determinar las variables que contribuyen a explicar el fenómeno de la deserción. Las variables, independientemente del contexto en el cual se definan, dan cuenta del estado, la tendencia, diferenciación y evolución del abandono. Si bien los análisis estadísticos son el punto de discusión para dar cuenta de la deserción estudiantil, en muchas ocasiones las instituciones consideran que, para evaluar el riesgo y determinar los factores que se asocian en cada contexto institucional, es insuficiente para dilucidar y entenderla. El hecho de que el abandono estudiantil sea una temática de origen social demanda un abordaje cualitativo que contribuya a explicarlo y comprenderlo.

---

9 Aspectos psicológicos, económicos, organizacionales, interaccionales y sociológicos.

Una cuarta tendencia se localiza en los estudios orientados a determinar las causas del abandono que toman como referente los modelos teóricos (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002), los cuales están enfocados a promover la retención y permanencia estudiantil; ambos factores serán examinados en el capítulo dos. En este sentido, Torres (2012) presenta en detalle los modelos y estrategias para abordar el abandono y fomentar la permanencia. Además, a partir de los Planes Sectoriales de Educación, los Planes de Desarrollo y los Planes Decenales de Educación<sup>10</sup>, esta investigación identifica que, inicialmente, el interés del Estado priorizó la ampliación de la cobertura. Igualmente, analiza la responsabilidad del Estado y el MEN para orientar acciones<sup>11</sup> que garanticen la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema educativo, la permanencia y retención, contrarrestando la deserción. Sumado a lo anterior, determina los factores asociados al abandono estudiantil<sup>12</sup> y reconoce que los apoyos económicos del Estado se traducen en crédito educativo.

En concordancia con este aspecto, en el 2004 el MEN hizo una convocatoria a las IES, en la cual participaron 33 instituciones con el propósito de adelantar un proceso de sensibilización sobre la presencia de este problema en la ES y hacer hincapié en el acompañamiento académico, la asistencia a estudiantes nuevos y el establecimiento de apoyos económicos y programas destinados a tal fin. En el 2013, el MEN recopiló experiencias exitosas de quince universidades y dos secretarías de educación, que participaron en las convocatorias de 2011 y 2014, como casos de éxito, en el marco del Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior. Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014. Estas experiencias se agruparon en siete componentes<sup>13</sup>, cuyo eje central era la apuesta para implementar acciones para la permanencia y la graduación a partir del problema de la deserción. También se hizo la acotación de que las IES debían apostarle a la permanencia y la graduación, con la propuesta de acciones para contrarrestar el abandono, planteadas en función de la dinámica de cada institución; estas debían ser graduales y a largo plazo, para propiciar la adopción de buenas prácticas.

---

10 Planes Decenales de Educación 1996-2005 y 2006-2016 (MEN, 2006a); los Planes Sectoriales de Educación 2002- 2006 y 2006-2010 y los Planes de Desarrollo (PND) 2002-2006 y 2006-2010.

11 Se reconocen acciones como el intercambio de experiencias exitosas, los títulos de ahorro educativo, los incentivos económicos y el acompañamiento a estudiantes con bajo rendimiento académico. Se plantea la identificación de los factores de riesgo, los posibles causales de abandono y la aplicación de medidas preventivas (Torres, 2012).

12 En el PND, a partir de la información dispuesta en SPADIES, se determina como factores causantes de la deserción: la vulnerabilidad académica, la dificultad para acceder a créditos o algún otro tipo de apoyo financiero y una deficiente orientación vocacional.

13 Sensibilización y posicionamiento de las estrategias de permanencia, cultura escolar, mejoramiento de la calidad educativa y articulación con la educación media, gestión de recursos, fortalecimiento de programas y fomento a la permanencia y corresponsabilidad de las familias.

Una quinta tendencia pertenece a los estudios sobre las experiencias en las IES. Entre los factores que causan deserción (García Mendoza, *et al.*, 2022; MEN, 2015; Valera Gangas, *et al.*, 2020, Rueda Ramírez, *et al.*, 2020), particularmente, el MEN identificó la vulnerabilidad académica, las dificultades económicas y los problemas de orientación vocacional, esto desmitifica la representación de la situación económica como factor principal de abandono. En razón a esto, establecieron líneas de acción para:

- Mejorar las competencias de los estudiantes para el ingreso a la educación superior por medio de programas de transición y una mejor articulación entre la educación media y la superior.
- Actualizar las prácticas pedagógicas de los docentes.
- Brindar apoyo académico y socioafectivo.
- Proporcionar subsidios de sostenimiento y oportunidades de generación de ingreso para los estudiantes de más bajos recursos económicos.
- Profundizar en un programa masivo de orientación profesional. (MEN, 2015a, p. 19)

Estos estudios muestran acciones que se enfocan en diversos aspectos y guardan relación con la categorización definida en las variables comúnmente empleadas en los estudios, para dar cuenta de la deserción estudiantil (variables individuales, institucionales, académicas y socioeconómicas). No obstante, para que estas sean exitosas deben trascender más allá de la caracterización: debe existir un compromiso institucional y de los diferentes actores, es necesaria la articulación con los planes de desarrollo y la inversión de recursos, sin dejar de lado el compromiso del Estado y lo que se requiera para instaurarlas.

Entre las experiencias de las universidades se identifican algunos factores de riesgo que van más allá de reconocer las variables que influyen en el abandono. La Universidad Surcolombiana ha planteado que la inmediatez con que se aborda el abandono universitario, el desconocimiento del papel de los docentes y la falta de condiciones diferenciadoras en la población estudiantil son factores que desfavorecen la permanencia. Por su parte, la Universidad de Cartagena reconoce en la resistencia al cambio la falta de articulación entre las acciones, y que la responsabilidad para enfrentar el problema de la deserción estudiantil no ha sido compromiso de todos los actores, pues es algo que se ha delegado a unos pocos. En la Universidad de Antioquia, se hace evidente que las acciones propuestas carecen de articulación, hay falencias en los procesos de evaluación, la socialización de las estrategias y los resultados; además, se reconoce que no todos los docentes se sensibilizan frente al tema de la permanencia (MEN, 2015a).

Para la Universidad Industrial de Santander es fundamental el reconocimiento de la caracterización de la población estudiantil, soportado en el compromiso institucional liderado por la Vicerrectoría académica para la implementación de programas, como elemento clave para articular las acciones desde las diferentes unidades académicas y los programas que se instituyen. Identifica como factor de riesgo la falta de compromiso por parte de los docentes para reportar acciones de seguimiento y la insuficiencia en los espacios y la infraestructura requerida por los escenarios para implementar los programas. En el aspecto cultural, la Universidad Autónoma de Bucaramanga reconoce el perjuicio relacionado con el desconocimiento del cambio constante de las variables de riesgo, y de la relación necesaria entre las estrategias, el tipo de población estudiantil y la modalidad de la institución.

Cuando se alude a los factores de riesgo desde una mirada cuantitativa, se identifica el factor socioeconómico asociado a los bajos recursos de las familias, obligando a los jóvenes a dividir su tiempo entre el estudio y el trabajo. Adicionalmente, se determinan aspectos académicos como los contenidos programáticos, la metodología de enseñanza de los docentes y las circunstancias observadas en Latinoamérica (Román, 2013), Colombia, Chile (Díaz, 2009), España (Cabrera et al., 2006), y a nivel mundial.

Una sexta tendencia se orienta a caracterizar la población desertora de nuevo ingreso y clasifica los factores asociados al abandono en internos<sup>14</sup> y externos: la familia, el nivel educativo de los padres, el entorno del que provienen, el tipo de institución, la formación y calidad de los docentes, los problemas de adaptación e integración (Sierralta-Landeata y Ascencio-Rojas, 2023; Zavala-Guirado, et al., 2018; Coppari, et al., 2019; López Medialdea, 2014).

En la caracterización y relación entre las variables explicativas del abandono en las instituciones de educación superior, se identifica el común denominador la descripción en términos de las variables y las respectivas tasas que presentan las IES, algunas con datos institucionales, otras conjuntamente con la información dispuesta por SPADIES. Aquí se determina la dinámica y los patrones de la deserción estudiantil; y se establece que la época más sensible de abandono se ubica en los primeros semestres. Igualmente, se explica la influencia de variables sociodemográficas y psicosociales, las cuales obedecen a cada contexto.

Otras investigaciones dan cuenta del seguimiento a estrategias, como las tutorías, mentorías, metodologías desarrolladas en clases y acciones propias que implementan las IES, las cuales en gran medida se socializan en eventos

14 Estos tienen que ver con las aptitudes, la motivación, las expectativas, la inteligencia, los trastornos del aprendizaje, el autoconcepto y la autoestima, las discapacidades, la memoria y, en general, los aspectos inherentes al sujeto.

tales como la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), enfocada en cinco líneas: factores asociados al abandono, tipos y perfiles de abandono, articulación de la ES con las educación media, prácticas curriculares para la reducción del abandono, prácticas de integración universitaria, políticas nacionales, y gestión institucional para la reducción del abandono.

La estimación de la deserción en la ES depende del tipo de estudio que se plantee, bien sea para hacer su seguimiento o modelamiento. El seguimiento se puede centrar en la caracterización de la población desertora, describiendo la asociación entre las causas y las variables relevantes en cada contexto e institución, y al clasificar a los estudiantes de acuerdo con su trayectoria (desertores, graduados o matriculados). Por su parte, el modelamiento puede plantearse en términos de algunas variables independientes (Fontalvo et al., 2014; Sánchez y Brenes, 2005) o modelos para identificar y caracterizar a los posibles desertores y generar alertas tempranas (Pagura et al. 2000; Castaño et al., 2004; Castaño et al. 2008; Lamos y Giraldo 2011; Ortega et al., 2016).

De lo expuesto, ante la diversidad de estudios y enfoques, destaca el hecho de que las IES deben conocer la trayectoria escolar de la población estudiantil. Asimismo, es necesario determinar las causas que influyen en el fracaso o éxito escolar, como un mecanismo para facilitar el establecimiento de estrategias integradoras de las diferentes acciones y actores de la comunidad educativa, con el fin de mejorar y alcanzar los niveles de formación proyectados para los estudiantes. La IES especialmente, deben analizar la deserción en el contexto social y la implicación personal para quienes desertan, para el contexto y las instituciones.

Si bien las diferentes pesquisas contribuyen a mostrar el estado de la deserción, algunas trascienden, analizan y monitorean sus estrategias; sin embargo, los datos evidencian que no están generando un impacto significativo en la disminución de las tasas de abandono. Esta es la razón que motiva mi reflexión sobre estas investigaciones, toda vez que deben pasar desde el plano descriptivo al plano propositivo, para que los estudios y su análisis contribuyan a potenciar las acciones de las instituciones, articulándolas con las distintas unidades académicas y las estrategias para evaluar su impacto. De este modo, los estudios no serían netamente instrumentales, sino que cambiarían la forma de abordar esta problemática.

En las escalas nacional y mundial, diferentes organismos como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO, la ONU, entre otros, han marcado las pautas generales para el estudio de la deserción estudiantil, situación que me ha llevado a indagar sobre la injerencia y el papel protagónico de esta temática a nivel nacional e institucional. Además, me propongo determinar si la deserción

estudiantil presenta la desigualdad cultural y socioeconómica de ingreso como principal causa de abandono, notoria en las poblaciones vulnerables e indígenas del territorio colombiano (Soto et al., 2018).

El análisis temático para comprender las causas del abandono estudiantil en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y Carrera de Matemáticas de la UPTC, se hará inicialmente teniendo en cuenta la conceptualización y concepción de la trayectoria histórica planteada por Pierre Bourdieu (1996; 1998a). A través de este concepto, el ámbito de estudio de la deserción se centra en el estudiante, pero también en la sociedad en el que está inmerso, lo que implica un estudio global de su entorno social, cultural, político y económico, es decir, de las variables preponderantes e influyentes en los procesos de deserción. Se busca comprender el abandono en el tiempo, teniendo en cuenta el “pasado y el proyectar el futuro a través del presente”; a su vez, se considera que la trayectoria o recorrido del estudiante por la institución presenta periodos críticos que derivan en deserción (Tinto, 1989a).

Para visualizar al desertor o no desertor (éxito-fracaso) con base en los planteamientos de Pierre Bourdieu, en esta investigación fue necesaria la adopción de técnicas estadísticas univariadas y multivariadas<sup>15</sup>, con un enfoque descriptivo correlacional<sup>16</sup>, que permiten encontrar asociaciones entre las variables que influyen en el abandono. A fin de caracterizar la población estudiantil de la UPTC en el periodo 2010-2017, se clasificó en: desertores, graduados y quienes permanecen en el sistema en cada una de las cohortes, a partir de información brindada por la Universidad y la información dispuesta en la plataforma de SPADIES. En consecuencia, este análisis es un insumo para entender y complementar el análisis cualitativo, en busca de comprender el fenómeno de la deserción universitaria.

El estudio de la deserción como fenómeno social conlleva el análisis y reconocimiento del lugar, las experiencias y vivencias desde donde surgen las estructuras sociales y culturales en las cuales están inmersos los jóvenes. Su comprensión implica considerar a los estudiantes como los principales actores del proceso, pero en un contexto que recoja sus vivencias dentro de un fenómeno que podríamos llamar “proceso histórico y social”, en el contexto universitario.

---

15 El análisis de datos multivariantes estudia estadísticamente algunas variables medidas en elementos de una población. El propósito de análisis puede enfocarse a describir, encontrar grupos en los datos, establecer relaciones entre las variables y clasificar nuevas observaciones en grupos definidos; asimismo, su aplicación puede darse con fines inferenciales (Peña, 2002).

16 Análisis de correspondencias: procedimiento para resumir la información contenida en una tabla de contingencia. Es una alternativa de análisis que busca representar las variables en un espacio de dimensión menor y estudia la asociación entre las categorías de las filas y columnas (Peña, 2002).

La comprensión de las causas de la deserción a partir de las vivencias de docentes y estudiantes tiene como punto de partida la identificación del surgimiento de las políticas alrededor del abandono estudiantil. Para esto, es importante retomar los lineamientos, a fin de entender el interés del Estado y la institución en estudiar esta temática. De manera conjunta con las estadísticas e indicadores, se delinearán el estado y la tendencia del abandono en los programas objeto de estudio, permitiendo hacer un acercamiento a comprender la estructura de los datos, junto con el análisis de las experiencias de docentes y estudiantes, las cuales serán el punto de convergencia para la reflexión sobre los factores que inciden en la deserción universitaria.

En este sentido, la investigación demanda un enfoque mixto, que inicia con la revisión documental de las políticas (nacionales y los lineamientos de los organismos internacionales), las actas del Consejo Académico y la normatividad de la UPTC para la ubicación del contexto en el que surge el estudio de la deserción en la ES. Posteriormente, a partir del análisis cuantitativo, se describe y caracteriza la población estudiantil para comprender la deserción en el programa de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas. Finalmente, para profundizar en la narración de las experiencias de docentes y estudiantes, el análisis se soporta en la fenomenología hermenéutica para analizar el discurso que condujo a la interpretación y comprensión de la realidad vivenciada desde la cotidianidad del quehacer universitario.

La metodología se orienta a la comprensión de las causas del abandono, para lo cual se procura una revisión del pasado con el sentido del hoy, —que busca traer el pasado al presente—, mediante la realidad vivenciada por los estudiantes y docentes. En este punto, no puede ignorarse el contexto al cual pertenecieron (la universidad, de acuerdo con el programa que hayan elegido) y en el que se han formado. El estudiante ha abandonado su ciclo de formación, lo cual, para la institución, es una vivencia que ocurrió en el pasado, pero esta situación es la que contribuye a entender el abandono universitario, cuando se identifican los elementos y temáticas que la desencadenaron. El proceso de “comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto, y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Gadamer y Olasagasti, 2005, p. 235). Este proceso implica un conocimiento y reconocimiento del fenómeno de estudio.

El tratamiento metodológico debe facilitar el proceso de comprensión, para encontrar el sentido inmerso en los significados del ser, un sentido en el que se descubra lo oculto, que se integre a las estructuras y a las categorías teóricas, las que emergen del análisis, es decir, evidenciar lo oculto del discurso hecho texto, sin caer en la obviedad del estudio: el modo de acceder a la interpretación parte del cuestionamiento de la pregunta del ser, un ser que traduce sus vivencias a partir de la indagación del investigador, a fin de exteriorizar su

realidad ligada a sus experiencias, en este caso, a la formación universitaria. Dicha exteriorización emerge del cuestionamiento y del discurso producto de la aproximación a la realidad de los actores, que exteriorizan “el ser ahí”; de esta manera, el investigador debe encaminar la mirada hacia las cosas mismas (Heidegger, 2005).

En este sentido, la fenomenología hermenéutica aborda la realidad social que implica ir a las cosas mismas, lo que puede lograrse mediante su descripción. Para esto, debe mostrar la cotidianidad manteniendo la estructura del modo del “ser en el mundo”, de “estar ahí” y estableciendo las relaciones de los hechos desde la cotidianidad, la realidad vivida, el hecho histórico del ser, en el que sus proyectos y experiencias otorgan importancia y sentido al fenómeno vivenciado.

La comprensión e interpretación del discurso (de docentes y estudiantes) se hizo en dos momentos. El primero se concentró en visibilizar *el ser* a partir de una pregunta conductora centrada en develar las causas del abandono, en el que la temporalidad debe ser exteriorizada (Heidegger, 2005). El segundo momento se relacionó con el contexto histórico y vivencial del propio ser, para la interpretación de la realidad mediante el discurso hecho texto. La entrevista con enfoque fenomenológico hermenéutico, desde la perspectiva de M. Heidegger fue el hilo conductor para el proceso de análisis, que parte del cuestionamiento del ser, la familiarización con la información obtenida, la generación de las categorías iniciales, la búsqueda e interpretación de las temáticas, la revisión de temas, la definición y denominación de los temas, la elaboración del texto fenomenológico y la socialización con algunos actores (Hycner, 1985 y Martínez, 1989).

Con este objeto, se practicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, para ubicar temporal y socialmente a los actores directos que vivencian el abandono, los discentes, como los principales afectados, y, a la vez, al docente que interactúa directamente con ellos. Las entrevistas se articularon en dos ejes: las experiencias y la normatividad. En primera instancia, el discurso emitido desde el cuestionamiento de las experiencias pretendía ubicar a los actores en el momento histórico vivenciado desde el abandono estudiantil, sus expectativas de ingreso, las dificultades, su actuar, el compromiso, la búsqueda de apoyo en el proceso de formación emprendido, al ser admitidos en la universidad y luego perder la condición de estudiante.

En cuanto a los docentes, el instrumento se orientó hacia las experiencias manifiestas en el discurso sobre las vivencias de los estudiantes que han hecho parte de su labor docente. En segunda instancia, el eje normativo que fundamentó las entrevistas se enfocó en indagar las responsabilidades de los diferentes actores de la comunidad, los apoyos recibidos y los percibidos, e

identificar los elementos que pueden contribuir con la permanencia y el éxito educativo. Los estudiantes que participaron en las entrevistas fueron los desertores, entendidos como los que abandonaron el programa por retiro definitivo: algunos de estos son evidenciadas en el sistema universitario, otros renuncian por diversas circunstancias relacionadas con el reglamento estudiantil y otros, habiendo desertado, hacen uso del beneficio de amnistía<sup>17</sup>.

Una vez analizada la información secundaria, el análisis cuantitativo y el análisis fenomenológico de las vivencias de docentes y estudiantes, se hizo la triangulación de la información (Plano Clark et al., 2008). Finalmente, estos momentos se articularon y entremezclaron para ofrecer una visión global e interrelacionada de la información analizada. Los resultados obtenidos se presentan en tres capítulos, acompañados de las conclusiones.

En el primer capítulo se delimita el surgimiento de las políticas para contrarrestar el abandono en la ES en Colombia y a nivel institucional, para lo cual se hace una revisión documental a partir de los aspectos de calidad, cobertura, equidad e inclusión. Inicialmente, se contextualiza la educación en el entorno universitario, la influencia de las reformas académicas y la injerencia de los organismos internacionales. Asimismo, se abordan los procesos de democratización de la educación como el estado ideal que busca dar igualdad en el acceso a la educación, a saber, el ideal del bienestar de todos, planteamiento expuesto por John Dewey, y a lo que Pierre Bourdieu llama “el ideal educativo”. Para dar respuesta al planteamiento sobre el surgimiento del interés de las políticas en torno a la deserción estudiantil, se analizan las políticas nacionales y las trazadas en la UPTC.

El segundo capítulo aborda el concepto de deserción desde el enfoque político, surgido de la realidad social y la violencia en el contexto educativo, el cual ayudará a comprender los costos que acarrea la deserción y que junto con la inversión en el sector educativo contribuyen a entender la segregación en las instituciones, factor influyente en el desempeño educativo. Posteriormente, se analizan los factores que contribuyen al abandono, inicialmente, en el contexto nacional y luego, en el nivel institucional. La deserción estudiantil en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura en Matemáticas y la Carrera de Matemáticas, se explica según las estadísticas e índices que soportan la caracterización e identificación de las causas del abandono.

En el tercer capítulo, presenta el análisis y comprensión de las vivencias de estudiantes y docentes de Ingeniería de Sistemas, y de la Licenciatura en Matemáticas y Carrera de Matemáticas. En primer lugar, se exponen las voces de los estudiantes, a través del texto fenomenológico asociado a cada una de las

---

17 Con estos últimos, la entrevista se dirigió a indagar el proceso de abandono y de reintegro a la universidad.

categorías establecidas y los respectivos temas que emergieron del discurso; posteriormente, siguiendo la misma estrategia, se exponen las voces de los docentes. Por último, se presentan las concurrencias y desencuentros entre los actores y los programas.

En el apartado final del tercer capítulo, se explican los elementos para la apuesta por una política o estrategia motivacional aplicable inicialmente a los programas objeto de estudio, las reflexiones en torno a la información analizada y vista desde las políticas, el diagnóstico ofrecido por las estadísticas y las vivencias de los principales actores. Estos factores se plantean para potenciar las estrategias, apoyos y acciones implementadas por la UPTC frente a los programas y los agentes educativos, situación que a la vez puede ser replicada en el ámbito universitario.

Esta investigación doctoral finaliza con las conclusiones surgidas de la reflexión sobre el panorama investigativo presentado en este documento. Por ende, el aporte al nuevo conocimiento sobre el tema se fundamenta, en primera instancia, desde las bases teóricas. Asimismo, el desarrollo metodológico para la investigación puede ser utilizado y replicado en estudios similares para instituciones de educación superior. Se considera que lo más relevante es el modelo global, que interactúa conjuntamente en una triada: la política nacional con la institucional, las estadísticas del MEN con las de la universidad y, finalmente, las vivencias de los docentes y estudiantes como los principales actores que enfrentan la realidad de la deserción educativa.

Esta investigación se inscribe en la línea de investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana”, soportada en el Grupo HISULA, de la UPTC. La visión que proyecta la línea de investigación invita a develar el abandono en el contexto social, histórico y normativo de la educación en la UPTC. De igual modo, se soporta en el Grupo de Modelos Dinámicos de la Universidad de los Llanos, en la línea de educación y estadística.

*“Si se acuerda en que la enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado...”*

*Pierre Bourdieu, Los herederos*

# CAPÍTULO 1.

LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.  
UNA MIRADA DESDE LOS PROCESOS DE  
ABANDONO ESTUDIANTIL



## 1.1 La educación en el contexto universitario

La educación superior (ES) en el contexto social, se concibe idealmente en función del mérito y las condiciones sobre las cuales han sido formados los estudiantes que ingresan a este nivel educativo. La influencia directa de su entorno, el grupo social donde han crecido, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos, las estrategias pedagógicas, el currículo y los tiempos de escolarización, se reflejarán en el desempeño universitario. Por otra parte, el desempeño en el ciclo de profesionalización va a depender, en cierta forma, del contexto socioeducativo en el que se cursan los estudios secundarios, el cual predispone las formas de relacionarse con la nueva cultura y el ambiente educativo universitario (Ángel Pérez, 2011; Vázquez, 2008).

Dewey (1998) considera que

La educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen; equivale a decir en efecto que la Educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo. (p. 77)

Sin embargo, también se estima que la ES depende, en gran medida, de las aspiraciones, las actitudes, el propósito y la motivación que demuestre el discente para alcanzar sus metas propuestas, así como del compromiso institucional asumido para alcanzar su ciclo de formación. Asimismo, la formación se piensa como un proceso constante y continuo de crecimiento que debe contribuir a superar las vicisitudes, dificultades o necesidades de aprendizaje, cuya responsabilidad y disposición constituyen un elemento primordial para el proceso educativo.

En este sentido, “la educación es entendida, entonces, como un proceso de renovación y transformación constante” (Vázquez, 2008, p. 217), en el que las experiencias del entorno y la interrelación con sus miembros influenciarán la proyección de las metas de los estudiantes, les imponen su sello. En otras palabras, la sociedad predispone su actuar. En el planteamiento de Pierre Bourdieu, la predisposición no solo se evidencia en los bienes tangibles que posicionan a los individuos en un estrato socioeconómico, sino también en las

capacidades familiares, sociales y culturales de su contexto social, donde se evidencia un mundo jerarquizante (Bourdieu y Passeron, 1996). Este mundo jerarquizante está vinculado de manera directa con el proceso educativo que impone su distinción y diferencia, reproducido y visibilizado por el mismo Estado y el sistema educativo, de acuerdo con las tendencias y cambios del mundo actual. Lo anterior se evidencia en los estilos de vida, su actuar, el desempeño académico, las relaciones sociales y familiares, su comportamiento, la forma de vestir, los lugares preferidos, el lujo y la pobreza que imponen socialmente su distinción, mediados por las experiencias y la interacción (Bourdieu, 1998b). En estos términos, el entorno impone la distinción de cada sujeto que ingresa al sistema de ES, mediante el cual las condiciones socio-culturales y económicas influyen sobre el proceso educativo y las formas de integración. De igual modo, la injerencia del Estado, al trazar las directrices en materia educativa, influenciará el actuar del educando.

Actualmente, en materia educativa, los argumentos y directrices presentados por el Estado colombiano a través de los planes de desarrollo están fundamentados en los lineamientos establecidos por los organismos internacionales,<sup>18</sup> y por los efectos políticos, sociales y económicos de la globalización. En este punto, el desarrollo de la educación se asocia con una perspectiva económica, tomada como punto de partida en el discurso político, pues se considera que la educación propicia el desarrollo económico de las regiones y los países. En estos términos, la educación tiene una función en los compromisos socioeconómicos y de inversión de dichos organismos; al mismo tiempo, existe un cuestionamiento sobre su calidad, frente a lo cual es importante considerar el contexto del compromiso socioeconómico y cultural en el que se educan y desempeñan los jóvenes (De Ibarrola, 2010).

En relación a este tema, el secretario ejecutivo de la CEPAL argumentaba que la educación es el medio más efectivo para asegurar un desarrollo productivo con equidad social, pues fortalece la democracia al permitir la participación ciudadana amplia y sin exclusión. La educación es la apuesta para revertir la exclusión social (Ocampo, 2002). Para la CEPAL el enfoque o perspectiva de la educación tiene una conceptualización económica más que social; se proyecta en función del desempeño de los jóvenes, considerando que ellos serán el futuro del desarrollo de las regiones. En tal sentido, la educación se constituye en un medio para fomentar la competitividad y la influencia que tienen los años de

---

18 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros.

escolarización-formación en el incremento de la remuneración recibida por su desempeño laboral. A su vez, se reconoce en la educación el medio fundamental para fomentar la competitividad<sup>19</sup>.

En el contexto global, el sistema educativo ha presentado cambios sustanciales en las políticas de financiamiento, calidad y cobertura, obedeciendo a las demandas de internacionalización y a la comercialización de servicios educativos. Estos cambios han suscitado una serie de intereses que han puesto en la agenda de los diferentes países temas asociados a los conceptos de calidad, equidad y eficiencia de la educación; temas referidos a la expansión de la matrícula y a los resultados del desempeño educativo alcanzados en pruebas internacionales y nacionales<sup>20</sup>. Igualmente, los indicadores sobre el rezago, la repitencia y la deserción<sup>21</sup> se han tornado protagonistas al evidenciar el estado de la educación.

El sistema educativo no está preparado para dichos cambios. En la mayoría de los casos, los docentes no se capacitan a tiempo o no lo hacen o, en algunas ocasiones, este tema se piensa sobre la marcha. Para adelantar trabajo con los jóvenes, se requieren tanto competencias en el uso de las tecnologías y el manejo de los idiomas como competencias lectoras y matemáticas. Estos elementos son fundamentales para la comprensión del contexto actual, el cual siendo local obedece a un contexto global. En ese orden de ideas, la ES debe estar en correspondencia y replantearse de acuerdo a las diferentes necesidades de las regiones, lo que requiere el compromiso de los gobiernos en la modernización de la educación superior (Cuño, 2016).

El cuestionamiento sobre la calidad del sistema de educación en Latinoamérica ha trascendido por décadas. En el siglo XX, dicho cuestionamiento llevó a que los organismos financieros internacionales tomaran cartas en el asunto, mediante diferentes reformas en pro de la calidad educativa (Paéz, 2017). Inicialmente, se pensaba en los ciclos básicos, pero luego abarcó los demás niveles de formación, en concordancia con las políticas neoliberales

19 "La educación superior cumple un papel crucial en el aumento de la competitividad, dado que en este nivel se generan, incorporan y difunden avances del conocimiento que luego permiten incrementar la productividad en distintas áreas de la producción" (CEPAL/OEI, 2004, p. 32).

20 Pruebas Saber, PISA (un programa de la Organisation for Economic Cooperation and Development, OCDE, que se efectúa en 58 países, evalúa conocimientos y habilidades para la vida, relacionados con los dominios de comprensión lectora, matemática y científica); Serce (un proyecto del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, de OREALC/UNESCO Santiago de Chile, que evalúa competencias básicas y habilidades para la vida en las áreas de lectura y matemática, con la opción de hacerlo en Ciencias Naturales) y TIMSS (de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA, que provee información confiable y oportuna sobre el logro académico de estudiantes de Estados Unidos de grados 4.º y 8.º, en Matemáticas y Ciencias Naturales, y lo compara con el de otros países, de los cuales participan 59) (MEN, 2018).

21 Para la UNESCO la deserción se entiende como la partida prematura del nivel de formación antes de haber concluido el ciclo iniciado.

que regían el accionar educativo (Vázquez Olivera, 2015), las cuales generaron un corrimiento del deber del Estado de ser proveedor y garante de dichos procesos (Mollis, 2014).

A comienzos del siglo XX, Colombia venía de la transición de la Guerra de los Mil Días; este inicio estaba marcado por la tendencia de protestas estudiantiles ligadas al movimiento latinoamericano de la época. Los planteamientos de la Reforma de Córdoba fueron asimilados durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), la formación universitaria se orientaba a fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad. Para acceder a las universidades, los estudiantes debían presentar pruebas de ingreso, además, la formación se enfocó en el modelo industrial de la época (Soto Arango, 2005).

Durante los años 80, los organismos internacionales referidos previamente, pusieron en duda la calidad de la educación superior, planteando la modernización de este sector como un factor crucial para impulsar la recuperación económica. Guerrero y Soto Arango (2019) expresan que: “a partir de las políticas neoliberales, se proyectan los servicios educativos, se restringe la responsabilidad del Estado para financiar la educación y se impone el modelo neoliberal como modelo global del capitalismo, en el cual las universidades son objeto de competencia” (p. 116).

Según señala De Sousa Santos (2010), durante los años noventa se produce la ampliación del mercado transnacional de servicios universitarios; tanto el Banco Mundial como la Organización Mundial del Comercio (OMC) los consideraban como la solución global a los problemas educativos. Por otro lado, las universidades debían asegurar sus recursos propios, lo que ha llevado la entrada de capital externo, principalmente industrial; generando así la mercantilización de las universidades. Las instituciones debían encontrar un equilibrio entre el mantenimiento del prestigio académico y el financiamiento, en términos de tener la capacidad de mantener sus ingresos. Ante esta situación, José Joaquín Brunner (2007) sostuvo que el mercado de la educación superior se encontraba altamente jerarquizado<sup>22</sup> y que, ha transformado la perspectiva hacia los discentes, comparándolos con un proceso de producción inusual donde la calidad del principal “insumo” (los estudiantes) es a la vez parte del ‘producto’ que la universidad vende” (p. 112).

22 “Jerarquizante”, Guerrero y Soto Arango (2019) citan a Brunner (1992) “en el sentido de que existen instituciones de élite, que gozan de prestigio, son las más selectivas y su objetivo es estar a la vanguardia en la investigación; estas instituciones acogen a los mejores estudiantes”.

Por su parte, la UNESCO en el documento *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*<sup>23</sup>, reconoce la magnitud de la expansión de la matrícula a nivel superior en el mundo, que, de una población de 13 millones en 1960, pasó a 82 millones en 1995. Habría que aclarar también que se evidenció la brecha entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y los países menos adelantados; tanto la inversión de recursos y la investigación son factores que califican o descalifican a las instituciones universitarias y los Estados. La década de los noventa también se caracterizó porque las IES carecían de la preparación necesaria, para afrontar los nuevos retos educativos y garantizar el desarrollo, haciendo evidente la brecha con los países industrializados. Esta época requería que las instituciones incluyeran en su desempeño académico diario, la renovación de la ciencia, el conocimiento y los procesos educativos adecuados a los ámbitos nacional e internacional.

En esta misma década, en Colombia se promulgó la Constitución Política de 1991, en la cual se reconoce la necesidad de modernizar la estructura y organización educativa, en concordancia con el desarrollo tecnológico y criterios de mercado. La Ley 30 de 1992<sup>24</sup> y la Ley General de Educación de 1994 aún están vigentes, no obstante, se han vuelto algo obsoletas, puesto que no responden a la realidad financiera y social, ni a los cambios demandados por la ES. En este periodo, se privilegiaron las instituciones privadas y se identifica que la autonomía de la universidad pública es posible cuando hay una financiación que comprometa la inversión del Estado; frente a lo cual, los movimientos de estudiantes de los años 2018 y 2019 ubicaron como punto central la financiación de la universidad pública.

Actualmente, hay desfinanciamiento de instituciones públicas; para el Estado, financieramente la universidad se ve de manera retrospectiva por las normas y la escasa inversión presupuestal, pero las exigencias de producción y generación de nuevo conocimiento deben ser pertinentes en el mundo globalizado. Pareciera que estos dos factores fueran en contravía, pues se pensaría que los cambios que se vienen suscitando requieren una mayor inversión por parte del Estado.

---

23 “La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular (...) Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados (...) Ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos de los más desarrollados y más ricos (...) El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad” (UNESCO, 1998).

24 En el análisis sobre la crisis de financiamiento de la ES, el SUE (2012) plantea que: “En la década de los noventa, las universidades difícilmente contaban con los suficientes recursos humanos, de infraestructura física y tecnológica, bibliotecas, laboratorios, entre otros, que permitieran el desarrollo académico en docencia, investigación y extensión” (p. 23).

A estas reformas en la ES se suma que, en los años noventa, hubo un recorte en los subsidios por parte del Estado, lo que promovió los procesos de acreditación con el propósito de ejercer control y evaluar la calidad y los resultados, a fin de que la educación estuviera de acuerdo con los estándares internacionales y obedeciera a las políticas de globalización y masificación de la educación. En respuesta a estas últimas, se promueve la demanda de educación privada y se expande el mercado transnacional de servicios educativos.

Por otro lado, en el año 2002, los recursos de inversión de la ES se incluían en el presupuesto del Ministerio de Educación (MEN) colombiano y este, a su vez, los transfería a las IES. Posteriormente, los recursos se fraccionaron y se destinaron a cumplir las metas propuestas en los Planes de Desarrollo; los recursos para las universidades dependían de las convocatorias de proyectos, lo que favorecía a algunas instituciones, ya sea por la infraestructura o la capacidad investigativa, debido al mecanismo de selección de los estudiantes. Para el 2011, las universidades manejaban únicamente el 15% del total de los recursos de inversión (SUE, 2012), de tal manera que las IES cada día se enfrentaban a un alto desfinanciamiento.

Actualmente, la dinámica universitaria proyecta una expansión de la matrícula hacia poblaciones más vulnerables. Al respecto, las instituciones obedecen a unos índices de gestión, en respuesta a la demanda de cobertura. En aspectos de investigación, se exige producción de nuevo conocimiento y calidad en el establecimiento de redes de apoyo e investigativas, dada la apertura de nuevos programas siguiendo las exigencias del mercado (Paéz, 2017)<sup>25</sup> y del mundo globalizado, en el que cada uno de estos aspectos requiere de presupuesto que permita su viabilidad.

Respecto a la nueva visión planteada de ampliar el acceso a la ES, se promulga la equidad en el acceso. Si tomamos como referente el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)<sup>26</sup>, se deja claro que la ES

---

25 En documento de tesis, Páez (2017) analiza cómo el sector educativo es un servicio que se explicita de acuerdo a los lineamientos dados por la OMC y que aparece clasificado en el GATS, en el que recibe un tratamiento igual al de los servicios ofertados por otros sectores: “le facilitaba defender el viejo esquema racional de la producción masiva en línea, pero con el nuevo ingrediente de las nuevas tecnologías y las técnicas del *management*: eficiencia, cantidad y relación costos beneficios, previsibilidad y control” (p. 57).

26 “Art. 26, 1” (...) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (...).”

debe fundamentarse en el “mérito”<sup>27</sup>. La UNESCO resalta la contribución de las actitudes propias del individuo y las previamente adquiridas en el desempeño universitario como un requisito necesario en este ciclo de formación; es decir, si la ES se plantea en términos de la expansión de la matrícula, idealmente requeriría que ese mérito se garantizara a cada individuo. En esos términos, la equidad debe proyectarse a los procesos educativos desde el acceso, la permanencia, desempeño y los resultados; aspectos establecidos en el modelo multidimensional de equidad planteado por Espinoza (2017), sin limitarse al punto de inicio, es decir, no se debe pensar únicamente en el acceso (Tabla 1).

En la mayoría de los lineamientos dados en la ES está presente la equidad como justificación de los procesos educativos; el cuestionamiento en cuanto a las políticas de ampliación del acceso se plantea en los siguientes términos: cada uno de los estudiantes que culminan el ciclo de secundaria debe acceder al sistema educativo o, de lo contrario, en qué términos se habla de la equidad en el acceso.

Para ofrecer una respuesta, al tomar como referente el Modelo Multidimensional de Equidad planteado por Espinoza en la Tabla 1, la equidad en el acceso en la ES debería darse en función de las actitudes, las necesidades, los recursos, el nivel académico, el interés y la motivación que los estudiantes, aspectos que influyen directamente sobre el éxito o el fracaso en el proceso de formación universitario.

**Tabla 1.**  
Modelo Multidimensional de Equidad

Dimensiones	Recursos	Etapas del Proceso Educativo			
		Acceso	Permanencia	Desempeño	Resultados (Outcomes)
Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales a/	Poveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad b/	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades tengan desempeños académicos similares c/	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.

27 “Basarse en el mérito, la capacidad, el esfuerzo, la perseverancia y la devoción, demostrada por aquellos que buscan acceder a ella, y puede tener lugar de manera permanente (...) con el debido reconocimiento de las habilidades previamente adquiridas. Como consecuencia, no puede aceptarse ninguna discriminación al otorgar acceso a la educación superior por motivo de raza, género, idioma o religión o distinciones económicas, culturales o sociales o discapacidades físicas” (UNESCO, 1995).

Equidad para iguales capacidades	Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales d/	Garantizar que todas las personas que tengan similares capacidades y habilidades tenga acceso a una educación de calidad.	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tengan igual progreso educativo.	Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similar desempeño educativo.	Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos nivel de ingresos y poder político.
Equidad para igual logro	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales.	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales.	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema e/	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo desempeño académico en el pasado	Asegurar que las personas con logro académico similar obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político.

**Fuente: Espinoza (2017, p. 17).**

En este contexto, se plantea un ideal frente a los requisitos de los jóvenes y lo que las instituciones esperan encontrar, pero la realidad es otra, de ella se deriva la necesidad de dar una mirada desde dos enfoques distintos. El primero está relacionado con los niveles de formación que demuestra el joven de acuerdo al sistema educativo que lo formó, que evidencian unas diferencias sustanciales en los conocimientos, las competencias y las capacidades frente a las requeridas por el sistema de ES. En estos casos, el joven viene de un sistema en el que “( ) la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales (...)” (Pierre Bourdieu, 1998a, p. 77); lo que puede plantearse en términos de las desigualdades de toda índole y que afloran en el desempeño académico.

El segundo aspecto también se formula en términos de esa realidad, esto radica en el hecho de entender el acceso a la ES para todos por igual; sin embargo, las circunstancias de los aspirantes alejan la posibilidad de enfrentar directamente el nivel profesional. Entonces, en función de las competencias, de las capacidades y de la vocación, hay que orientar y mostrar las alternativas de los diferentes niveles de pregrado<sup>28</sup>, en las que se contemple el acceso, se posibilite la permanencia y el desempeño y se asegure, de cierta manera, que las personas con necesidades iguales tengan iguales resultados. Al mismo tiempo, se debe abarcar la equidad desde las dimensiones de iguales necesidades —en términos de iguales capacidades— e igualdad en el logro.

28 La educación superior se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado. El nivel de pregrado tiene, a su vez, tres niveles de formación: nivel técnico profesional (relativo a programas técnicos profesionales), nivel tecnológico (relativo a programas tecnológicos) y nivel profesional (relativo a programas profesionales universitarios) (MEN, 2018).

En cuanto a esta posición, puede ser una alternativa para mitigar los inconvenientes que vienen presentando las universidades en torno al abandono, el rezago y la repitencia, para lo cual debe plantearse indagar y orientar a los jóvenes y, de cierta manera, ubicarlos en el nivel de formación que corresponde frente a los méritos que busca la universidad y a sus intereses. Otro asunto es: ¿hasta qué punto la universidad o institución y el mismo Estado ofrecen alternativas a los jóvenes, para subsanar esta situación y las dificultades, sin caer en el facilismo y sin que la calidad de la educación se ponga en tela de juicio.

En este sentido, hablar de la calidad educativa por parte del Estado, teniendo en cuenta los requerimientos hechos constantemente por el MEN a las universidades, evidencia un distanciamiento entre las exigencias del Estado, dadas en términos de unas metas, y la realidad de las instituciones. Además, el ideal de la ES está muy alejado de la realidad vivenciada por los estudiantes y las instituciones, debido a la desigualdad generada no solo por el sistema educativo, también a nivel de las estructuras socioeconómicas que influyen en el desempeño educativo, los tiempos de escolarización, los contenidos, el acceso a las TIC, entre otros factores, limitantes del ingreso y la permanencia en las IES.

A nivel de las instituciones, se debe mencionar que también están inmersas en la misma segregación. Por un lado, están las universidades de élite, ranqueadas en términos de los índices de producción e investigación, que se ven privilegiadas por el tipo de estudiante seleccionado y, en consecuencia, por el presupuesto de inversión correspondiente a cada institución. Sin lugar a dudas, esto marca la diferencia en los índices de calidad y de producción a los que están sometidas las universidades.

Por su parte, las universidades que no gozan de estos privilegios presentan una gran problemática en la calidad académica de sus estudiantes y de los índices medidos por el Estado. Esta es una situación que afrontan las IES y los docentes día a día, la cual se ha vuelto latente también para los jóvenes y las mismas familias, al punto de que se torna normal e inherente al quehacer pedagógico. Se infiere, entonces, que se ha caído en una violencia estructural<sup>29</sup>, en la que nos hemos acostumbrado a convivir con esto y no se considera a los discentes ante sus dificultades y necesidades. La falta de calidad es inherente a nuestro actuar académico, nos hemos acostumbrado a eso y buscamos culpables: los estudiantes, los ciclos de formación que anteceden y el mismo Estado; es un ciclo vicioso de nunca acabar.

---

29 Hablar de violencia estructural, es hablar de índices (Vázquez González et al., 2015, p. 60); esta se presenta en grupos de individuos, se encuentra latente en la estructura social, es silenciosa y se puede ver como una condición normal (Mora, 2017).

Podría plantearse que, a raíz de los diferentes niveles de calidad generados por el mismo sistema educativo y a partir de la misma mercantilización de ES, han surgido una diversidad de instituciones que ofrecen servicios educativos, cuyos mecanismos de selección marcan la segregación de la educación actualmente, debido a los niveles de formación que la anteceden.

Al respecto, la CEPAL, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la ONU reconocen a nivel de Latinoamérica, en especial Colombia, México y Argentina, que la educación debe reevaluarse en términos de las necesidades de la demanda global. Además, es necesario que esta se reajuste estructuralmente, desde los ciclos de educación de básica y secundaria, en los que la formación del discente debe orientarse no solo por las dificultades que presentan los jóvenes para acceder a la ES, sino también por las necesidades del mercado laboral. Para el caso de esta investigación, en aras de poder estudiar el abandono estudiantil universitario, se abordará el desempeño exigido a los jóvenes en el sistema de educación.

Existen muchas instituciones privilegiadas, en tanto que sus aspirantes ostentan vastas capacidades durante los rigurosos procesos de ingreso<sup>30</sup>; otras, en cambio, basan sus procesos de selección en las pruebas de Estado y de acuerdo a los cupos que ofertan; finalmente, existen instituciones que reciben a los estudiantes que no han logrado ingresar a otras IES. En este contexto, continúa haciéndose evidente la segregación según los niveles de formación, se crea una oferta diferenciada.

En términos financieros, algunas IES también son privilegiadas, pues están mejor dotadas, situación que se evidencia tanto en instituciones públicas como privadas. En estos términos, el sistema de ES posee unas estructuras propias que caracterizan y condicionan su funcionamiento y contribuyen a la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95).

Si retomamos las dimensiones del Modelo de Equidad planteado por Espinoza (2017), lo anterior estaría de acuerdo con que el acceso segregado está latente en el sistema. Al tomar como referente la base igualitaria, de necesidades similares, de los estudiantes, estarían bajo las mismas circunstancias de calidad, progreso y desempeño educativo, viéndose reflejado en el desempeño profesional y dependiente, en gran medida, de la institución a la que hayan ingresado, de acuerdo a sus competencias. No obstante, la política educativa contempla que aquellos jóvenes de bajos recursos con alto desempeño académico pueden acceder a préstamos o programas especiales que viabilicen su proceso de formación (El objetivo aquí no es analizar este lineamiento, sino retomarlo como alternativa que apuesta a ampliar el acceso

---

30 Las instituciones que seleccionan los estudiantes con mejores niveles de formación y son más competitivos se catalogan como de élite.

a grupos marginales, vulnerables, etnias, entre otros). A pesar de esto, no se pueden desconocer las condiciones que ostentan los jóvenes en cuanto a competencias académicas y de integración, ya que pueden marcar la diferencia en la permanencia o abandono del contexto universitario. Sin lugar a dudas, el mérito, el interés y el empeño juegan un papel relevante en el éxito, como lo expresa la *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*.

Más que reconocer la segregación latente en el sistema educativo, es importante considerar algunos problemas que se presentan en las instituciones, tales como el rezago, la repitencia o el abandono. Más allá de la naturaleza de cada institución, estos generan pérdidas sociales, económicas y culturales, en cada uno de los actores del sistema educativo. Independientemente de su condición, se evidencia una similitud en el abandono estudiantil en los distintos tipos de instituciones y países.

## 1.2 Reformas universitarias en Latinoamérica

En la historia de las universidades latinoamericanas, se han experimentado tres reformas importantes, las cuales han influido significativamente en el estado actual del sistema de educación superior. Al respecto, (Rodríguez Zidán, 2004), plantean que la primera reforma se llevó a cabo desde 1918 hasta la década de los 70, la segunda se implementó desde entonces hasta finales de los 90 y la tercera reforma comenzó en 1998 y continúa hasta nuestros días.

A través de la reforma de Córdoba en 1918, liderada por la clase emergente, clase media, con el objetivo de democratizar el acceso a la universidad, se logró romper el esquema de exclusividad de la ES para las élites (Soto Arango et al., 2018). La industrialización originó que las universidades se orientaran hacia la formación profesional, para cumplir con sus necesidades y satisfacer la creciente demanda estudiantil. Sin embargo, el costo económico y financiero que representaba la ampliación de la matrícula no fue tenido en cuenta; además, no existían mecanismos efectivos para garantizar la calidad de la educación impartida.

Varios autores han evidenciado el impacto de la segunda reforma (Iesalc, 2007; Rama, 2006; Rodríguez Zidán, 2004), al respecto, se identifica la influencia de la globalización que impone la mercantilización de bienes y servicios, la pugna de universidades públicas y privadas, y el surgimiento de instituciones de educación sin la debida regulación que garantizara los estándares de calidad. Aunado a ello, las exigencias de los movimientos estudiantiles reclamaban la ampliación de la cobertura, financiación, autonomía universitaria y la renovación del sistema en función de las necesidades sociales de la época.

En esta reforma, la crisis generada en la década de los años setenta fue “coyuntural porque deriva del impacto de fuerzas transformadoras que están afectando a todas las universidades del mundo como efecto de la transición de la Revolución industrial a la nueva revolución científica, tecnológica y nuclear” (Ocampo López, 2006, p. 152). En las naciones subdesarrolladas, esta coyuntura histórica conlleva la difusión de un nuevo saber humano y, por consiguiente, muestra las deficiencias para dominarlo, dada la falta de formación de los docentes y las dificultades económicas, en comparación con las naciones avanzadas y de mayor desarrollo.

En respuesta a la ampliación de la cobertura, el surgimiento de las universidades privadas se dio bajo dos perspectivas: la primera fue la calidad y, la segunda, la alternativa para los jóvenes que no accedían al sistema, a quienes se les relacionaba con bajos niveles de calidad. El aumento de la demanda conllevó al establecimiento de pruebas de ingreso que garantizaran la calidad de los estudiantes, situación que hizo evidente la inequidad del sistema, ya que se privilegió a los estudiantes que provenían de familias con un mayor capital humano y cultural (Guerrero y Soto Arango, 2019)

La crisis universitaria también fue de índole política. En los países subdesarrollados, los docentes y estudiantes propugnaron cambios estructurales (económicos, sociales, políticos y culturales) en las instituciones; las discusiones se tejían alrededor de la crisis y se reconocía que la estructura interna de la universidad y de la sociedad operaban conjuntamente para reproducir la desigualdad social (Ocampo López, 2006). La reforma universitaria en Latinoamérica surgió después de los problemas ocurridos en algunas universidades de Francia y México, a partir de los cuales se cuestionaban los cambios que debían darse para modernizar la universidad, para entrar a la era de las comunicaciones, de la revolución termonuclear y el desarrollo científico. Esto ameritaba que las instituciones se organizaran estructural y administrativamente, y que tuvieran un mínimo de madurez científica que atendiera las carencias y dificultades de la población, contribuyendo a la autosuperación y progreso autónomo.

Durante la tercera reforma universitaria, la expansión y la globalización de la ES exteriorizaron las diferencias propias de las estructuras sociales, las regiones, y los Estados. Adicionalmente, se ha identificado la diversidad en los niveles de formación: “el perfil de los estudiantes universitarios cambió en la medida en que se expandió el acceso a la ES, lo que generó en contraposición a las altas tasas de cobertura, aumento del rezago, repitencia y deserción” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 116). Otros aspectos que incidieron en el cambio de perfil de los jóvenes universitarios fueron la revolución tecnológica, las comunicaciones y la sociedad del conocimiento. Además, las necesidades

laborales, investigativas y los cambios tecnológicos, cuestionaron la calidad de la educación en función de las necesidades que requiere el mercado laboral (Soto Arango, 2006).

Asimismo, los organismos internacionales (Banco Mundial, FMI y BIRF) inciden en el accionar de las universidades, en aspectos como: i) la autosuficiencia de las instituciones de ES, ii) la disminución de la inversión del Estado, iii) el incremento en las matrículas de los estudiantes, donde aparecen los créditos estudiantiles ofertados por entidades públicas y privadas o por algunas universidades. Frente a los compromisos del Estado asociados a los créditos otorgados por el Banco Mundial, surgen algunos requerimientos hacia las políticas educativas, por ejemplo: exigencias en torno al cumplimiento de índices que dan cuenta del estado de la educación superior, donde el MEN y el ICETEX son las entidades garantes ante los compromisos económicos suscritos para financiar la ES (Guerrero y Soto Arango, 2019)

En una mirada retrospectiva sobre estas reformas, se pueden apreciar cambios positivos en la autonomía, el crecimiento y la expansión de la ES a otros grupos poblacionales que antes no tenían la posibilidad de ingresar a la universidad; la universalización en el acceso y la gratuidad (en los ciclos básicos) fue una alternativa para mejorar las condiciones educativas, disminuir la pobreza y contribuir al desarrollo económico y social de las regiones; ideales basados en la equidad, calidad, eficacia y eficiencia. En función de lo anterior, se normatiza el actuar de las instituciones.

Sin embargo, existen también aspectos negativos tales como la insuficiente inversión por parte del Estado en los compromisos educativos y la falta de capacitación oportuna para afrontar los diferentes lineamientos y retos de la estrategia contributiva para asumir dichos cambios. En las IES un atenuante es que las prácticas permanecen, se han heredado de la institucionalidad y el desempeño docente, lo cual se evidencia, en ocasiones, la falta de capacitación y actualización. Por el contrario, los jóvenes que transitan en los ciclos de formación cambian con el tiempo y traen consigo otros intereses y dificultades; los docentes y la parte administrativa, en la mayoría de los casos, permanecen en la IES por largos periodos, lo que en el quehacer universitario indirectamente exige permanecer al tanto de los adelantos que requiere el mundo globalizado.

En la tercera reforma universitaria, un factor que ha sido visible en los diversos desafíos es la influencia directa de los organismos internacionales, en el sentido de los lineamientos, a partir de unas metas y objetivos comunes en el proceso educativo. En particular, ha surgido el interés por disminuir el rezago y el abandono estudiantil en algunas regiones, pero, a la vez, hay un enmascaramiento del crecimiento del mercado educativo, por el cual ha abogado la economía de las diferentes regiones; la educación se ha convertido

en uno de los renglones más rentables. Estas políticas se han planeado alrededor del acceso y la expansión de la matrícula, en una apuesta al desarrollo (social, económico y cultural), crecimiento y formación de los jóvenes como componente fundamental de la sociedad.

### **1.3 La influencia de los organismos internacionales y sus lineamientos en torno al abandono**

En la educación el Banco Mundial desempeña un doble rol<sup>31</sup>: es tanto un organismo asesor de los gobiernos en políticas educativas para el progreso económico como un organismo de financiamiento externo para los países en desarrollo. En la década de los noventa, en los países latinoamericanos, el Banco Mundial encaminaba la inversión hacia la educación, que ya se proyectaba como una fuente para la promoción del desarrollo económico. Además, se promovía la distribución equitativa y eficiente de la inversión, en la cual se vincularán los diferentes niveles de formación y las poblaciones más desfavorecidas, a fin de alcanzar la equidad social. Al respecto, se buscaba garantizar la educación básica, implementar subsidios y dar un trato diferencial a las minorías y las etnias para asegurar su educación formal; así se buscó la homogeneización en el sistema educativo. La meta del Banco Mundial era formar el capital humano y social en la región (Ascolani, 2008; García Guadilla, 2003); en la educación terciaria los lineamientos se orientaron a fortalecer el acceso y la calidad; para alcanzar una mayor diversidad en este nivel de formación, se fortaleció el sector privado.

La UNESCO (1995), por su parte, asumió el papel de organismo especializado en el desarrollo de la ES y la investigación; se comprometió a orientar las políticas para mejorar el acceso con equidad y a promover la diversificación de la ES, un requisito previo a la pertinencia y la calidad; fomentó la libertad académica, la autonomía institucional y la internacionalización (p. 11). En su documento *Política de cambio y el desarrollo en la educación superior*, este organismo reconoce el peligro que ocasiona el distanciamiento financiero entre el Estado y la ES; además, con la demanda excesiva de “comercialización” de las actividades de los centros de educación superior, identifica que pueden ocasionarse inconvenientes en aspectos referidos a las normas de admisión y los programas de estudio y graduación. Al respecto se refleja la necesidad de crear mecanismos de vigilancia y acreditación.

---

31 CONPES 3203 plantea: El BM no se limita a la concesión de los préstamos; también aporta la asistencia técnica y el acompañamiento al proceso de construcción colectiva del diseño de los proyectos. Adicionalmente, ofrece la posibilidad —basado en su experiencia y en los proyectos similares financiados en otros países— de intercambiar información entre beneficiarios de crédito externo en América Latina y otros países, lo que permite prever riesgos para los proyectos y tomar medidas oportunas para mitigarlos (p. 5).

Para la OCDE, como organismo de cooperación internacional, la injerencia en el sector educativo de los países integrantes y aquellos que deseen ingresar, radica en la evaluación de los cambios en la política, con el propósito de contribuir al desarrollo y generación de conocimiento. Los lineamientos allí establecidos se encuentran en la misma dirección del Banco Mundial, la UNESCO, el PNUD, la ONU, entre otros; en concordancia con los ODS y ODM. La competitividad y lograr mayores oportunidades para las poblaciones de escasos recursos y la modernización de las IES, son planteadas en función de generar nuevo conocimiento, más publicaciones y nuevas exigencias para formar parte de los Rankings mundiales, en los que se evidencie la calidad.

En la década de los noventa, con la inclusión de los servicios educativos<sup>32</sup>, y la divulgación del listado de servicios comerciales, la OMC desencadenó un nuevo discurso político y educativo en torno a los lineamientos de calidad y los procesos de acreditación, en cada uno de los niveles educativos y las instituciones. Simultáneamente, cambios paulatinos se habían generado en las políticas de financiamiento de las instituciones públicas, las cuales cada vez eran menos financiadas por el Estado, incorporando a la privatización y al mercado de servicios educativos, en correspondencia con el mercado mundial (Páez, 2017).

En consonancia con las políticas y las exigencias de los organismos internacionales, se han organizado sostenidamente conferencias a nivel mundial y regional, donde se ofrecen directrices y se fijan metas con el propósito de mejorar y, especialmente, armonizar las políticas con los lineamientos financieros, internacionales y sociales, con intención de disminuir la pobreza e incentivar el desarrollo de los países.

A escala global existe consenso para mejorar los niveles educativos de los jóvenes. Sin embargo, una de las principales inquietudes en la ES es la elevada tasa de abandono universitario, que pone de manifiesto la desigualdad del sistema educativo. Las organizaciones internacionales como la OCDE, la ONU, la OIT, entre otras, consideran esencial realizar un seguimiento, diseñar estrategias y acciones afines a las circunstancias de cada país, región, institución, y a las necesidades diversas de los estudiantes.

Los lineamientos a nivel mundial en materia educativa son determinados por las directrices hechas por los organismos internacionales y son fijadas en las conferencias de ES<sup>33</sup>; en ellas hay un acuerdo para promover la mejora de

---

32 Los servicios de enseñanza superior aparecen incluidos en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), en el listado sectorial de servicios, Acuerdo General del Comercio de Servicios, OMC, en el 5to. grupo "servicios de enseñanza", numeral C (WTO, 2018).

33 Marcos de Acción realizados en el 1990, 2000, 2015 y las conferencias de Educación superior 1996, 1998, 2009, 2014, entre otras.

los índices de educación, toda vez que esta es un indicador del desarrollo de las regiones, la calidad de vida y la disminución de los niveles de pobreza. Esto ha motivado el establecimiento de objetivos comunes para alcanzar la 'Educación para Todos', los cuales se dieron a conocer en el Marco de Acción de Jomtien (1990). Este marco busca orientar la educación a la satisfacción de las 'necesidades educativas de niños jóvenes y adultos', con el propósito de mejorar la calidad de vida y fomentar la transformación social. El Marco de Acción de Dakar (2000), denominado 'Educación para Todos', determina directrices para el año 2015 y tenía como propósito fomentar el compromiso de los países en las políticas de inversión educativa; asimismo, reafirmaba "los compromisos de los países desarrollados en pro de contribuir y apoyar a los países pobres para reducir los niveles de desigualdad en materia educativa" (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 118).

Específicamente, el Marco Acción de Dakar enfatizaba la importancia de priorizar la creación de estrategias para abordar la deserción en la educación primaria y aumentar la permanencia; con este fin, fomentaba el desarrollo de políticas inclusivas, el diseño de currículos diversificados para atender la población excluida por motivos individuales, de género, lingüísticos o culturales; también expresa el incremento y reasignación de recursos para cubrir la educación<sup>34</sup>. De igual modo, las políticas de inclusión fueron formuladas de acuerdo a la diversidad, diferencias, necesidades y categorías de la población.

Por lo expuesto hasta ahora, los lineamientos sobre la inclusión educativa pueden plantearse como una alternativa para determinar estrategias de apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o que no logran ingresar a la educación superior, puesto que no disponen de los recursos ni medios y no culminan el ciclo profesional.

Es importante enfatizar que la inclusión y la equidad están presentes en la política educativa,<sup>35</sup> son directrices de cumplimiento obligatorio en la agenda de los Estados, dados los compromisos establecidos por los organismos internacionales, y los ODS y ODM; estos aspectos deben definirse en función del entorno del joven y en el contexto global. La inclusión trasciende la diversidad, pues contempla la calidad como elemento que, para superar los aspectos que generan la exclusión de los estudiantes del sistema educativo, se relaciona con el

34 "El reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes y la flexibilidad para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas especiales de las y los alumnos" (Marco de Acción de Dakar, 2000, p. 39).

35 "La política pública universitaria, que la entendemos como los fines e intenciones que presenta el Estado, en un periodo determinado de gobierno, como grupo de poder que identifica problemas y establece metas para alcanzar desde su visión política, económica, cultural y educativa unos propósitos que los materializa en actos legislativos" (Soto Arango, 2013, pp. 313-368). Citado en Guerrero y Soto Arango (2019)

factor económico y la distribución del gasto público. En tanto que, la equidad se vincula con integrar cada una de las dificultades que enfrentan los estudiantes, garantizando la educación para todos (Guerrero y Soto Arango, 2019).

Si partimos del planteamiento de Aguilar Nery (2017), en el cual se plantea que las desigualdades siempre han existido, estas pueden identificarse en los grupos étnicos, condiciones socioeconómicas, género, edad o ubicación geográfica. No obstante, si se incluye el contexto educativo, se suman las desigualdades en los niveles de formación entre el sector público y el privado, los cuales son evidentes en los jóvenes debido a la calidad y la cantidad de los contenidos curriculares, el idioma, el acceso a la tecnología, las relaciones sociales, entre otros. Estas diferencias tienden a incrementarse y, en este sentido, el Estado debe establecer lineamientos para disminuirlas (Guerrero y Soto, 2019).

A escala mundial, se ha apostado por la formación de los futuros ciudadanos; para los países desarrollados y los organismos internacionales es la estrategia para disminuir las desigualdades. En particular, en Latinoamérica surgen lineamientos dirigidos a poblaciones vulnerables donde el Estado debe reconocer, generar políticas y garantías que promuevan el acceso de las comunidades para cubrir las necesidades de aprendizaje<sup>36</sup>, de manera que haya participación y el compromiso en la 'Educación para Todos' (Guerrero y Soto Arango, 2019).

Se hace la apuesta por políticas dirigidas a los países más pobres o en vía de desarrollo para que en sus políticas públicas se adopte de manera obligatoria, la cobertura educativa en primaria y secundaria. Cada uno de estos lineamientos se encaminan a proyectar políticas en torno a la gratuidad y obligatoriedad, se hace hincapié en la equidad y la calidad, para garantizar la formación de los jóvenes y los futuros ciudadanos, en función de los planteamientos fijados en los ODM, en el año 2000, por la ONU, la Declaración Mundial de la Educación para Todos Jomtien (1990), el Marco de Acción de Dakar (2000), y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009). En este contexto no se plantea la obligatoriedad para el ingreso a la ES, este depende del mérito de los jóvenes.

Ante las dificultades de ingreso de los jóvenes a la ES por no poseer el mérito requerido para afrontar el ciclo universitario, se recomienda a los países el establecimiento de estrategias que contribuyan a eliminar las dificultades de tipo social o académicas. Esto implica que las IES implementen políticas con un enfoque preventivo y alternativas para apoyar a los docentes ante las dificultades y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que ingresan al sistema. Asimismo, se plantea crear alternativas para el financiamiento a

---

36 Ley 70 de 1993 y la Ley 1448 de 2011.

través de préstamos o subsidios (Blanco et al., 2008; UNESCO, 1998). En el Marco de Acción de Dakar y Jomtien se declara el compromiso de aumentar la cobertura a nivel mundial, especialmente en aquellos países con altos índices de desigualdad, en especial Latinoamérica<sup>37</sup>.

La cobertura tiene el propósito de garantizar el derecho de la educación, bajo los siguientes preceptos: la educación superior debe fundamentarse en el mérito, la calidad y ha de ser igual para todos. En cuanto a los compromisos establecidos en las conferencias, en torno a aumentar la cobertura en la ES, en el balance se identifica el incumplimiento de las metas trazadas, siendo un compromiso pendiente desde el siglo XX, particularmente, en el tema de la “Educación para Todos”. Por esta razón, en el 2015, se decide proyectar los logros hacia el año 2030. Es así que, en el Marco de Acción de Incheon (2016), se promueve la educación inclusiva, equitativa y de calidad, además del aprendizaje a lo largo de la vida, como alternativas contribuyentes al desarrollo y disminución de la pobreza.

En el Marco de Incheon (2016), se proyectó la calidad hacia el desarrollo de competencias, actitudes y valores para el fomento de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, en todos los contextos y niveles educativos, donde se alcancen los resultados de aprendizaje pertinentes. Adicionalmente, es esencial el cumplimiento de las metas que este Marco contempla, las cuales se fundamentan en el ODS 4. En cuanto al abandono estudiantil, “no se plantea abiertamente disminuir las altas tasas de deserción en la educación superior como una prioridad expresa” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 120).

No obstante, las metas sí buscan menguar las desigualdades y apoyar mediante la formulación de estrategias, para remediar las dificultades y las necesidades de aprendizaje e integración de los jóvenes; las metas contribuyen a reducir las altas tasas de deserción. Al mismo tiempo, declara que el sistema debe incorporar a la población diversa garantizando la educación con equidad, inclusión y calidad.

Guerrero y Soto Arango (2019) plantean que, a nivel regional, la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y Caribe, realizada en 1996, hace evidentes los

---

37 Una de las metas pendientes en el siglo XX, es: universalizar la cobertura preescolar, básica y media e incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y los resultados de la enseñanza de competencias, básicas, particularmente, entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; formar para la ciudadanía, esto es, para el ejercicio solidario, participativo y responsable de la democracia; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario y superar asimetrías entre educación rural y urbana, pública y privada (CEPAL, 2004).

compromisos contraídos bajo el fundamento de “la Educación para Todos”, en aspectos como la calidad, la universalización y el mejoramiento de los distintos niveles del sistema educativo. En esta Conferencia se declaró que los retos:

... del fin de siglo imponen a la educación superior de nuestra región el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo. Sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición; y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo. (CRESALC/UNESCO, 1996, p. 4)

En el mismo sentido, se declaró el reto y compromiso de aunar esfuerzos para el mejoramiento del sistema educativo y el surgimiento de estrategias a partir de investigaciones, en las cuales la ES esté presente e integrada con los otros niveles educativos. El reconocimiento de los jóvenes como los actores principales del proceso educativo, debe incluir el establecimiento de servicios de orientación encaminados a atender sus necesidades y su diversidad. Además, debe facilitarse el paso de los estudiantes desde la educación media a la ES; a los desertores, es debido crear espacios y alternativas para volver al sistema cuando ellos estén interesados.

En concordancia con las políticas mundiales, en 1998, en la II Cumbre de las Américas, se comprometió a la educación como agente promotor del “desarrollo político, social, cultural y económico de los pueblos”. Las disposiciones convenidas eran adecuadas para los lineamientos de la OMC y del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). En el plan de acción de la Cumbre, se plantearon metas para aumentar el acceso y permanencia en la educación primaria y secundaria, y la responsabilidad de ofrecer oportunidades de educación durante toda la vida, compromisos que se reafirman en otras cumbres. Igualmente, se reclamaba de los Estados latinoamericanos un mayor desempeño económico para alcanzar las metas propuestas en el plan de acción; se instaba al Banco Mundial, la OEA, el BID, a apoyar mediante préstamos para mejorar la calidad, el rendimiento y los estándares educativos en la región. Estos organismos, junto con la CEPAL, monitorearían las obligaciones adquiridas en materia educativa.

En las siguientes cumbres, se planteará el acceso equitativo y de calidad para todos, situando en la educación primaria la base para mejorar el aprendizaje y los beneficios para la sociedad, la salud y el empleo (Cumbre de las Américas,

2018). En general, se reconocía la influencia de la educación en el crecimiento económico y disminución de la pobreza; cada uno de los compromisos adquiridos estaba en consonancia con los ODM<sup>38</sup>.

Muchos de los lineamientos presentados por los estamentos internacionales en materia educativa se han hecho tangibles a partir de las conferencias, encuentros o cumbres a nivel mundial y regional. El Estado colombiano en el afán de cumplir las exigencias en materia de cobertura y resultados, adopta las políticas, pero la realidad evidencia que la diversidad de los jóvenes que ingresan al sistema, que, en la pretensión de cumplir dichas metas general que los niveles de formación no sean concordantes con los requeridos por el mismo, Esto es consecuencia de las diferentes circunstancias asociadas a las instituciones educativas (de básica y media) ya sean por ser regionales, la misma precariedad de los entornos educativos, los recursos educativos, la capacitación de los docentes, el conflicto armado, el desplazamiento forzoso y en general, las situaciones que han hecho que la imposición a la ligera de estas políticas generen otro tipo de desigualdad en los siguientes ciclos de formación. Todo lo anterior tiene como consecuencia la autoexclusión, ya sea por el bajo nivel educativo y escasa formación; al aumentar la cobertura se le facilita al joven el ingreso a la educación superior, pero se enfrenta a la imposibilidad de culminarla.

Por lo expuesto, el modelo de universidad en el siglo XXI es influenciado por el neoliberalismo, los requerimientos internacionales y, como se mencionó anteriormente, el Banco Mundial y los acuerdos de la OMC; en el ámbito del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS), donde se incluyen los servicios de educativos, particularmente la ES, de donde deriva la comercialización de la educación. Ante este panorama, en el cual interesa el costo-beneficio, es evidente la empresarización de la educación, transformada en un servicio de alta rentabilidad, del cual se esperan resultados exitosos (De Sousa Santos, 2010). Hay una apuesta para evaluar la eficiencia a partir de indicadores, aparecen nuevos intereses e inconvenientes, especialmente, aquellos que abogan por disminuir las altas tasas de deserción y aumentar la graduación.

En este sentido, el criterio de costo-beneficio se presenta también “en función de los recursos que invierte el Estado, las IES, las familias y los mismos estudiantes. Además, en los procesos de acreditación, las IES están obligadas a rendir cuentas, a partir de las políticas de evaluación” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 129); con base en la idea de que la educación es un servicio y que debe evaluarse el costo-beneficio. La medición de la calidad educativa se

---

38 La VI Cumbre de las Américas (2012) tiene como meta “reafirmar nuestro compromiso de avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y promover la financiación de proyectos y programas de difusión de las buenas prácticas en las comunidades más rezagadas”, compromiso que se refirma en la VII Cumbre de las Américas.

asemeja al de las empresas, en las cuales los diplomas certifican la calidad del proceso y en consecuencia se espera un resultado (Vinokur, 2007). Al respecto, la mercantilización de la universidad podría ser un referente para explicar el interés por la deserción en las políticas públicas, pues este es considerado como un fenómeno que deja pérdidas y por lo tanto debe ser contrarrestado.

Esto no quiere decir que sea la única perspectiva para analizar la deserción estudiantil, puesto que la mercantilización de servicios educativos no contrarresta la inequidad, la repitencia y el abandono, entre otros problemas que aquejan al sistema educativo. Para que esto ocurra, es necesario mirar la educación como un agente social, donde el joven participe y se desarrolle de acuerdo con sus intereses, propósitos y grupo social de pertenencia. De manera que pueda aportar en su proceso de formación, pero, a la vez, a la construcción de un contexto en el cual se garantice una formación de calidad.

Para retomar el planteamiento de Vázquez, la educación debe entenderse como el proceso constante de transformación y renovación, en complemento con la idea de Dewey (1998):

( ) la educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como de una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social. (p. 21)

La ES debe cumplir con el propósito de encauzar a los jóvenes, orientarlos, motivarlos y comprometerlos con la responsabilidad de su ciclo de formación, puesto que en la mayoría de los casos se presentan dificultades de tipo social, académico, económico o psicológico, volviendo más complejo el proceso de adaptación a la universidad. De cierta manera, estos planteamientos coinciden con los lineamientos de los organismos internacionales: la educación es un proceso de toda la vida, motivo por el cual se debe tener en cuenta que, actualmente, el estudiante ingresante a la universidad, es cada vez más joven y proviene de un sistema educativo desigual, donde se enmascara una homogenización en sus competencias y capacidades.

La globalización ha hecho más visibles las desigualdades entre lo urbano y lo rural, entre ricos y pobres, y entre regiones, países desarrollados y no desarrollados. Ante esta situación, los procesos de democratización han buscado establecer mecanismos de concertación para disminuir dichas desigualdades, y abogar por el bienestar de todos. En ese ideal democrático se identifica que: "(...) la "representación de los ciudadanos" se halla debilitada, (...) en virtud de que los individuos no cuentan con las mismas competencias y predisposiciones para desempeñarse como ciudadanos efectivamente iguales (...)" (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 23). Este planteamiento invita a reflexionar, sobre qué

sucedería si no existieran los principios de equidad, eficiencia y calidad en la educación. La educación se convierte así en el medio y propósito para reconocer y abordar la brecha existente entre lo esperado y lo alcanzado en el proceso educativo.

#### **1.4 Procesos de globalización y democratización de la educación. Igualdad en el acceso**

La globalización “describe un proceso social y económico de integración que ha trascendido las fronteras” (López y Sanmartin, 2004, p. 386), en el cual la enseñanza global, la comercialización internacional de los servicios de educativos y la ES se orientan hacia el intercambio de servicios y mercancías (regido por la OMC), generando competitividad a escala mundial. En este contexto, dicha competitividad demanda ciertas habilidades y destrezas acordes al desarrollo tecnológico y del conocimiento, el razonamiento lógico-matemático, la programación, el uso de las TIC y el manejo de idiomas. Estas habilidades están asociadas con los niveles requeridos en la ES, que posteriormente se reflejarán en el desempeño laboral del futuro profesional<sup>39</sup>.

Uno de los inconvenientes de la globalización radica en la desigualdad entre las regiones y los países, en los que la inversión, los adelantos tecnológicos, y el desarrollo industrial y del conocimiento cimientan las diferencias en el campo educativo, particularmente, en la ES. Estas diferencias se visibilizan en la medida en que se exige a las instituciones en materia de financiamiento<sup>40</sup>, ya que la calidad del sistema educativo está sujeta constantemente a comparaciones mundiales. La base fundamental de la globalización en la producción de bienes y servicios está compuesta por la innovación y la información, aspectos asociados con la producción de nuevo conocimiento, los cuales le competen a la formación superior (Carnoy, 1999).

El proceso de globalización educativa exige cambios sustanciales en el sistema de educación. Las implicaciones del conocimiento para la economía y los procesos de industrialización, en el desarrollo de las regiones, son aspectos que se proyectan y esperan obtenerse desde y en la ES. Es aquí cuando el currículo y los métodos de enseñanza deben ser pertinentes para el desarrollo tecnológico e investigativo, pues la inmediatez con que los jóvenes acceden a la información influye en los procesos de la ES. Para Carnoy, “(..) todos los efectos de la globalización pasan a través de las estructuras del Estado-Nación, por

39 “Se habla de trabajadores polivalentes o de analistas simbólicos, es decir, capacitados para aprender rápido, trabajar en grupo y tomar decisiones autónomas acerca de los fines de la organización educativa y laboral” (CEPAL/OEI, 2004, p. 29).

40 En términos financieros, la mayor parte de los gobiernos se encuentran presionados para reducir el crecimiento del gasto público en educación y encontrar otras fuentes de financiación para la esperada expansión de sus sistemas educativos (Carnoy, 1999).

ello son los Estados los que en últimas deciden de qué manera la globalización afecta la educación nacional (...)” (p. 43). Sin embargo, el planteamiento del FMI para que los países se desarrollen económicamente en el contexto global implica la disminución del déficit público y la reducción del gasto público. Esta situación ha afectado de manera directa la reforma educativa, por el decremento del gasto destinado a educación, panorama en el cual el Banco Mundial oferta préstamos a las naciones para cubrir dicha disminución del gasto educativo.

En contraprestación, el acceso a estos préstamos ha tenido como consecuencia que los países asuman reformas educativas, basadas en la expansión de la educación. Posteriormente, el discurso se ha centrado en la calidad, los procesos de acreditación, el aumento de las tasas de graduación y, específicamente, en la disminución de la deserción y el aumento de la permanencia, como lo evidencian los proyectos<sup>41</sup> e informes del Banco Mundial y sus índices que se deben alcanzar en el transcurso de dichos proyectos. Asimismo, el Banco Mundial asesora a los países en la implementación de las reformas educativas<sup>42</sup>.

En el contexto de los procesos de globalización, el FMI ha influido en las políticas de Estado; Latinoamérica, en particular Colombia, no estaban preparadas para asumir dichos cambios. Uno de los sectores a reformar es el sistema educativo, sobre cuyos cambios e implicaciones futuras no se ha tenido la conciencia suficiente. Se pensó en un esquema de resultados similar, de igual a igual, independientemente de la región y la institución educativa de procedencia, cuando en Colombia la desigualdad y la segregación de la educación son una realidad, reflejando la falta de compromiso de los diferentes actores del Estado y las comunidades educativas. Esta situación ha generado una baja en la calidad de la educación aspecto que se refleja actualmente en las IES.

La exigencia de ampliar la cobertura hacia los sectores más vulnerables, ha fomentado los préstamos otorgados por el ICETEX, los cuales, dependiendo de ciertas condiciones, podrían ser condonados. Esta situación es vista como una estrategia enfocada a dar cobertura y para disminuir la deserción en la ES.

---

41 Proyecto: Colombia-Access and Quality in Higher Education Project additional financing. Aprobado en el 2017 y aún vigente. Sus objetivos básicos son: (i) mejorar el acceso a la educación superior para indígenas, afro, romaníes y víctimas, a través de Herramientas de ICETEX, (ii) diseñar instrumentos para apoyar su retención, de modo que estas poblaciones puedan tener condiciones apropiadas para completar sus estudios, (iii) aumentar el número de graduados por cohorte para alcanzar los beneficios completos de la educación superior y la ayuda para ellos mismos, sus familias y la sociedad, y (iv) establecer un apoyo Programa para graduados, que conduzca a empleos de calidad (Bank, 2018, p. 18).

42 Posee acceso a la mejor experiencia internacional en reforma de la educación superior, incluyendo la reforma financiera. El equipo ha ayudado al prestatario en todos los niveles, desde el alcance y los objetivos del proyecto hasta los detalles de diseño de instrumentos (Bank, 2002).

El modelo universitario impuesto a partir del discurso político y las exigencias de los organismos internacionales, condujo a la implementación de la igualdad en el acceso a la ES. En razón a esto, se esperaría que, al lograr una mayor cobertura, aumentaría la culminación de los ciclos de formación. No obstante, los indicadores de graduación, rezago y abandono son adversos a dicho discurso, pues, en promedio, el 50% de los jóvenes desertan del programa emprendido. Esta cifra es un indicador: la igualdad en el acceso no garantiza la eliminación de las desigualdades en el inicio, transcurso, y permanencia del proceso de formación (Morduchowicz, 2000). En consecuencia, las metas trazadas siguiendo los principios de equidad, calidad y eficacia educativa hacen evidente la desigualdad y la jerarquización del sistema; la homogeneización en el acceso desencadena la heterogeneidad en los procesos y en los resultados esperados.

En cuanto a la expansión de la matrícula: ¿qué sucede con los resultados esperados, no solamente desde el punto de vista mercantilista en que se centró la educación al ser asumida como un servicio, sino desde la perspectiva social y su impacto social? Sumando los conceptos de igualdad y equidad, se ha aceptado una falsa homogeneización en los ciclos de formación previos a la ES; esta condenaría la movilidad social de los jóvenes, atribuida a la educación. Los discentes se desempeñarían de acuerdo a su nivel de formación, las competencias adquiridas los obligarían de cierta manera a salir del sistema, es decir, se autoexcluirían. Así mismo, los estudiantes estarían forzados a abandonar o a buscar otra institución adecuada a su nivel y la diversidad de instituciones del mercado de servicios educativos; estas, a su vez, estarán en función de los costos y sus competencias, instituciones cuya calidad, en ocasiones, está puesta en tela de juicio. Esta situación permite la segregación en el sistema educativo, afecta necesariamente el proceso de los estudiantes, puesto que las competencias y fundamentos teóricos que demanda la ES son decisivas para la elección de la IES.

Por el contrario, si se piensa en términos de los resultados y de que el joven esté al nivel de los requerimientos de las IES, podría pensarse que hay un trato diferenciado, en el que este acudirá a instituciones que estén a su alcance académico y de costos, aun cuando estos últimos sean asumidos por los jóvenes o sus familias, con el propósito de obtener un título académico que le otorgue un estatus en la sociedad, independientemente de los inconvenientes a enfrentar en el campo laboral. En este contexto, hay un diferencial de los estudiantes según sus competencias, estos elegirían instituciones que les ofrecen un tratamiento de acuerdo a sus capacidades y nivel de formación; es decir, estos elementos, y el mismo sistema educativo los ubica en una IES que medianamente ofrece una homogeneidad en la población que accede a la institución.

Ante estas circunstancias, los jóvenes asumirían la responsabilidad del nivel de formación en su futuro desempeño laboral, lo que podría trasladar los problemas a otro ámbito, como ha venido pasando en el sistema educativo. Por otra parte, para alcanzar los resultados de cobertura, se masificaron los ciclos básicos sin alcanzar los índices trazados por el Estado; apareció la promoción automática, causando los problemas que hoy presenta la ES. Posteriormente, la sobredemanda educativa desencadenó el surgimiento de instituciones universitarias de dudosa calidad, las cuales son constantemente aprobadas (por un registro calificado) y al mismo tiempo descalificadas por el MEN por sus indicadores de desempeño, se buscan culpables, cuando la responsabilidad recae inicialmente en los hacedores de política, quienes proponen las normas y las aprueban, aun bajo la certeza de que la proliferación de ‘universidades de garaje’ no garantiza los niveles de calidad esperados.

El sistema educativo y, particularmente, la ES han adquirido responsabilidades relacionadas con la formación del futuro ciudadano, el cual debe contribuir con el desarrollo social y económico, estar vigente en la generación de nuevos conocimientos, a la vanguardia en el uso de las TIC y la comercialización de servicios educativos, además de contribuir a la disminución de la pobreza. Estas responsabilidades son visibles y posicionan a las regiones; en las instituciones son evaluadas a través de indicadores de gestión y calidad.

La modernización y la globalización han hecho evidente las desigualdades sociales, económicas, educativas, por género y etnia, entre otras con repercusiones sobre los procesos educativos en la ES, dada la diversidad de la población estudiantil, los niveles de formación, las competencias, la integración social y los problemas propios de los jóvenes que cada vez ingresan a edades más tempranas. El Estado y los organismos internacionales recurren a los procesos de democratización como estrategia de las políticas para la disminución de la deserción; están justificadas por los principios de equidad, eficiencia, eficacia, calidad, bienestar de todos y garantías para la formación de sus ciudadanos.

La democratización de la educación, de acuerdo al planteamiento de William Taylor (1977), es un proceso que puede ser abordado desde tres perspectivas para caracterizar y entender la discusión sobre los cambios que ha presentado la educación: 1) los programas sociales y políticos dirigidos a mejorar los problemas de acceso; 2) la contribución de la enseñanza para el mantenimiento y mejora de las instituciones democráticas que fundamentan el comportamiento de los futuros ciudadanos; y 3) la relación de los diferentes actores educativos en las discusiones acerca del Gobierno y la educación (p. 75).

La educación tiene una función social: asegurar el desarrollo de los individuos, aunque depende en gran medida del grupo al cual pertenece el joven y sus costumbres, esto implica que la educación varía de acuerdo al contexto

del educando. La democratización juega un papel primordial en la sociedad, pues reconoce las diferencias entre los distintos grupos sociales. Como lo plantea J. Dewey (1998), el cambio se justifica pues “no solo cambia, sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres” (p. 77). En este punto, la democratización de la educación conlleva el establecimiento de acciones y estrategias sociales orientadas a que las personas, independientemente de su grupo o condición social, accedan y alcancen niveles de formación pertinentes y de calidad. La educación asume entonces una función regeneradora de los intereses de los individuos y el Estado.

Dada la desigualdad imperante en la región y el cuestionamiento por garantizar el acceso y la formación básica de calidad en todos los segmentos poblacionales, los procesos de democratización han posibilitado que la ES pueda ser asequible a sectores sociales que antes no tenían el privilegio. No obstante, ha surgido la dificultad de la ampliación en el acceso y el mantenimiento de recorridos académicos que culminen con éxito significativo; la igualdad en el acceso se disfraza y las altas tasas de abandono dan cuenta de ello (Da Cunha, 2015).

A partir de los lineamientos para ampliar la cobertura de la ES, el Estado garantiza el acceso al sistema, pero el verdadero dilema se presenta cuando el joven no puede permanecer y culminar con éxito el ciclo profesional emprendido. Entonces, las políticas volvieron al punto de inicio, pero se descuidaron estratégica y presupuestalmente la permanencia, los resultados (graduación), y la atención e identificación de los factores negativos influyentes en la repitencia, el rezago y la deserción. Actualmente, las estadísticas evidencian que las tasas de abandono están alrededor del 50%; en primera instancia, estas cifras muestran el incumplimiento en la mejora de los niveles de formación en la sociedad; impactan no solo a los grupos marginados sino también, el bienestar de las regiones que proyectan en la ES una alternativa de progreso y desarrollo<sup>43</sup>.

Las políticas educativas, en el contexto democrático, deben encaminarse hacia el desarrollo sostenible y bienestar de los jóvenes como futuros ciudadanos, quienes serán los promotores del cambio social y económico de las regiones. No basta simplemente con que los Estados cumplan los mandatos de ampliar la cobertura de la ES con el propósito de satisfacer la demanda.

---

43 Busca mejorar el bienestar de las personas como uno de los principales objetivos. El concepto de desarrollo ha cambiado con los años; en la actualidad, los países han acordado el desarrollo sostenible que fomenta la prosperidad y las oportunidades económicas, un mayor bienestar social y la protección del medio ambiente, como el mejor camino para aumentar la calidad de vida de la población (ONU, 2018).

La política debe facilitar los medios, contribuir a identificar las dificultades, determinando la manera apropiada para afrontar las desigualdades e inconvenientes presentes en el sistema educativo y evidentes, en la medida que los jóvenes ascienden en los ciclos de formación, una realidad de la ES colombiana (Velasco Fernández, 1997).

En la II Conferencia de Secretarios Generales, Presidentes y Directores de Asociaciones y Consejos Nacionales y Subregionales de Universidades de América Latina (Velasco, 1977), organizada en la Universidad de Belgrano bajo el patrocinio de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), se planteó:

Una política educativa que se oriente hacia el desarrollo, si ha de ser verdaderamente democrática, no puede limitarse a satisfacer la demanda real de educación con las características actuales, sino que debe tratar de aumentarla generándola con los medios; apropiados y superando los desequilibrios actuales de la atención prestada a los diferentes sexos, grupos de edad, regiones, grupos étnicos, estratos sociales, etc. No basta, pues, con establecer de modo mecánico las tasas globales de la población que debe incorporarse a los principales niveles del sistema educativo, sino que es necesario un análisis más profundo de las características de la demanda educativa actual y previsible (...) esto es lo que debe hacer una política educativa de carácter democrático que se oriente hacia el desarrollo. (p. 2)

La desigualdad del sistema educativo es producto de: las clases sociales, las regiones, las distancias entre lo urbano y lo rural; también del distanciamiento generado por el mundo moderno: el acceso a las tecnologías, los idiomas, el tipo de institución, entre otros aspectos. En las instituciones de ES, el mérito requerido corresponde a las competencias de los discentes; cuando el adolescente tiene las bases teóricas requeridas (mérito) para afrontar el ciclo de profesionalización, se enfrenta a un proceso en igualdad de condiciones con sus pares, por lo que hablaríamos de una verdadera movilidad en los diferentes niveles de formación.

El acceso a la educación, vista como una estrategia de democratización, se logrará verdaderamente cuando el Estado garantice la calidad de los niveles de formación básicos, convenientes para las exigencias del contexto, el desarrollo social, los adelantos, el uso de la información y las TIC. De esta manera, los estudiantes poseerán las bases teóricas garantes de la movilidad en los ciclos de formación sucesivos; también podrán contribuir, desde los principios de equidad e igualdad, a mejorar los niveles de educación de los ciudadanos. No cabe duda de que esta estrategia es el ideal, se deben establecer estrategias para lograrlo.

Desde la perspectiva educativa, el ideal democrático se define como el interés general del progreso de los grupos sociales. Donde exista interés “en mejorar la educabilidad como factor que contribuye al desarrollo y a un mejor estatus de vida de los ciudadanos”, en el que haya un cambio de hábitos en el contexto social, cambio en términos de la movilidad social. Probabilísticamente, Pierre Bourdieu plantea que no debe verse simplemente desde la garantía de las tasas de acceso, sino desde el comportamiento de las diferentes clases sociales. En su obra *Educación y democracia*, Dewey (1998) manifiesta: “El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública” (p. 91).

La funcionalidad de la democracia<sup>44</sup> gira alrededor de la disposición e intereses de los individuos, los cuales se propician a través de la asociación y organización de las personas con un propósito que, para nuestro caso, es encaminar acciones para disminuir la deserción en la ES. La educación aportaría así al progreso social, siguiendo normas y modelos coherentes con los intereses del Estado, en los que el discurso confluya en acciones que contribuyan al desarrollo de las capacidades y el bienestar del individuo.

Retomando el cuestionamiento hecho por Rodolfo Vázquez (2008), acerca de la relación entre la igualdad de oportunidades en el acceso y la educación, es importante anotar que, idealmente, la igualdad de oportunidades se alcanza cuando todos los individuos tienen las mismas posibilidades educativas. El punto acá no es implementar una política para ampliar la cobertura, en el que los estudiantes tienen la expectativa de ingresar a la institución y luego se vean enfrentados a la realidad de no lograr alcanzar su ciclo de formación, porque las competencias y el mérito requerido imposibilitan culminarlo.

Cuando el estudiante afronta la continuación de su ciclo de formación terciario, son varios los puntos que dificultan el proceso. En Colombia, existen las pruebas de Estado, específicamente la prueba Saber 11,<sup>45</sup> que el joven debe enfrentar pues del puntaje obtenido depende su ingreso a la ES; este es el primer enfrentamiento con la realidad de las competencias y conocimientos

---

44 La palabra “democratización” sugiere, siempre implícitamente, el proceso de igualación de las probabilidades escolares de los niños procedentes de las distintas categorías sociales (la igualdad perfecta de las probabilidades, que supone que todas las subcategorías tengan una tasa de probabilidades igual a la tasa global de escolarización de la clase de edad). El crecimiento empíricamente constatado de las probabilidades de todas las categorías no constituye por sí mismo un signo de “democratización” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 278).

45 Mediante el Decreto 869 de 2010, la Prueba de Estado Establecida evalúa el grado de desarrollo de las competencias (lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanía, ciencias naturales e inglés) de los estudiantes de grado once, proporciona elementos a las instituciones sobre las competencias y la calidad de las instituciones. La mayoría de universidades tiene en cuenta los resultados para los procesos de admisión.

medidos por la prueba. El puntaje obtenido en ella mediará su ingreso a la ES; luego viene el proceso de buscar la institución donde continuará el ciclo de formación, de acuerdo con estos resultados y los recursos. Si el joven logra ingresar, debe enfrentarse al proceso de formación, permanecer y alcanzar el nivel de formación trazado. Podría afirmarse que las oportunidades están dadas, en cuanto a las IES públicas, pero hay costos que el estudiante debe asumir, no solo costos de tipo económico sino también académico y social. Según su entorno y la institución de la que provenga, el joven que está y ha estado en un sistema educativo que no garantiza la calidad en los procesos de formación, se enfrentará indiscutiblemente a desigualdades determinantes del inicio, transcurso y culminación del ciclo profesional emprendido.

La verdadera igualdad de oportunidades se dará cuando los jóvenes tengan las mismas posibilidades en el ingreso, la permanencia y la graduación. No obstante, hay diferencias y desigualdades que vuelven más complejo este planteamiento, pues son múltiples factores (financieros, sociales, económicos, académicos, institucionales, entre otros) confluyendo para alcanzar este propósito, generando otros inconvenientes. Asimismo, podríamos basarnos en una justificación instrumental y estadística, para la cual la igualdad de oportunidades se concretaría cuando cada uno de los jóvenes tenga la misma probabilidad de ingreso, permanencia y graduación en todo el proceso de formación, independientemente de sus dificultades. Esto implicaría un trato diferenciado por sus necesidades. La inversión de recursos “tanto materiales como formales a los sectores más necesitados” (Garbanzo Vargas, 2007, p. 20), sería una respuesta a los problemas sociales y las necesidades de aprendizaje.

La educación en Colombia parte de un modelo ideal cuyo propósito es alcanzar el bienestar y desarrollo de los futuros ciudadanos. Las políticas están dadas, los lineamientos planteados en torno a la igualdad de oportunidades abogan por la ampliación de la cobertura en cada uno de los niveles educativos, siguiendo los principios de equidad, calidad, eficiencia y eficacia. Su ejecución dependerá de las obligaciones de los diferentes actores y de la inversión del Estado, su logro implica asumir ciertos costos financieros y de capacitación.

El Estado ha aumentado los índices de educación de los futuros ciudadanos, pero, además, debe garantizar la calidad desde los niveles básicos de formación de los jóvenes, en un proceso que comprenda la dinámica actual de la educación y sus dificultades. El Estado debe trazar directrices que contribuyan a disminuir el rezago, la repitencia, y la deserción. De este modo, el estudiante podrá contribuir con sus méritos e intereses a su desarrollo y al de su entorno. En ese marco democrático, debe haber un ideal educativo sobre el cual se fundamenten los principios educativos y se asegure una formación integral de calidad, desde los niveles de educación básica y media. Sus lineamientos deben

ser una política de Estado, donde las IES y el mismo Estado sean garantes del bienestar de todos, con el propósito de garantizar el paso por los diferentes niveles educativos.

## 1.5 La masificación de la educación superior y su influencia en los procesos de abandono

Actualmente, los lineamientos del Estado colombiano en materia educativa han posibilitado que un número mayor de jóvenes accedan a la ES. En 1990, la tasa de cobertura<sup>46</sup> correspondía a 13,4%, el 2000 ascendía a 24%, el 2010 era 37% y, el 2016, aumentó a 51,5%<sup>47</sup>. Este comportamiento es coherente con los lineamientos y exigencias de los organismos internacionales, los ODM y los ODS.

La masificación de la ES fue una respuesta a la sobredemanda de la educación secundaria; su propósito inicial era contribuir con el desarrollo de los países y las regiones, y disminuir la brecha de desigualdad beneficiando a las poblaciones más vulnerables. La expansión y masificación de la ES no ha generado los resultados esperados en términos de calidad y graduación; por el contrario, el éxito se ha concentrado en un sector de la población, gracias a la “mejor” calidad de los estudiantes, sujeta a sus competencias, bases teóricas y capacidades. Sin embargo, estos tópicos se comportan diferencialmente según los contextos, estratos socioeconómicos a los que pertenecen los discentes, tiempos de estancia, y tipo de institución en el que recibieron su formación previa al ingreso a la educación terciaria.

Esta segregación genera, para cada estrato, posibilidades de ingreso a las mejores universidades diferenciadas por su prestigio y por la selección de los estudiantes. Estas universidades de élite privilegian a los estudiantes de estratos altos; con base en las mejores posibilidades educativas que les aporta el medio, ellos pueden elegir las universidades públicas o privadas. En cuanto a los estratos bajos y medios, tendrán mayores posibilidades los jóvenes con méritos; si las dificultades son de tipo económico y carecen de recursos, podrán acceder a incentivos, becas, subsidios o planes especiales que establece el Estado colombiano.<sup>48</sup> El resto de jóvenes ingresará a otras universidades de menor calidad, en función de sus méritos y recursos.

---

46 La tasa de cobertura bruta mide la participación de los jóvenes y adultos que se encuentran efectivamente cursando un programa de educación superior; indica la relación entre los alumnos matriculados en el nivel de pregrado y la población entre 17 y 21 años.

47 Es así que, de acuerdo a las estadísticas reportadas por el MEN en el *Compendio estadístico de la educación superior colombiana*, en el 2004, se generaron 18259 nuevos cupos, en el 2005, 128399, y para el 2006, disminuyeron a 84991. Los incrementos más significativos se dieron en el 2011 y 2013, cuando se crearon 185671 y 163304 nuevos cupos. Así mismo, para el 2014 y 2015 ha venido presentando una tendencia a la baja, con 127761 y 72898, respectivamente (MEN, 2016).

48 Jóvenes en Acción, Ser Pilo Paga y, actualmente, Generación E.

Como se expresó anteriormente, hay una expansión de la matrícula que disfraza la igualdad en el acceso e inicio del ciclo universitario, pues en el escenario de la ES no se trata solo de garantizar el ingreso, también existen desafíos ligados a las competencias, los intereses, la elección de la carrera, las preferencias individuales, los hábitos de estudio, la adaptación al medio y los compañeros, entre otros. Estos elementos juegan un papel importante en el desempeño formativo y en el éxito o fracaso universitario, independientemente del tipo de institución al que hayan ingresado.

**Tabla 2.**<sup>49</sup>

Deserción por cohorte IES (Cohorte 10)

Cohorte ingreso	Instituciones		Diferencia
	No oficiales	Oficiales	
2010-1	56,87%	55,55%	1,32%
2010-2	54,54%	55,48%	-0,94%
2011-1	56,67%	57,64%	-0,97%
2011-2	53,75%	54,49%	-0,74%
2012-1	55,29%	60,01%	-4,72%
2012-2	53,13%	54,85%	-1,72%
2013-1	56,78%	58,08%	-1,30%
2013-2	55,23%	58,34%	-3,11%

Uno de los principales inconvenientes es el abandono estudiantil, que se evidencia en el análisis de la deserción por cohorte,<sup>50</sup> en las instituciones oficiales y no oficiales. Al tomar como referencia el décimo semestre en cada cohorte de ingreso, en el periodo 2010-2013, se observa que las tasas de deserción son altas indistintamente del sector; superan el 50%, pero tienden a ser más altas en el sector oficial, a partir del 2010\_1, con un 1,32% de diferencia (Tabla 2). Si se toma como referencia las cohortes 2010-2011, transcurridos catorce semestres después del ingreso, estas tasas son, en promedio, de 60%.

En cuanto a las cohortes del periodo 2014-2017, las tasas de deserción no son más alentadoras pues oscilan entre el 30% y 55%; si se tiene en cuenta el tiempo transcurrido, presentan una tendencia al 50%. Los altos índices de

49 Fuente: SPADIES 3.0.

50 Una cohorte es el semestre en el cual fue reportado como primíparo el estudiante y el histórico de periodos matriculados por este a lo largo de su desarrollo académico. Entonces, la deserción por cohorte es el número de estudiantes que desertan en los diferentes periodos para una cohorte en específico. La deserción por cohorte contabiliza, de forma acumulada, aquellos estudiantes pertenecientes a una cohorte que han tomado el estatus de desertor.

abandono y rezago estudiantil son aspectos constantemente cuestionados por las políticas sobre la calidad, también por los procesos de acreditación y de registro calificado que afrontan las IES. Además, dado que la educación es un servicio, el mercado originado alrededor de los procesos de formación genera el cuestionamiento basado en la rentabilidad y las pérdidas, lo que justifica, de cierta manera, el interés por los procesos de abandono.

Uno de los aspectos favorecedores del principio de equidad en el sistema educativo, según los planteamientos de la CEPAL y la OEI, es el estudio de la “discriminación positiva”<sup>51</sup>, para una mayor inversión en el acceso de los jóvenes de grupos más vulnerables y las estrategias de atención a las necesidades de aprendizaje. De manera que se comprendan las dificultades, se potencialicen sus motivaciones y se alcancen los logros propuestos. La deserción estudiantil, la repitencia y el rezago han conducido a la educación a una cotidianidad en la cual las adversidades, necesidades y dificultades de los estudiantes son desapercibidas, debido a las desigualdades del sistema educativo, la pobreza y la crisis multifactorial de las regiones. Esta es una situación característica de la estructura de nuestra sociedad; las dificultades presentes en el quehacer académico se asocian, a los niveles de formación previos, de lo cual se deduce que estamos inmersos en una violencia estructural.<sup>52</sup> En palabras de Byung Chul Han (2017), en una sociedad de los cansados “de no hacer”.

Las manifestaciones de violencia estructural están presentes en el entorno universitario, se evidencian a través de los indicadores de calidad, abandono y rezago, las tasas de graduación, entre otros. Nos hemos acostumbrado a las desigualdades, a ver que los estudiantes acceden a la institución y luego no están, algo habitual para los docentes y los jóvenes. La expresión “no hacemos” es algo normal e inherente a la cotidianidad. De esta situación, en ocasiones ajena, surge la pregunta por el papel de las instituciones, ya que estas deberían buscar las causas, promover la permanencia y disminuir las tasas de deserción, en función de las metas establecidas en los planes de desarrollo institucional, departamental o nacional. Igualmente, deberían reconocer y asumir la realidad de los estudiantes que ingresan al contexto educativo y contribuir al desarrollo social de las regiones.

Hasta el momento se ha enfatizado la importancia de la calidad en el desempeño educativo, si esta se garantiza en los niveles básicos de formación, contribuiría a subsanar los aspectos de abandono, rezago y permanencia. No

---

51 En la práctica, una estrategia inversa al tratamiento “igual para todos” (CEPAL/OEI, 2004, p. 23).

52 Violencia estructural evidentemente relacionada con la injusticia social. Entre las manifestaciones de la violencia estructural se encuentran: la exclusión (no-participación), la desigualdad, la pobreza y la falta de oportunidad de acceder a bienes como alimentos, drenaje y agua potable, vivienda, educación, atención médica, entre otros. Se encuentra oculta en las clases sociales (Vázquez González et al., 2015).

es consecuente pensar que dichos aspectos desaparecerán totalmente, pero pueden disminuir. La actitud, autonomía, determinación y compromiso del joven, es decir: el *habitus*<sup>53</sup> como autoridad pedagógica, pueden garantizar la formación duradera, el buen desempeño universitario, y el éxito educativo. Cuando los jóvenes avanzan en sus ciclos de formación, se hacen más evidentes las dificultades y las necesidades de aprendizaje, esta es una etapa en la que se requieren unas bases teóricas acordes a las exigencias de las IES. La calidad de la educación es otro factor de la desigualdad educativa; los jóvenes provienen de un sistema que no garantiza la calidad y equidad en los niveles de formación, hay unas diferencias propias del sistema educativo y que los lleva a buscar un nivel superior de formación, el cual, en la mayoría de los casos, acentuará las *desigualdades estructurales*. La garantía de igualdad en el acceso no es el único elemento de equidad en el sistema educativo; este principio debe trascender a la permanencia y a la diferenciación, que permita identificar las dificultades y las necesidades educativas de los estudiantes; y en estos términos, hablar de igualdad de oportunidades (CEPAL, 2007).

La equidad en el sistema educativo se manifiesta a través del compromiso del Estado, en la inversión en cada uno de los niveles educativos y en la inversión de los recursos necesarios y suficientes durante los primeros niveles de formación. En esta etapa, el niño debe obtener educación de calidad, recibir las herramientas y competencias garantes del acceso y la progresión en los demás niveles de formación. Esto no implica un desmedro de la ES; por el contrario, si los jóvenes desarrollan las competencias y capacidades requeridas, disminuirán los diferentes niveles de desempeño reflejados en el bajo rendimiento, rezago y abandono. La equidad no debe limitarse a ofrecer igualdad en el acceso, puesto que existen diferencias propias de los individuos evidentes en el sistema de educación colombiano.

### 1.5.1 La calidad y equidad ante la masificación y la influencia de las clases sociales, en los procesos de formación universitaria

La calidad en el sistema educativo parte de un ideal político, influenciado directamente por la segregación en la distribución de recursos, el financiamiento, la infraestructura, la sociedad y las regiones a las que pertenecen las instituciones y los estudiantes que acuden a ellas. Desde luego, la crisis actual de las instituciones universitarias es, principalmente, de orden financiero, lo cual afecta la infraestructura y los materiales académicos requeridos en los procesos de formación de los futuros profesionales. Además, la falta de recursos y la heterogeneidad de los estudiantes impactan conjuntamente sobre

---

53 El *habitus* es un principio de inculcación estructurado, que reproduce prácticas conforme al conjunto habilidades y aprendizajes de conocimiento que han sido adquiridos tempranamente y fortalecidas en su formación, para nuestro caso en la básica y secundaria, y en su hogar (Bourdieu y Passeron, 1996).

los aspectos misionales: investigación, extensión y docencia, pues dependen, en gran medida, de la inversión estatal, la cual influye directamente sobre los indicadores de calidad.

Una de las estrategias para evaluar la calidad<sup>54</sup> es la evaluación de programas e instituciones. Esta estrategia promueve el establecimiento de mecanismos que generen soluciones a las dificultades surgidas, entre las cuales está el abandono estudiantil universitario, en tanto aspecto negativo. No obstante, teniendo en cuenta que el sistema educativo clasifica a los jóvenes de acuerdo a sus logros, también se cuestiona la calidad de los estudiantes, mediante pruebas estandarizadas practicadas por el Estado y otros organismos internacionales, los cuales inciden directamente en las instituciones, los países y las regiones. Los logros de los estudiantes son un factor fuertemente asociado al rendimiento, la calidad, las actitudes y las motivaciones.

La calidad educativa se enfoca en múltiples frentes: estudiantes, contenidos, programas, instituciones, entre otros, con repercusión directa en el éxito o fracaso educativo. Las actitudes y motivaciones son aspectos que inciden directamente en el actuar, estos se verán reflejados en el esfuerzo para alcanzar los indicadores de calidad trazados en los diferentes ámbitos. De igual modo, la equidad en la educación se asocia con la igualdad de oportunidades en cualquiera de las etapas del proceso educativo (Brito et al., 2014). Para la UNESCO, la equidad implica educar de acuerdo a las diversas y variadas necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas, raza, o género supongan un impedimento para el aprendizaje.

A fin de describir los procesos educativos, en el contexto de la equidad, la OCDE implementa indicadores que monitorean el estado de la educación en la región, en tanto mecanismo para medir el desempeño educativo enfocado en temas de acceso y calidad. De esta manera, se plantean indicadores de rendimiento académico: tasas de analfabetismo, años de escolaridad, tasas de deserción, repitencia, beneficios estudiantiles y el acceso a la educación, entre otros (MEN, 2006; OCDE, 2017). Simultáneamente, se cuestiona la existencia de factores generadores y condicionantes de la inequidad, básicamente, estos están presentes en las desigualdades propias del sistema y la sociedad. La equidad operará de manera adecuada cuando se proyecten altas tasas de cobertura, pero en la misma proporción deberían evidenciarse tasas de éxito educativo, reflejadas en la graduación y las bajas tasas de abandono estudiantil.

---

54 “El discurso de evaluación de la calidad educativa reformó las instituciones para, como hemos indicado, ponerlas al servicio de un sistema puramente mercantilista que exigía una “universidad productiva, competitiva y con capacidad de integrarse a los estándares mundiales de calidad y excelencia” (Cuño, 2016, p. 250). Ver también: Avendaño Castro, W. R., Hernández S., C. A., & Prada Núñez, R. (2021). Use of Information and Communications Technology as a pedagogical asset in times of crisis. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36).<https://doi.org/10.19053/01227238.11619>

En estos términos, la relación entre la ampliación del acceso, la equidad y la calidad, se fundamenta en un Estado ideal, donde la educación llega a cada uno de los sectores de la población, reconociendo las diferencias y concibiendo la igualdad de condiciones y de oportunidades, en una política inclusiva para los sectores sociales más vulnerables. Asimismo, esta política debe enfocarse en las necesidades educativas de los estudiantes que acceden a la ES, promovida desde los procesos de democratización, y promotora del bienestar de cada uno de los jóvenes.

La deserción es un indicador para medir la calidad y equidad del sistema educativo; evidencia la inequidad e ineficacia del sistema y las instituciones. En otras palabras, es la alerta, manifiesta la acumulación de desventajas y la presencia de dificultades para lograr la continuidad en el proceso educativo y el desarrollo de los jóvenes. Además, señala un fallo en las políticas del Estado, este afecta los compromisos sociales y las obligaciones adquiridas con los organismos internacionales y financieros. En este punto radica la asociación entre estos principios rectores actuales de la ES, enfocados en el control de las desigualdades, contribuyendo a la movilidad intergeneracional y a un mejor posicionamiento social. En este sentido, las políticas estatales, más que asegurar la conclusión de los estudios, deben proporcionar estrategias que garanticen conjuntamente el desarrollo y formación de calidad.

En el cuestionamiento por las implicaciones de las tasas de abandono en la masificación de la educación superior, se debe contemplar que este fenómeno crea unas expectativas en los jóvenes, las familias, las instituciones y el mismo Estado, a partir de las cuales se trazan metas e invierten en recursos físicos, humanos y económicos. La planeación y proyección institucional están de acuerdo con la cantidad de los jóvenes que ingresan al sistema (Guerrero, 2018).

En general, las consecuencias del abandono producido en el marco de la masificación de la ES, son sociales, personales (emocionales), familiares, financieras, institucionales, políticas y económicas; afectan el desarrollo socioeconómico de los jóvenes, y las familias. Ante la imposibilidad de la movilidad en los ciclos de formación, las regiones quedan en desventaja frente a los avances tecnológicos, la generación del nuevo conocimiento, el acceso a la información y las exigencias del mundo globalizado. En consecuencia, las brechas de la desigualdad serían cada vez más visibles.

Cada uno de estos aspectos lleva al incumplimiento de las metas y compromisos adquiridos por el Estado con los organismos financieros, entre los cuales no solo se contempla el compromiso internacional, sino también los problemas concernientes a la juventud. Esta situación exige el establecimiento de nuevas políticas, pues los costos y pérdidas de índole económica redundan en problemas sociales para los discentes que abandonan el sistema educativo,

y que pueden originar desempleo, drogadicción, delincuencia, entre otros inconvenientes. Sumado a lo anterior, se contempla la desilusión y frustración que sienten los adolescentes por no alcanzar sus metas, situación recrudescida si se considera que son ciudadanos potencialmente inconformes con la sociedad y con las políticas de Estado (Guerrero, 2018). Ante estas implicaciones, si se piensa en su origen y relación con los procesos de abandono, se puede deducir que las causas son de tipo económico, social, psicológico, académico o financiero.

Por lo expuesto anteriormente, uno de los interrogantes que originó el planteamiento de este proyecto de investigación giraba en torno a la reducción de las tasas de abandono y sus causas, considerando la normatividad establecida y las experiencias de estudiantes y docentes. Con este objetivo, se tomaron como referentes las políticas sobre la calidad, cobertura, eficiencia e inclusión, puesto que la política pública, como la carta de navegación de las regiones, debe ofrecer directrices para las instituciones en materia educativa a nivel nacional.

## **1.6 Deserción universitaria en el contexto de las políticas públicas en Colombia**

Las políticas públicas son un instrumento esencial para el ejercicio académico y práctico de la gestión pública, puesto que están dirigidas a resolver los conflictos y las necesidades sociales de los ciudadanos, constituyéndose en el fundamento para definir los planes, programas y proyectos (Alzate, 2011).

Desde la creación de las IES, su función se ha orientado a formar a las élites, académicas (Rama, 2006) y, luego, cambiaron para ampliar el acceso de la ES, situación que generó la proliferación de instituciones privadas, sin una adecuada regularización para su operación, tampoco lineamientos que garantizaran la calidad de la formación de los individuos.

La reglamentación del funcionamiento de las IES se dirigió a varios frentes, con el objetivo de garantizar la formación integral del individuo<sup>55</sup> y mejorar el estatus académico y la calidad de vida de los futuros ciudadanos. En la ES se depositó la esperanza del desarrollo económico y el crecimiento de las regiones, ambos aspectos concordantes con los lineamientos por los organismos internacionales.

En razón a lo anterior, la ES fue normada para garantizar la cobertura y aumentar las tasas de alfabetización; pero, en ese intento, surgieron inconvenientes de calidad, equidad y eficacia, al obviarse los requerimientos mínimos de los jóvenes para el ingreso, la movilidad y permanencia en las instituciones. No se consideraron los factores que incidían en el bajo rendimiento, ni los

---

55 Artículo 67 Constitución Política, artículo 6 de la Ley 30 de 1992, artículo 5 y 73 de la Ley General de Educación.

niveles de integración social y académica; tampoco las condiciones económicas de los jóvenes de nuevo ingreso, las cuales afectan de manera negativa su desempeño académico. En muchos casos, esto derivó en la imposibilidad de concluir el ciclo de formación al cual se matriculan, debido a la brecha entre los niveles de formación previos al ingreso a la ES y los realmente requeridos. Asimismo, los cambios precipitados que deben asumir los estudiantes, las responsabilidades tempranas adquiridas y la diversidad de los sectores estudiantiles,<sup>56</sup> han conducido a que, por la masificación, la ES presente problemas de rezago, repitencia, deserción estudiantil y diferenciación de la educación (Rama, 2006).

El abandono escolar se ha convertido en tema de interés global, implica un debate, permanentemente, se busca explicar sus causas y responsabilidades. De un lado, está el Estado que, tomando en cuenta los lineamientos internacionales, los implementa; por otro lado, están las IES que, en su pretensión de cumplir las directrices trazadas por el Estado, pretenden establecer acciones y estrategias para mitigar las altas tasas de abandono estudiantil. Después de todo, en este escenario los jóvenes son “los directamente implicados y afectados; además, son vistos como los principales causantes de este fenómeno” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 114).

La mayoría de estudios se centran en investigar la deserción como “un fallo de los estudiantes, mas no de las instituciones” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 114). Al respecto, surge el cuestionamiento por la responsabilidad de los diferentes actores de la comunidad, pues no se puede desconocer la afectación y el impacto en la sociedad y los contextos estudiantil e institucional, lo que trae rezago en el ámbito social y económico (Tinto, 2006).

La eficiencia en el sistema educativo motiva el estudio de las desigualdades generadas, en términos de las “oportunidades escolares, en la distribución entre lo urbano y lo rural, la inversión, el gasto y las desigualdades inherentes a las estructuras sociales (ricos-pobres, regiones desarrolladas-no desarrolladas, estudiantes procedentes de regiones privilegiadas-vulnerables)” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 114). Esta es una situación similar a la estructuración del sistema educativo, en correspondencia con las clases sociales (Aguilar Nery, 2017).

Por esto, surge el cuestionamiento por la eficiencia en la ES. Podría decirse, indirectamente, que la formación de los estudiantes en los niveles básico y media ha incidido en ella, pues se requiere: competencias básicas para afrontar el ciclo de formación universitario, recursos y compromiso de los actores y de la comunidad académica (padres de familia, el Estado, los políticos y las

56 Además de hijos, son padres; además de solteros, casados; además de jóvenes, adultos: todo está cambiando hacia una mayor semejanza con la estructura social de las propias sociedades. (Rama, 2006, p.20)

políticas de turno), para que la formación de los jóvenes esté bajo los parámetros de calidad que demandan las IES. En tanto que directamente, está en términos de la perspectiva del compromiso de los estudiantes, de los actores a nivel institucional y del Estado. En los estudiantes pues implica un proceso de auto reconocimiento de los niveles de formación teóricos, las capacidades, las habilidades y las destrezas que tienen y las necesarias para asumir el ciclo de formación. En el ámbito de las instituciones reconocer y aceptar que existen diferenciales dependientes, en gran medida, de las características sociodemográficas y de las condiciones propias de los jóvenes como su entorno y la institución de procedencia); y el Estado, por el establecimiento de políticas internas que aboguen por el bienestar y la confianza en los procesos de formación de los nuevos estudiantes, y por la destinación de los mecanismos y recursos necesarios para que las instituciones puedan implementar estrategias para afrontar la diversidad de la población estudiantil universitaria. De esta manera, se entiende que todos los discentes no tienen las mismas competencias, debido a la inequidad imperante en el sistema educativo colombiano, no solo por la calidad de los contenidos básicos impartidos, sino en el tiempo que se debe dedicar a cursar los estudios.

Frente a la inquietud de por qué el estudio de la deserción estudiantil no era una temática relevante en la agenda educativa colombiana en la década de los noventa, y en presencia del interés por estudiar la deserción en Colombia, se debe decir que los lineamientos de los organismos internacionales han marcado las pautas para su tratamiento, a nivel nacional y mundial. De esta forma, para dar respuesta a estos planteamientos, es importante contrastar las directrices internacionales y las orientaciones instituidas en Colombia, a partir de lo expuesto en los Planes de Desarrollo y los lineamientos nacionales.

### **1.6.1 Lineamientos nacionales establecidos en los planes de desarrollo**

Los lineamientos nacionales presentados en los planes nacionales de desarrollo, se analizan desde tres criterios: equidad, inclusión y deserción. En el PND 1998-2002 (Cambio para Construir la Paz), siendo presidente Andrés Pastrana Arango, se reconoció la desigualdad en el sistema educativo. Los lineamientos educativos se centraron en los aspectos financieros y en ampliar el acceso equitativo, también en la permanencia y la pertinencia de los programas. Paralelamente, se tuvo la intención de intervenir los grupos excluidos del sistema educativo para generar alternativas que aseguraran el derecho a la educación en condiciones de equidad; al entender que el mejoramiento de la calidad de la educación permite a los ciudadanos la inclusión social. Sin embargo, no se menciona el abandono estudiantil como tema prioritario (Guerrero, Soto y Arango, 2019).

El MEN, en tanto generador de las políticas y garante en los compromisos adquiridos con el Banco Mundial, basó el plan de desarrollo en los siguientes factores: (i) descentralización del sector educativo; (ii) consistencia de las inversiones locales, con un marco de política nacional y objetivos; (iii) intersectorialidad; (iv) participación de las comunidades rurales en el proceso de toma de decisiones; y (v) apoyo al fortalecimiento de la democracia cívica y democrática. Por su parte, el gobierno se centró en cinco aspectos fundamentales: (a) desarrollo humano, (b) cobertura, (c) eficiencia, (d) equidad y (e) calidad. Asimismo, entre los indicadores evaluativos del proyecto que respaldó el préstamo del Banco Mundial, fueron consideradas las tasas de matrícula, la reducción de la repitencia y de la deserción a nivel de la educación básica y media (Bank, 2000).

En cuanto a los requerimientos hechos por este organismo a Colombia, el sistema educativo se reorganizó y amplió la relación estudiante-profesor, por lo que se hizo evidente la sobrepoblación en las aulas, justificado con el discurso de la optimización de recursos. De igual forma, se abolió la pérdida de los años escolares, disfrazada en la política de la promoción automática (Decreto 230 del 2002), con los índices requeridos por el Banco Mundial<sup>57</sup>, el cual luego relegó a las instituciones el mecanismo de promoción mediante el Decreto 1290 (2009). Esto influyó en la baja calidad de la educación básica y secundaria, situación que, finalmente, repercutió en las generaciones posteriores que accedieron a la ES. En cuanto a la cobertura en el nivel superior, el Estado colombiano adquirió compromisos por 200 millones de dólares con la banca multilateral, previa autorización del CONPES 3203, donde se planteó que los dineros debían ser gestionados por el ICETEX, COLCIENCIAS y el MEN.

En el PND 2002-2006 (Hacia un estado comunitario), formulado durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, los desafíos en el ámbito político estaban asociados a la ampliación de la cobertura, en concordancia con los programas del Banco Mundial, para lo cual se creó el proyecto ACCES<sup>58</sup>. De igual modo, las políticas educativas se enfocaban a brindar educación similar y con calidad, aumentar la eficacia en el sistema educativo, disminuir la tasa de abandono, formar en el respeto, la paz, la democracia, y el avance cultural y científico (Guerrero, Soto y Arango, 2019). Igualmente, se propuso la cobertura como

---

57 El cumplimiento de los indicadores es una estrategia que le permitirá al Estado acceder a nuevos préstamos, en particular, para el caso de la educación, se exige ampliar cobertura, mejorar los logros de aprendizaje en los que se evidencien las reducciones a tasas de repitencia y deserción estudiantil de la educación. Estos son aspectos planteados en el Documento Evaluación del proyecto Colombia-Rural Education Project del Banco Mundial, en el cual se hacen acotaciones y requerimientos a la educación terciaria.

58 CONPES 3496. El proyecto ACCES se desarrolló una estrategia que permitiera estimular el acceso a la ES, en particular el de los colombianos menos favorecidos. El CONPES autorizó un préstamo con la Banca Mundial, por una cuantía de hasta 500 millones de dólares, que se implementó mediante una línea de crédito en el ICETEX (CONPES, 2007).

principio fundamental para garantizar la equidad; este principio buscaba fomentar el desarrollo de los jóvenes y reducir el abandono en los primeros años. Una mayor atención a los grupos más vulnerables fue sugerida, mediante el programa presidencial para la “Acción Social y la Cooperación Internacional”<sup>59</sup>. En las instituciones se promovían acciones para abordar las diversas necesidades y problemáticas asociadas a la ampliación del acceso y la permanencia. Por último, se proponía financiar el acceso a la ES de los grupos más vulnerables, mediante la asignación de subsidios, priorizando los jóvenes afiliados al SISBEN, para cubrir los costos de matrícula y manutención, cuya condonación dependería del buen desempeño académico (Guerrero y Soto Arango, 2019) Hay una mayor asignación de recursos para financiar la ES a través de los créditos del ICETEX<sup>60</sup>. En complemento, existía el propósito de disminuir la tasa de deserción de la ES, con una propuesta del 50% al 40%. Desde el Plan de Desarrollo, el MEN implementó estrategias para contrarrestar la deserción y se convocó a las universidades a participar en el proyecto “Disminución de la Deserción en Educación Superior”.

En el marco de la Revolución Educativa 2002-2010 (MEN, 2006b), se proyectaba la educación como pilar fundamental para la innovación y la calidad en la formación del recurso humano para: mejorar la productividad del Estado colombiano y hacerlo competitivo a nivel global. Las políticas se direccionan a crear nuevos cupos universitarios y establecer un plan de desempeño con las universidades públicas, para que cada peso ejecutado se traduzca en cobertura. También se identifica el factor económico como una causa que genera deserción y se destinan los fondos de garantías para facilitar el acceso a la educación, la cobertura y la calidad, aspectos importantes para el desarrollo económico” (Guerrero, Soto y Arango, 2019, p. 123).

Por su parte, el MEN planteaba varios proyectos estratégicos para lograr las metas de cobertura, calidad y eficiencia<sup>61</sup>. La revolución educativa se centraba en aspectos como la cobertura, calidad, eficiencia y modernización de todo el sistema. Promovía estrategias para reducir los índices de repitencia y el

59 La Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social, tiene por objeto coordinar, administrar y ejecutar los programas de acción social dirigidos a la población pobre y vulnerable y los proyectos de desarrollo, coordinando y promoviendo la cooperación nacional e internacional, técnica y financiera no reembolsable que reciba y otorgue el país (Decreto 2467 de 2005).

60 Entre las alternativas de préstamo destaca el crédito a largo plazo dirigido a estudiantes de estratos uno, dos y tres con buen desempeño académico; también existe el crédito para poblaciones vulnerables en las zonas rurales del país; está la opción de crédito dirigida a jóvenes y docentes que quieran perfeccionar el inglés, entre otros (ICETEX, 2018).

61 Entre otros, la convocatoria nacional de experiencias significativas, el encuentro internacional sobre la deserción en la ES, el diseño, implementación y seguimiento a la deserción a través de la plataforma de SPADIES (2018) y la convocatoria para apoyar la consolidación de estrategias institucionales.

abandono estudiantil<sup>62</sup>; simultáneamente, fomentaba la permanencia y la graduación, con la información reportada en la plataforma SPADIES<sup>63</sup>, reconocía los factores con mayor incidencia en la deserción. Un aspecto para resaltar era el acceso público a esta información. Finalmente, se propuso articular la ES con los niveles de educación básica y media, el desarrollo humano y la educación para el trabajo, esta como una alternativa para garantizar el acceso y permanencia en la ES (Guerrero y Soto Arango, 2019).

El PND 2006-2010 Estado comunitario: “Desarrollo para Todos”, (Álvaro Uribe Vélez), proponía lineamientos para disminuir la deserción estudiantil. El plan disponía incentivos económicos, tales como subsidios, orientados a los estudiantes más vulnerables. Para respaldar esta estrategia, Colombia adquirió un crédito ante el Banco Mundial por un monto de 200 millones de dólares<sup>64</sup>. Igualmente, planteaba

la necesidad de intercambiar experiencias exitosas en términos de recursos y prácticas educativas para lograr la retención, la participación de los padres de familia en los asuntos educativos, el fortalecimiento del esquema de títulos de ahorro educativo y la implementación de nuevas y mejores metodologías de aprendizaje enfocadas a disminuir la repitencia. (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 124)

Respecto al reconocimiento del factor económico y académico como causas del abandono en la ES, se sugería acompañar y motivar a los jóvenes con bajo rendimiento académico, para identificar el riesgo y las variables que ocasionaban su desvinculación del sistema educativo. También se sugería modernizar la ES, se esperaba que el 100% obtuviera la certificación de calidad. Entre las acciones de seguimiento del MEN, seguía disponible la plataforma SPADIES, donde las IES constantemente debían actualizar la información sobre las variables académicas y socioeconómicas de los jóvenes de nuevo ingreso.

En este periodo se fomentaba la progresión en los diferentes niveles educativos, a partir del CONPES 3674, el cual abogaba por una mayor pertinencia en la formación, la articulación con el sector productivo y el fortalecimiento de

62 Para disminuir la deserción por razones económicas, se ha desarrollado el esquema de financiación ya descrito, en el que el ICETEX, apoya con créditos y subsidios a los estudiantes más pobres para entrar a cualquier universidad (MEN, 2006).

63 “El sistema que fue desarrollado en 2006 e implementado en todas las IES entre 2007 y 2008, y abierto al público en su versión web en 2009, contó con una actualización del modelo de factores determinantes en 2011” (MEN, 2012).

64 “Se financia parcialmente la segunda fase (Proyecto ACCES II). Este busca aumentar la matrícula, el número de graduados y la equidad en la educación superior, a través del otorgamiento de créditos a estudiantes, de una mayor focalización de los créditos hacia aquellos de entornos desfavorecidos y hacia las instituciones y programas de educación superior de calidad. Igualmente, está orientado al continuo fortalecimiento institucional del CONPES 3674” (Guerrero y Soto Arango, 2019).

los procesos de calidad. Su propuesta de políticas se enmarcaba en la Política Nacional de Competitividad y Productividad (CONPES 3527). Se esperaban políticas coherentes con el proceso de implementación de la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONPES 3582); una formación de recursos humanos en consonancia con el desarrollo y el aumento del nivel de productividad del país. Asimismo, se reconocía que las altas tasas de deserción y reprobación limitaban la culminación del ciclo profesional emprendido. En los lineamientos establecidos, las políticas estaban alineadas con los organismos internacionales, pues su planeamiento tenía en cuenta los parámetros de calidad, equidad y pertinencia, también enfocados en fortalecer la formación de capital humano en el país.

Bajo el mandato del presidente Juan Manuel Santos Calderón, el PND 2010-2014, 'Prosperidad para Todos', se proponía la formación con calidad, equidad e inclusión para los sectores vulnerables y con necesidades de aprendizaje desde la primera infancia, de manera que haya continuidad en los procesos de formación entre la educación básica y superior. Estos niveles de formación son fundamentales para preparar a la juventud para la vida, por lo que se enfatizaba en la pertinencia de la formación para el trabajo en la ES, con altos niveles de calidad y competitividad considerando la actual demanda del mercado laboral (Guerrero y Soto Arango, 2019).

En la "Encuesta Nacional de Deserción-2011", fue publicada la tasa de deserción estudiantil, en la cual se evidenciaban los altos índices de desvinculación en la ES; por esta razón, se promovía fomentar el acceso y mitigar el abandono<sup>65</sup> la ayuda financiera podía obtenerse mediante préstamos otorgados por el ICETEX (se fortaleció la línea de crédito ACCES<sup>66</sup>), o subsidios focalizados para atender las necesidades educativas de las poblaciones vulnerables y con necesidades especiales. También se proponía "la permanencia como estrategia para disminuir la deserción, mediante el fortalecimiento de los procesos de articulación entre todos los niveles educativos, el refuerzo de la orientación vocacional y la nivelación en las competencias básicas (ciencias y lectoescritura)" (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 125).

65 El Gobierno nacional firma en noviembre de 2010 el acuerdo nacional para disminuir la deserción en las IES. En el marco de este acuerdo, el Gobierno viene trabajando en estrategias de apoyo económico, en el fortalecimiento de la capacidad institucional para atender el tema, la nivelación y acompañamiento académico de los estudiantes antiguos y nuevos, la profundización de los procesos de articulación entre la educación media y superior y de orientación vocacional (MEN, 2012), dentro de las políticas y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en la ES 2013-2014.

66 "El CONPES 3782 aprobó un proyecto de crédito con la Banca Mundial, para que el Estado refuerce esta línea de crédito que va encaminada a fortalecer el acceso y la permanencia. Se evidencia que la tasa de deserción en estudiantes beneficiarios del ICETEX es del 15%, mientras que en no beneficiarios es del 33%" (Guerrero y Soto Arango, 2019).

Por otra parte, en su documento *Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014*, el MEN planteaba:

en el propósito de reducir los índices de deserción y de alcanzar la meta del Plan Nacional de Desarrollo del 9% de deserción anual en educación superior, el Ministerio viene trabajando también en el apoyo directo a las Instituciones de Educación Superior con el fin de fortalecer su capacidad en el desarrollo y ejecución de políticas y programas de fomento de la permanencia y graduación estudiantil, en términos de lineamientos, estrategias, metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como en la capacitación del equipo humano académico y administrativo responsable del tratamiento integral y preventivo del problema. Para el año 2013, más de \$ 4200 millones serán asignados para este trabajo que vienen a sumarse a las inversiones hechas entre 2011 y 2012 que superan los 5000 millones de pesos exclusivamente destinados a esta línea de apoyo. (MEN, 2012, p. 3)

La anterior, era la propuesta de acciones e inversión de recursos. Igualmente, durante este periodo, en el marco del Acuerdo Nacional de Deserción<sup>67</sup>; se convocó al proyecto 'Incentivar la permanencia en el sistema de educación superior'<sup>68</sup>; desarrollado entre 2011 y 2013. Sobre este proyecto se debe recalcar que sus recursos no iban destinados a todas las IES. Este era un inconveniente que se generaba a las universidades que no participaban en el proyecto, y que tampoco eran seleccionadas para acceder a otros recursos e implementar estrategias de reducción de la tasa de abandono estudiantil.

En la propuesta educativa del PND 2014-2018 (Todos por un nuevo país), durante el mandato de Juan Manuel Santos Calderón, se contemplaba el aumento de los recursos para la mejora continua de la calidad educativa; con el objetivo de cumplir las obligaciones pactadas con el Banco Mundial, y reducir la desigualdad en el acceso y la calidad de la ES para los individuos, de los diferentes grupos poblacionales y las regiones (World Bank, 2016). Por otra parte, uno de los indicadores de eficiencia se enfocaba en estimar la deserción

67 Busca promover estrategias para disminuir la deserción estudiantil, en las que la IES encaminen esfuerzos, faciliten la cooperación de los actores, se fortalezcan para diseñar y ejecutar estrategias y, a la vez, se evalúen de manera que se encaminen al fomento de la permanencia y graduación y gestionen la transferencia de conocimiento y experiencias. Así mismo, se espera que implementen acciones de orientación socio ocupacional en las secretarías de educación y en las mismas IES (MEN, 2012).

68 Convocatoria realizada en mayo de 2011 por el MEN (2018), con el propósito de cerrar brechas con enfoque regional en ES.

y la repitencia; los recursos del Impuesto a la Renta para la Equidad CREE,<sup>69</sup> se enfocaban en el fomento de la calidad en las IES oficiales, para lo cual las instituciones debían presentar proyectos con el fin de acceder a dichos recursos. Al respecto Guerrero y Soto Arango (2019) manifiestan que:

El acceso y la permanencia en la educación media se proyectan como un elemento para garantizar la transición a la ES, a la formación para el trabajo y el desarrollo humano. La vocacionalidad se muestra como una estrategia para atraer y retener a los estudiantes en el sistema educativo, y para disminuir las altas tasas de deserción. (p. 124)

Una estrategia clave para aumentar la cobertura educativa era través del ICETEX<sup>70</sup>, la cual se proyectaba a programas de acceso y permanencia, a través de las diferentes líneas de crédito, dirigidas a poblaciones más vulnerables y de escasos recursos. En ellas la adjudicación de los recursos se fundamentaba y priorizaba según el mérito académico. El presupuesto era respaldado con las directrices y recursos, según la viabilidad autorizada por el DNP; fueron ratificados por los CONPES 3880 y los préstamos con la banca mundial. Se puso en marcha el programa ‘Ser pilo paga’ (CONPES 3914), dirigido a mejorar el acceso a través de créditos condonables (para costos de matrícula y manutención) otorgados según el mérito y la calidad a estudiantes de los estratos uno, dos y tres, con los mayores puntajes en la prueba Saber 11. Este programa fue diseñado para ofrecer nuevas oportunidades a los sectores más desfavorecidos, y al mismo tiempo, disminuir el abandono estudiantil. Los estudiantes podían postularse a universidades acreditadas públicas o privadas. En definitiva, se trató de un programa que terminó financiando a la universidad privada; además generó problemáticas socioculturales (de integración, adaptación, rechazo y discriminación) en los estudiantes de estratos bajos (Guerrero y Soto Arango, 2019). Por esto, surgieron los movimientos estudiantiles ocurridos durante el 2017, donde se difundía la consigna “Ser pilo no paga. Ser público sí paga”<sup>71</sup>.

69 Ley 1607 de 2012. En el 2012, se crea el impuesto sobre la Renta para la Equidad (CREE), a partir de la Ley 1739 de 2014 y posteriormente modificado por el artículo 136, que consagra que, a partir del año gravable 2016, del 9% de la tarifa, 0,6 puntos van a financiar las instituciones de educación superior oficiales, créditos beca a través del ICETEX y mejoramiento de la calidad de la educación superior. Posteriormente, en el mismo año fue reglamentada con el Decreto 2564 de 2015, según el cual los recursos CREE, a partir del periodo gravable 2016, serán destinados a financiar las instituciones de educación superior oficiales para mejorar la calidad del servicio que estas prestan y los créditos beca que se otorgarán a través del ICETEX; a su vez, se hace la convocatoria mediante los proyectos “planes de fomento a la calidad”.

70 Se crea en 2015 la línea de Crédito Tú Eliges, mediante los cuales se podrá acceder a unos subsidios, que también incluyen costos de sostenimiento; hay unas líneas que privilegian a los benefactores en función del mérito (Pruebas Saber 11) (ICETEX, 2018).

71 Consigna de la marcha de estudiantes del 4 de octubre de 2017.

Por otra parte, entre las estrategias propuestas por el MEN, está la *Guía técnica del modelo de gestión de la permanencia y graduación estudiantil en instituciones de Educación Superior* (2015), que, como su nombre lo indica, es el instrumento de guía y gestión que busca promover el compromiso de la comunidad académica en los temas concernientes a permanencia, graduación y éxito en la ES. Esta guía presenta una serie de estrategias, acciones y herramientas que guían la implementación de un modelo de gestión y permanencia estudiantil en las IES; está enmarcada en el mejoramiento de la calidad de la ES.

En este PND se consideraba la inversión en educación de alta calidad amparada en los principios de equidad e inclusión para los grupos más desfavorecidos; mediante el diseño e implementación del plan maestro de cobertura con calidad. Asimismo, se sugería que los distintos niveles educativos se articularan en una estrategia integral para reducir tanto la brecha de desigualdad como las causas del abandono escolar. Se promovían los planes de fomento a la calidad en las IES, en particular, las acciones estratégicas dirigidas a fomentar la permanencia y la graduación efectiva,<sup>72</sup> la reducción de las tasas de deserción y los sistemas de alerta tempranas. Paralelamente, se trazarían y aplicarían estrategias de seguimiento y acompañamiento a los jóvenes, para desarrollar y fortalecer los programas de bienestar universitario (Guerrero y Soto Arango, 2019).

En el PND 2018-2022, bajo el mandato del presidente Iván Duque, las metas se proyectaron al año 2030 de acuerdo con los ODS y ODM. Se propuso una ES pertinente en ámbitos globales; concebida siguiendo el principio de educación incluyente y con calidad. Entre las metas establecidas para la ES, se planteó un aumento de cobertura de 53% a 60% y se hizo manifiesto que tan solo el 50% de los jóvenes entre los 17 y 21 años acceden a la ES. Asimismo, se contempló ampliar el número de beneficiarios del programa Jóvenes en Acción a 500 mil cupos<sup>73</sup>. En cuanto a las IES públicas, se planteó el reto de asignar recursos adicionales para su sostenibilidad y mejoramiento de su calidad. También se proyectó una gratuidad gradual en la ES pública, garante de la permanencia y la graduación de los estudiantes de bajos recursos.

Entre los aspectos relacionados con la deserción en la ES, se planteó disminuir la deserción anual, la cual en programas universitarios alcanzó el 9%. También fue propuesto el seguimiento al abandono estudiantil, desde la perspectiva de equidad de género, consignada en el lineamiento Pacto de

---

72 La Guía de los Planes de Fomento a la Calidad (PFC) en la educación superior 2015 contempla las cinco líneas: 1) cualificación docente, 2) permanencia, 3) fortalecimiento de infraestructura física y tecnológica, 4) investigación, 5) regionalización, 6) diseño o adecuación de oferta académica (MEN, 2018).

73 Se plantea rediseñar el programa de Jóvenes en Acción, con el propósito de ampliar su cobertura en más de cuatro veces, para llegar a 500 mil cupos.

equidad para las mujeres. A través de la adopción de un sistema de alertas, en los casos de deserción escolar asociados al género, se esperaba favorecer la formación profesional de las mujeres. Igualmente, la implementación del programa Generación E<sup>74</sup>, en tanto programa del Gobierno Nacional, buscaba fomentar la transformación social y el desarrollo de las regiones del país, a través del acceso, permanencia y graduación en la ES de jóvenes en situación de vulnerabilidad económica, para lo cual se pretendía abrir anualmente 80 000 nuevos cupos.

### 1.6.2 De las políticas de acreditación

Hasta el momento, el abandono estudiantil ha sido contextualizado en la agenda de reformas implementadas en la ES; al mismo tiempo, se ha identificado la influencia de la globalización y la inclusión de servicios de enseñanza en la ES, por parte de la OMC. Sus ejes transversales son las pruebas estandarizadas (Saber, PISA, TIMMS, entre otras) y la transnacionalización e internacionalización. En estos casos, la calidad se expresa en los ránquines, tanto para los estudiantes como para las instituciones

En cada una de las reformas que ha sufrido el sistema de ES, así como en el discurso político y educativo, han estado presentes los procesos de calidad, cuyos factores de evaluación incluyen el fenómeno de la deserción. En este sentido, la deserción universitaria podría verse como una alternativa de tratamiento que favorece el interés de las instituciones por el bienestar y la mejora de los procesos educativos, especialmente, para que un mayor número de estudiantes culmine el ciclo de formación. También para que la repitencia y el abandono disminuyan; si estos son altos, no es un buen indicador de calidad para el programa o la institución.

La Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996) planteaba mejorar las IES mediante los procesos de acreditación: “la acreditación como herramienta concebida para defender el interés general frente a la desordenada diversificación de los sistemas de educación superior” (Mayor Zaragoza, 1997, p. 294). En consecuencia, los procesos de acreditación podían ser una alternativa para proponer estrategias de mejoramiento en aras de garantizar resultados concordantes, siguiendo el criterio de mayor cobertura y mayor graduación. Este es un ideal no solo desde el punto de vista de los resultados, también apuesta

---

74 La finalidad del programa Generación E no es solamente que los estudiantes puedan seguir con sus carreras universitarias, sino que se les dé acompañamiento para evitar la deserción escolar y permitir la transición al mercado laboral. El programa se plantea bajo tres componentes: 1) Equidad: avance en gratuidad por mérito en la Educación Superior Pública, 2) Equipo: fortalecimiento a las instituciones de Educación Superior Públicas y 3) Excelencia: reconocimiento a los mejores bachilleres.

al ideal del bienestar de todos, manifestado por J. Dewey y P. Bourdieu; para este último la calidad no riñe con los procesos de democratización, sino que es el medio para regular la competencia<sup>75</sup>.

De acuerdo con la influencia de las políticas sobre los procesos de abandono estudiantil, se retomaron los lineamientos de acreditación como la alternativa legislativa pero a la vez como la estrategia que conlleva a las IES a cumplir con sus metas de acreditación (tanto de sus programas como las mismas instituciones), y en el factor estudiantil los lineamientos de bienestar universitario contribuyen con el cumplimiento de los estándares e indicadores trazados en los procesos de acreditación.

Para los organismos internacionales, la acreditación de programas debía estar de acuerdo con los estándares internacionales (CEPAL/OEI, 2004). Las conferencias mundiales de ES, los encuentros regionales, las reuniones de ministros, la normatividad vigente, y la comercialización de los servicios educativos, alertaron constantemente sobre los procesos educativos y sus resultados (en términos del éxito y graduación), debido a la apuesta por una educación universitaria promotora del desarrollo. Entonces, los procesos de aseguramiento de la calidad son una estrategia cuestionadora en busca de explicaciones de los bajos resultados del desempeño académico; a la vez, viabiliza las propuestas de solución.

Debido a lo anterior, surgen las políticas a partir de los procesos de acreditación en las universidades colombianas reglamentadas, inicialmente, por la Ley 30 (1992), el Decreto 1075 (2015), modificado por el Decreto 1330 (2019), en concordancia con el Decreto 5012 (2009); la Resolución 5290 (2012), el Acuerdo 03 (2014) del Consejo Nacional de Acreditación Superior (CNA), y la Resolución 18583 (2017). Todos estos son lineamientos para la acreditación de programas de pregrado establecidos por el CNA<sup>76</sup> entre otros. El ámbito estudiantil es uno de los factores de evaluación e incremento de la calidad de las instituciones, mediante planes de mejoramiento continuo. El Estado promueve la cobertura, la calidad, la eficiencia y eficacia, por su parte, las universidades deben evaluar y proponer estrategias para disminuir la deserción y aumentar la permanencia, teniendo en cuenta el Marco Normativo del sistema planteado por el CNA. El

---

75 Si se dice abiertamente que existen las desigualdades, se está obligado a tenerlo en cuenta y a echar a andar los mecanismos compensatorios; se ve entonces que el papel del Estado es el de regular la competencia, proporcionar los medios para la enseñanza masiva, medidas importantes para compensar los efectos de las desigualdades regionales (Bourdieu, 1997).

76 El Sistema Nacional de Acreditación Consejo Nacional de Acreditación (CNA), lineamientos para la acreditación de programas de pregrado, en el factor bienestar institucional, en la característica 32, contempla los aspectos a evaluar: las tasas de deserción acumulada a partir de la información de SPADIES; los registros periódicos de caracterización, en los que se evalúen variables de vulnerabilidad, y la existencia de proyectos que establezcan estrategias para optimizar la retención y graduación de los estudiantes.

Decreto 5012, Capítulo 2, Artículo 23, determina las funciones de las dependencias del MEN, la subdirección de permanencia, y las directrices para el análisis, la caracterización, el apoyo y la promoción de proyectos; para luego, implementar estrategias para disminuir la deserción y promover modelos que garanticen la continuidad de los jóvenes para culminar el proceso de formación emprendido.

El Decreto 1330<sup>77</sup> (2019) modificó el Decreto 1075 (2015), el cual compilaba el Decreto 1295 (2010);<sup>78</sup> reglamenta el registro calificado de programas académicos de ES, señala en el artículo sobre Modelo de Bienestar, que las instituciones deberán demostrar la existencia de mecanismos de divulgación e implementación de los programas de bienestar orientados a la prevención de la deserción, y a la promoción de la graduación. De igual forma, estipula los mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores; indica que la institución deberá contar con políticas e información cualitativa y cuantitativa, para desarrollar estrategias conducentes a mejorar el bienestar, la permanencia y la graduación.

De igual modo, el Acuerdo 03 del CESU (2014), plantea los factores a evaluar en los procesos de acreditación institucional. El Acuerdo CESU 06 (1995) expresa que la acreditación de los programas no se limita a un aspecto meramente académico, sino que también debe incluir el bienestar y la infraestructura. El Acuerdo 03 (2011) define los lineamientos para la acreditación de los programas; en ellos, a partir del factor estudiantes, se deben explicitar las tasas de deserción y las acciones y planes de mejoramiento ante las dificultades en los programas. Entonces, desde las normas vigentes, en los factores estudiantes y bienestar universitario, se promueve que las instituciones planteen estrategias y monitoreen los procesos de deserción, siguiendo la directriz de alcanzar un mayor grado de calidad en los programas y las instituciones.

De esta manera, uno de los logros de las políticas de acreditación, los procesos de calidad y de registro calificado es, a partir de las exigencias señaladas en estos lineamientos, la obligación de los programas y las instituciones de formular estrategias para el segmento estudiantil. En este contexto, hay implícita una directriz para promover alternativas para la disminución de las tasas de abandono, que trae consigo el establecimiento de acciones y mecanismos en pro

77 Sustituye el Capítulo 2, Título 3, Parte 5, del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015.

78 El artículo 6 indica que la organización del modelo de bienestar debe estructurarse en función de las necesidades de los estudiantes. En el numeral, además de las acciones de bienestar, cita 6.5, el modelo de bienestar debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla, para lo cual debe utilizar la información del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), del Ministerio de Educación Nacional. Si se trata de un programa nuevo, se deben tomar como referentes las tasas de deserción, las variables y las estrategias institucionales.

del bienestar de los estudiantes, que redunden en la calidad, la permanencia y el éxito educativo. En este sentido, al hablar de los procesos de calidad, también se cuestionan los procesos de abandono, las estrategias y el seguimiento.

### 1.6.3 Políticas institucionales

En el Proyecto Universitario Institucional (PUI) 1998-2000, la UPTC partía del contexto nacional que promovía el proceso de autofinanciación de la universidad pública, y una mayor competitividad. Se podría decir que el PUI fue planteado desde una perspectiva enfocada, prioritariamente, a la formación de estudiantes y profesores, inspirada en la rigurosidad científica. Asimismo, las políticas se encaminaron a la formación integral de los ciudadanos en el campo investigativo, científico social, humanístico y ecológico; a la diversificación en los campos del saber, reflejados en sus programas académicos y modalidades educativas; a la promoción de la actividad cultural y a la formación de comunidades académicas. El PUI se centra en tres estrategias globales: el logro de la excelencia académica, el desarrollo del talento humano y la presencia en la comunidad nacional e internacional. En la primera estrategia, se contaba con el programa *autoevaluación y autorregulación*, que planteaba definir políticas de acuerdo con los procesos de autoevaluación establecidos por el CNA<sup>79</sup> y mejorar los procesos de autoevaluación. No hay alusiones a estrategias o lineamientos dirigidos a contrarrestar el abandono.

En el Plan de Desarrollo 2002-2006<sup>80</sup>, los lineamientos se encaminaron a fortalecer la producción de conocimiento, expandir la universidad y realizar la autoevaluación con fines de acreditación. En cuanto a las estrategias Político social y Ambiente universitario, se enfocaban en actividades culturales y deportivas de las facultades, becas, monitorías, subsidios, y mecanismos de apoyo a estudiantes de escasos recursos económicos dependientes, básicamente, del buen rendimiento académico. En este plan, no se incluían estrategias prioritarias sobre el tratamiento de la deserción estudiantil. Una situación similar presentaba el Proyecto Universitario Institucional 2006, Fase de transición 2015<sup>81</sup>, el cual refería al fortalecimiento de los procesos de autoevaluación y acreditación, dando impulso a la proyección social en la UPTC.

Posteriormente, la UPTC estableció sus planes maestros y planes de desarrollo, que se convirtieron en un elemento fundamental para estructurar los lineamientos y las políticas a seguir en la institución. Los planes de desarrollo

---

79 Definir las políticas de participación y colaboración docente, para que se contribuya a la realización del proyecto educativo de cada programa y desarrollen procesos de autoevaluación, mejoramiento continuo y acreditación, según los estándares establecidos por CNA (PUI, 1998).

80 Mediante Acuerdo 070, se adoptó el plan de Desarrollo 2002-2006, a partir del anexo Plan Institucional 2001-2005.

81 Documento facilitado por la oficina de planeación.

corresponden a la estructura del plan maestro que rige cada periodo y proyecta las políticas trazadas por cada rector; estos deben responder a las políticas de Estado y planes de gobierno de cada mandatario, sumados a la planeación interna de la universidad. En particular, el Plan Maestro 2007-2019 reestructuró los lineamientos y proyectos, a partir del análisis,

(...) a la luz de los documentos de balance del Plan de Desarrollo 2007-2010, las recomendaciones del Consejo Nacional de Acreditación CNA, como resultado del proceso de acreditación institucional de 2010, el Informe de Auditoría Integral efectuado por la Contraloría General de la República, vigencia 2009, entre otros. Se propone entonces un esquema de reorganización de los lineamientos, programas y proyectos presentes en el Plan Maestro 2007-2019 de la UPTC, teniendo en cuenta los hallazgos del diagnóstico de los entornos de la Universidad y su situación interna, los cambios importantes en la realidad de la Institución, así como los nuevos escenarios y retos de política para las universidades públicas; las percepciones, desafíos y retos para la Universidad descritos por miembros del sector productivo, estatal, educativo y sociedad civil de la región; y las discusiones y recomendaciones de la comunidad universitaria recogidas en las mesas de consulta. (p. 8)

Existe una correspondencia entre los retos y las políticas de calidad por las conferencias mundiales de ES y las directrices de los organismos internacionales. En la normatividad institucional, los Planes Maestros constaban de cinco lineamientos,<sup>82</sup> entre los cuales el denominado “Formación y docencia”, acogía al programa ‘Permanencia y deserción’; también, incluían el lineamiento de Bienestar Universitario, que dirigía sus programas al bienestar de los estudiantes, definía estrategias para contrarrestar la deserción.

Al comparar los proyectos planteados en los Planes Maestros de los periodos 2007-2019 y 2015-2026, se observa que, en el primero, los lineamientos se orientan inicialmente a la caracterización, consolidación e implementación de acciones para contrarrestar el abandono. Sus proyectos en el lineamiento de ‘Permanencia y deserción’ proponían:

- La caracterización cuantitativa y cualitativa de la deserción en la UPTC.
- Implementación del Plan Padrino.
- La Reducción de la permanencia estudiantil.

---

82 El Plan Maestro 2007-2019 consta de cinco lineamientos (Investigación e innovación, formación y docencia, Extensión y proyección social, Bienestar universitario y Modernización de la gestión) y el Plan Maestro 2015-2026 posee seis lineamientos (Investigación e innovación, Formación y docencia, Extensión y proyección social, Internacionalización e interculturalidad, Bienestar universitario y Modernización de la gestión administrativa y financiera).

Estos proyectos se implementaron con el fin de ampliar las acciones tendientes a reducir la tasa de deserción y monitorear a través de SPADIES<sup>83</sup>, a nivel de facultades y programas. En el lineamiento Bienestar Estudiantil<sup>84</sup>, los proyectos abordaban, en términos generales, el bienestar de la comunidad; el programa 'Universidad promotora de salud', consideraba estrategias e indicadores para disminuir la deserción universitaria. Por otra parte, en el lineamiento de Bienestar Institucional, las políticas correspondían<sup>85</sup> a los lineamientos del MEN y marco normativo del CNA del 2016.

En contraste, el Plan Maestro 2015-2026, se dirige hacia la ampliación de la cobertura,<sup>86</sup> de acuerdo con las estrategias implementadas paulatinamente para disminuir las altas tasas de abandono. Estos aspectos coinciden con las temáticas y los lineamientos tratados en el Consejo Académico; consideran la problemática y los inconvenientes expresados por decanos, representantes estudiantiles y profesoriales.

De lo expuesto, se identifica que hay una correspondencia con las directrices del MEN; se manifiestan en los Planes de Acción asociados a cada Plan de Desarrollo, y los documentos de acreditación de los programas, evidenciándose la propuesta de estrategias a un mayor número de programas en la universidad.

En cuanto a la ampliación de cobertura referida en este Plan, si se mira retrospectivamente, la población estudiantil de la UPTC, en 1993, estaba constituida por 7232 estudiantes y, en 1997, se incrementó a 10 507. En el año 2000, la población ascendió 16720 y, en el 2006, fue de 23143 estudiantes, con una variación de 38,4% respecto al año 2000. Estos datos reflejan el crecimiento de la población, a diferencia de la década anterior. Para el 2017, la población aumentó a 26909 jóvenes, influenciada por las políticas para ampliar la cobertura, mencionadas anteriormente.

La UPTC acogió las políticas de cobertura, un aspecto positivo para el desarrollo de la región, pero se presentó un inconveniente: solo se prestó atención a los incentivos económicos para el ingreso, pero no a los gastos

---

83 De acuerdo con los lineamientos establecidos en el PND 2002-2010 y por el MEN, Revolución Educativa 2002-2010.

84 Se plantea ampliar los servicios médicos e incrementar los cupos de jardín infantil, los apoyos económicos de residencias universitarias, los servicios de restaurante y la adjudicación de becas.

85 El Decreto 1295 de 2010 del MEN busca establecer el modelo de bienestar universitario en las instituciones, el cual debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla.

86 Retomando una de las reuniones del Consejo Académico, el rector comunica al Consejo que: "Se realizó la reunión con el SUE el 15 de abril de 2013, comenta la existencia de un proyecto para ampliar cobertura, en una bolsa de recursos concursable se dio el 10% a deserción, se hizo solicitud a la ministra de más recursos para la cobertura y deserción" (Acta Consejo Académico, 2013, p. 10).

derivados del transcurso y finalización del ciclo de formación profesional. La crisis económica de las IES fue evidenciada por la reforma de la Ley 30 (1992) que buscaba resolver el desfinanciamiento de las universidades y a los movimientos estudiantiles acaecidos en el periodo 2017-2018.

La problemática de la deserción comenzó a tratarse en el Consejo Académico, a partir de la socialización de las tasas de abandono de los diferentes programas y la preocupación por los altos índices presentados. Paulatinamente, se fue normando a fin de contrarrestar la deserción a raíz de las necesidades valoradas en cada programa y facultad. Al respecto, un ejemplo de algunas situaciones planteadas en el Consejo Académico:

( ) la importancia de hacer un análisis sobre deserción estudiantil por causas asociadas a deficiencias en lectura y escritura, motivo por el cual ha expresado su apoyo al decano de Ingeniería con el fin de lograr que el Plan Padrino sea obligatorio en el momento de la Inducción a estudiantes nuevos. (Acta 04-2010, Consejo Académico, Representante de los estudiantes, p. 6)

En otra sesión del Consejo Académico, el Vicerrector Académico, Orlando Vergel, expresaba:

( ) que una de las grandes debilidades, según la evaluación institucional, es el seguimiento y políticas que la universidad no ha implementado en cuanto a deserción y sobre todo, en cuanto a retención estudiantil.

Dio a conocer que ha desarrollado algunas reuniones para abordar el tema y se han visualizado planes o proyectos que se han trabajado para bajar los niveles de deserción, tales como el Plan Padrino, que lo ejecutan las escuelas y otros, como las becas de bienestar. Indicó que el problema de deserción debe ser asumido por todos.

Propuso trabajar en conjunto entre las escuelas, la Unidad de Política Social, Vicerrectoría Académica, la Oficina de Admisiones y Control de Registro Académico, Sistemas y un representante de cada facultad, con el fin de fijar planes de acción, que se direccionen hacia las escuelas y luego se determinen programas o proyectos.

El doctor Vergel, indicó que en cuanto a este tema se han detectado como falencias:

- No se conocen las causas de deserción, hay limitación al decir que se deben a causas económicas o académicas.

- No ha existido un grupo que trabaje sobre el particular, solo hay una persona, que no es suficiente. (Acta 07 Consejo Académico, 2011)

Estos puntos de vista expresaban el interés por abordar la temática del abandono e identificar las debilidades de las políticas universitarias y definir las acciones<sup>87</sup> a seguir. Estas intervenciones, resaltaban algunos programas de la universidad, como las becas, la implementación del Plan Padrino, los cursos vacacionales<sup>88</sup> y los seguimientos que practicaban los programas. Recalcaban el sentido, la sensibilización y la importancia del compromiso de los diferentes actores frente a esta problemática, evidente en la normatividad vigente y los planes de desarrollo venideros a estas actas.

En otra de las reuniones del Consejo, las indicaciones del Rector estaban dirigidas a establecer estrategias concordantes con las directrices del MEN; en ellas el Estado disponía recursos para tratar la problemática del abandono; sin embargo, esto exigía a las instituciones mecanismos de acceso a los recursos y la participación en las convocatorias<sup>89</sup>: “El señor rector recomendó ir pensando en algunas estrategias que permitan implementar medidas contra la deserción académica, con el fin de recibir recursos del Ministerio de educación Nacional” (Acta 06-2013, Consejo Académico, p. 10).

Estos planteamientos muestran la participación de los integrantes del Consejo en torno a las dificultades generadas por la deserción estudiantil, en la UPTC. Simultáneamente, enfatizan la propuesta de acciones y en el compromiso de cada uno de los actores de la comunidad académica, ante las directrices planteadas por el MEN y el PND 2010- 2014; especialmente, para que la institución accediera a recursos de las convocatorias<sup>90</sup>, la Universidad no participo demanda de este compromiso y responsabilidad institucional.

87 Resolución 2152, 2175, 2110 y 2950 del 2008 UPTC.

88 En el Comunicado 04 de 2012, en las Actas del Consejo Académico se trata sobre la implementación y los resultados de los cursos vacacionales e intersemestrales, por citar algunas: las 21 y 25 de 2012, en la 02 y 03 de 2013 y el Acta 55 de 2016 (se reconoce en los cursos una estrategia para disminuir la deserción); las 06 y 17 de 2013 (en las que se solicita ver los resultados de la implementación de los cursos vacacionales y se reconoce en ellos un mecanismo positivo para bajar la deserción estudiantil). En el acta 02 de 2014, se resalta la importancia de la calidad de los cursos y de los docentes que los imparten.

89 El MEN estableció convocatorias encaminadas a que las IES participaran con propuestas para disminuir la deserción estudiantil a través de las convocatorias del Acuerdo Nacional para Disminuir la Deserción Estudiantil en la Educación Superior, Proyecto Incentivar la Permanencia en el sistema de educación superior (convocatorias hechas en el 2011 y 2013). “La convocatoria de 2011 tuvo como eje el fortalecimiento de la capacidad institucional mientras que la de 2013 se centró en la transferencia de estrategias que permitieran la profundización y el acompañamiento al fortalecimiento institucional mediante el trabajo colaborativo entre IES. Los criterios de selección de los proyectos presentados fueron: magnitud de la problemática, aporte al cierre de brechas regionales, aporte a cierre de brechas sociales, magnitud de las metas y gestión interinstitucional, contrapartida y fundamentación de la propuesta. En 2013, además, se dio mayor presencia a las instituciones con programas técnicos y tecnológicos” (MEN, 2015, p. 22).

90 En particular, la convocatoria socializada ante el Consejo Académico por parte del rector, el MEN publica el documento *Estrategias para la permanencia en Educación Superior: experiencias significativas*, en la que se hicieron participe quince instituciones de educación superior.

En el Plan de Desarrollo 2007-2010, de la UPTC, en el lineamiento ‘Calidad y Excelencia Académica y Pertinencia Social’, las estrategias fueron dirigidas al abandono estudiantil, como se planteó anteriormente en el Plan Maestro UPTC 2007-2019, en una fase orientada a indagar las causas y hacer seguimiento académico a los estudiantes por parte de los programas. También se propugnaba el establecimiento de nuevas acciones para disminuir las tasas de abandono (UPTC, 2020). Por su parte, analizando los lineamientos de Bienestar Universitario, se identifica que este se encuentra en el lineamiento Cultura e Identidad Upetecista; se plantea como un programa, en el cual no se evidencia expresamente la disminución del abandono estudiantil, pero sí se plantean los proyectos y las metas para el bienestar de la comunidad en general<sup>91</sup>.

Es necesario aclarar que, desde el Consejo Académico, se iniciaron acciones para contrarrestar el abandono, a partir de la creación del plan de acompañamiento académico denominado Plan Padrino Acuerdo 037 de 2007. Este programa estaba dirigido a orientar a los alumnos en las áreas de mayor deserción: los estudiantes de primer semestre, a través del Plan Padrino Cero, y a los jóvenes de los otros semestres, a través del Plan Padrino Intersemestral, reformado posteriormente por las resoluciones 2152 de 2008, 2175 de 2008 y 2950 de 2008.

En los Planes de Desarrollo 2011-2014 y 2015- 2018, se definía el lineamiento de la formación y docencia, en particular está el programa “Permanencia y deserción”. A diferencia de los planes de desarrollo anteriores, Bienestar Universitario es planteado como uno de los lineamientos generales que articulan estos planes. En el 2015, la universidad participó en la convocatoria de recursos CREE<sup>92</sup>, uno de sus apartes estaba dirigido al establecimiento de mecanismos para contrarrestar la deserción, específicamente, en la línea de inversión Acciones de Permanencia Estudiantes, aprobada mediante Resolución 15204 del MEN de 2016<sup>93</sup>.

91 Se dio viabilidad al proyecto para ejecutar dicha caracterización a toda la comunidad universitaria y se diseñó un instrumento para el Diagnóstico de Necesidades de la Comunidad Upetecista.

92 Los recursos CREE fueron eliminados a partir de la reforma tributaria de 2016, mediante la Ley 1819 de 2016. El MEN plantea: las “partidas de inversión por un monto de \$100 000 millones se distribuyeron a través de la formulación de los Planes de Fomento a la Calidad (PFC), que es una herramienta en la que las Instituciones de Educación Superior establecen los proyectos de inversión a priorizar en el 2019, con el propósito de impulsar el mejoramiento de sus condiciones institucionales. En este concepto serán \$850 000 en el periodo de gobierno. Estos planes se formularon en el marco de cinco líneas de inversión propuestas: Bienestar y permanencia estudiantil, Investigación, Formación docente, Fortalecimiento regional y rural, Adecuación y mejoras de infraestructura” (MEN, 2020).

93 Para la UPTC fueron aprobados los recursos mediante Acuerdo 002 de 2019, en el lineamiento docencia, para la implementación de estrategias orientadas a bajar la tasa de permanencia y deserción estudiantil de pregrado.

A partir de los avances y aportes de los Planes de Desarrollo 2011-2014 y 2015-2018 y también del Plan Maestro 2007-2019, se contemplaban aspectos enfocados a tratar el fenómeno de la deserción, tales como: la creación del comité de deserción, reforma y reglamentación del Plan Padrino; el seguimiento a las tasas de deserción causada y al reporte del Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior SPADIES del MEN<sup>94</sup>; y la aplicación de la ficha psicosocial, una alternativa para identificar las causas y contrarrestar el abandono<sup>95</sup>. De igual modo, se estudiaban y proponían lineamientos para disminuir el tiempo de permanencia<sup>96</sup> de los estudiantes en sus estudios profesionales. Aun cuando esto se establecía en la política, la institución se enfrentaba a la realidad de la desfinanciación de la universidad pública y, por lo tanto, los apoyos específicos para evitar la deserción eran paliativos que no lograban una incidencia en el contexto sociocultural de los estudiantes.

Por otra parte, las políticas enfocadas desde la unidad de bienestar social se habían orientado, cada vez más, no solo al bienestar de los discentes; año tras año, se encaminaban y fortalecían para disminuir la deserción estudiantil. En el 2012, se caracterizaba a la población estudiantil, identificando cuatro tipos: (i) aquellos que adolecían problemas de salud y estilos de vida inadecuados; (ii) menores de edad de los primeros semestres en las diferentes facultades; (iii) población en riesgo de consumo y con algún tipo de adicción; y (iv) estudiantes en riesgo de deserción (Documento Interno Unidad de Política Social<sup>97</sup>, 2019). A partir de este estudio, se definieron acciones para disminuir el riesgo de deserción por causas no académicas en la población estudiantil, a través de asesorías psicológicas y psicopedagógicas tanto a nivel individual como grupal<sup>98</sup>.

---

94 Acción que establecen los programas desde los procesos de autoevaluación y registro calificado, al tiempo que, en los informes de gestión, la Vicerrectoría Académica hace seguimiento a dichas tasas de abandono y emite estrategias para que los diferentes programas implementen las acciones y socialicen los beneficios que posee la universidad.

95 Se aplicará a estudiantes admitidos de primer semestre como requisito de matrícula, con el propósito de establecer estrategias adicionales para disminuir la deserción estudiantil (Consejo Académico, Acta 01, 02 y 54 de 2016). Su implementación se dio a partir del primer semestre de 2017.

96 Informes de gestión semestrales, que miden el avance de cumplimiento de las metas establecidas en los planes de acción asociados a cada plan de desarrollo.

97 Informe cualitativo del proyecto de inversión Implementación del Programa Universidad Saludable, en las vigencias 2013-2018.

98 Algunas acciones y talleres al respecto son: en los espacios de Cátedra Upetecista se convocan talleres de proyección de visión y misión de vida; además, se crea el programa Asesoría y Acompañamiento Académico (2012), el Programa de intervención en adicciones (2013), el Programa de prevención de ideación suicida en personal universitario (2014), el Taller de adaptación a la Vida Upetecista (2015), el Taller de sensibilización a la población con condición de discapacidad, el Programa de Asesoría y Acompañamiento Académico (2014), el de Estilos de vida saludables, entre otros. Hay que resaltar que la Unidad de Política Social viene realizando cada una de estas acciones.

El Plan de Desarrollo 2015-2019 de la UPTC, se direccionaba a continuar el seguimiento a la deserción, fomentando la permanencia y la retención estudiantil. Además, las estrategias para estudiar la vocacionalidad de los estudiantes de primer semestre se implementarían contemplando la creación de la oficina de asuntos estudiantiles y la ampliación de la cobertura del Plan Padrino, a cada uno de los programas de la universidad.

En los lineamientos expuestos en los Planes de Desarrollo, las directrices del Consejo Académico y los informes de gestión de Vicerrectoría Académica de la UPTC, existe una política para contrarrestar el abandono estudiantil, la cual se ha implementado paulatinamente. Inicialmente, esto obedecía a las necesidades sentidas por los integrantes del Consejo Académico, su desarrollo continúa junto a los procesos de acreditación adelantados por la universidad y en respuesta de los lineamientos establecidos por el MEN.

Tras el análisis de la problemática de la deserción universitaria, utilizando los informes que la Vicerrectoría Académica exige a los programas<sup>99</sup> y facultades, se decidió realizar el seguimiento, dadas las altas tasas de abandono, a fin de determinar las causas de la deserción. Asimismo, se estipularon tutorías y monitorías, a las cuales podían acceder algunos programas; el diálogo con los estudiantes; el seguimiento realizado semestralmente por los programas, y la identificación de los estudiantes en riesgo de desertar mediante la información suministrada por la dirección de sistemas de la UPTC). Frente a este tema, es fundamental incluir las experiencias de los docentes sobre las acciones que implementa la universidad:

son programas que dependen de la Vicerrectoría Académica, pues no tengo mucho conocimiento de los aspectos particulares, pero sí creo que a partir de la acreditación de alta calidad en la universidad se ha preocupado mucho de qué está pasando con los estudiantes, cómo vienen preparados en secundaria y qué servicios ofrece la universidad para establecer una especie de transición entre el bachillerato y la universidad ( ) en el sentido de (...) dejar a los profesores con más experiencia pedagógica en los primeros semestres para establecer una especie de acompañamiento, para que los estudiantes tengan una adaptación un poco mejor al desarrollo académico de los estudiantes en esos semestres. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

---

99 Ante la dificultad de que los programas no reúnan la información requerida en los informes solicitados por la Vicerrectoría Académica, el rector pidió a los decanos delegar a un docente para que trabaje este tema y registren dicha actividad en sus correspondientes PTA. Sobre las causas no académicas, indicó que era necesario hacer llegar la información requerida (Consejo Académico, 2016).

En el sentir del docente se vinculan dos aspectos planteados desde la revisión de las políticas institucionales. Uno gira en torno a los requerimientos de los procesos de acreditación y los lineamientos trazados por la Vicerrectoría Académica; desde esta perspectiva, se aprecia el interés por contrarrestar el abandono en la institución.

La UPTC, como universidad pública tiene mecanismos adicionales a los instituidos para mitigar las altas tasas de deserción traducidos en beneficios; que, si bien no fueron propuestos con el propósito de contrarrestar el abandono, sí influyen y contribuyen a garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes con dificultades económicas. Otros beneficios son: el derecho que tienen los docentes a realizar transferencias internas y externas entre programas, la homologación y validación de asignaturas y el cambio de jornada<sup>100</sup>. Esto genera inconvenientes para los programas, pues los jóvenes ingresan a algunas carreras con el propósito de hacer transferencia posteriormente, sin culminar el ciclo emprendido; es un factor que incrementa las tasas de deserción estudiantil.

De acuerdo con las pruebas Saber 11 y las normas internas para inscribirse a la UPTC, los estudiantes ingresan o se ajustan a un programa académico, en unos casos, de acuerdo a sus intereses, pero en otros dependerá de las posibilidades académicas, sociales y económicas. En estos términos, estos beneficios promueven la permanencia, y disminuyen las posibilidades de deserción en la institución, pero inciden en la deserción a nivel de los programas.

A partir de las políticas de bienestar universitario, la UPTC ha creado estímulos dirigidos a estudiantes, a través de monitorías (Acuerdo 061, 1999), becas<sup>101</sup> por matrículas de honor, trabajo, representación artística o deportes, extrema incapacidad económica y becas de investigación (Acuerdo 025, 2008); su adjudicación está supeditada al buen desempeño académico. La universidad también cuenta con servicios adicionales de bienestar, como servicio médico, consejería, apoyo psicológico, restaurante estudiantil y jardín infantil; estos son parte de un modelo reconocido entre las universidades públicas, en tanto contribuye a la disminución de los niveles de deserción estudiantil.

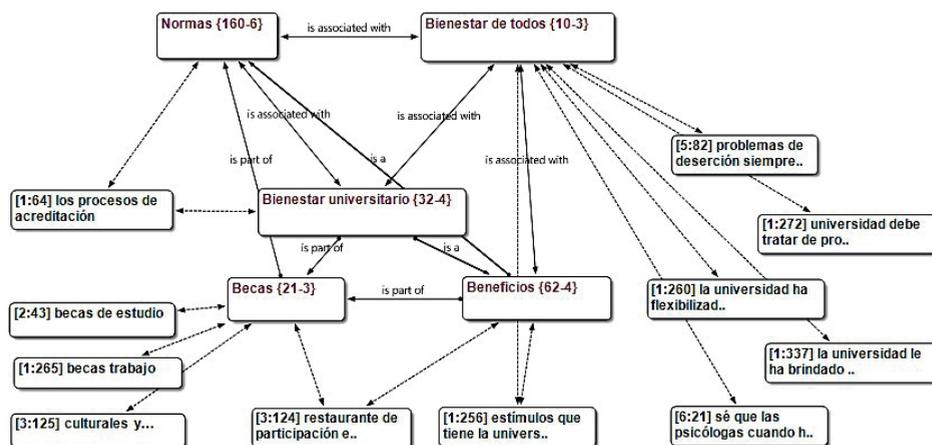
Algunas carreras ofrecen programas como la Unidad de Apoyo al Aprendizaje de la Matemática (UAAM) (Resolución 77, 2010), el Centro de Atención Psicopedagógica (CAP) (Acuerdo 036 de 2007), y el Centro de Estudios de Atención Psicológica (CEAPSY), estos están disponibles para que la comunidad universitaria haga uso de ellos y a su vez contribuyen a contrarrestar el abandono estudiantil.

100 Capítulo segundo, Acuerdo 130 de 1998 (Reglamento estudiantil).

101 Reglamentadas por el Acuerdo 112 de 2007, Acuerdo 050 de 2002 y artículo 94 del Reglamento estudiantil.

Al retomar lo planteado en las políticas relacionadas con la deserción, considerando las experiencias de los estudiantes y docentes, existe una normatividad institucional orientada al bienestar de todos los estudiantes (Figura 1), relacionada con el bienestar universitario y traducida en beneficios para los diferentes grupos de la población estudiantil, asimismo, es clara su correspondencia con los procesos de acreditación.

**Figura 1.** Red semántica ATLAS.ti Percepción, normatividad y deserción.<sup>102</sup>



En general, se aprecia una sensibilización en la propuesta de acciones; se reconoce que los “problemas de deserción siempre inquietan no solamente al estudiante, al profesor, al directivo, también le interesan al Estado” (Entrevista, Prof2-M, 2019). En este sentido, la “universidad debe tratar de propiciar que los jóvenes con menos oportunidades sean los que se apoyen más, y en eso la universidad se ha caracterizado a nivel nacional y es líder en el desarrollo de esos proyectos, aunque los resultados no sean ostensiblemente mejores” (Entrevista, Prof1-LM, 2019).

En el proceso de adaptación asumido por las instituciones frente a la deserción estudiantil, la universidad ha establecido normas que conllevan el planteamiento de acciones<sup>103</sup> para contrarrestar el abandono, pero que, poco a poco, se han direccionado a fomentar la permanencia. De esta manera, los procesos de acreditación se han convertido en un mecanismo que obliga al

102 Fuente: análisis fenomenológico, entrevistas de estudiantes y docentes.

103 En el documento, *Lecciones Aprendidas en el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Calidad Institucional y de Programas 2005-2015*, se evidencian las estrategias que se han implementado en torno a los procesos de deserción, las cuales, en algunos de los casos, son vistas por los pares evaluadores como fortalezas y debilidades o, finalmente, como aspectos a mejorar.

tratamiento de las altas tasas de abandono. Entonces, “a raíz de los procesos de acreditación, de registro calificado, y de acreditación de alta calidad, se exige a los programas un control de esos aspectos” (Entrevista, Prof2-LM, 2019), de manera que se encaminen acciones desde las políticas de bienestar universitario. En efecto, la universidad ha sido

(...) privilegiada por los programas de bienestar universitario, de asesoría psicológica, de asesoría para el control de consumo de sustancias psicoactivas y de alcohol; ese tipo de programas que ha desarrollado, los considero muy importantes, porque la universidad ha flexibilizado esa mirada estricta que tenía y que poco le preocupa, a establecer programas que obedezcan a las necesidades de las comunidades. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

Estas experiencias advierten sobre la evolución y el sentido adquirido, paulatinamente, por los lineamientos establecidos; corresponden al interés por una normatividad a nivel nacional, la cual no se fundamenta únicamente en contrarrestar el abandono. Los lineamientos se han traducido en políticas para ampliar la cobertura; también cuestionan la calidad educativa; para efectos de su cuantificación, se esperan resultados directamente proporcionales entre la ampliación del acceso y las tasas de graduación. Los procesos de autoevaluación y de acreditación de alta calidad han generado directrices para mejorar la permanencia, disminuir el abandono, e identificar su interrelación con las políticas de bienestar estudiantil de la institución.

En este sentido, la dinámica de la normatividad sobre deserción, en la UPTC, se ha consolidado a partir de las directrices nacionales establecidas por el MEN, los planes nacionales de desarrollo y los altos índices de abandono presentados por la universidad. Indiscutiblemente, los procesos de acreditación, autoevaluación y registro calificado marcaron las directrices de las políticas encaminadas a disminuir la deserción, las cuales han venido evolucionando a favor de la población estudiantil y cuyos inicios surgieron de la caracterización, diagnóstico e implementación y mejora de acciones. No obstante, las políticas no han generado los resultados esperados, pues, aun así, las tasas de abandono siguen siendo altas.

En síntesis, las diferentes reformas experimentadas por las universidades en Latinoamérica, el hecho de que la educación haya dejado de ser una exclusividad de las élites<sup>104</sup>, la influencia de las políticas neoliberales, las directrices de la OMC, las exigencias de la globalización, y la comercialización de la educación son lineamientos que se han incorporado gradualmente. A pesar de esto, hubo inconvenientes intentando resolver los problemas de acceso, equidad, calidad, y recursos financieros para garantizar la permanencia y el éxito educativo

104 En este contexto, las élites se refieren a los jóvenes que ostentan un nivel económico y social alto.

(García Guadilla, 2003). La empresarización de las universidades ha convertido a los discentes en usuarios. Esta situación ofreció un nuevo enfoque para la formulación de estrategias para enfrentar el rezago, la repitencia y el abandono; en atención a las pérdidas económicas y sociales generadas a cada una de las partes implicadas: el Estado, las instituciones, las familias y los jóvenes.

Diversos elementos han convertido al abandono estudiantil en una temática de tratamiento obligatorio en la agenda política institucional, nacional y mundial. Entre estos, se encuentran aquellos aspectos relacionados con los lineamientos internacionales, los compromisos económicos adquiridos con la banca mundial, y las políticas nacionales alrededor de los procesos de acreditación. La ES se ha convertido en un servicio, basada en el discurso educativo sobre la calidad, el criterio de costo-beneficio, y la ampliación de la cobertura de la ES a sectores que antes no tenían posibilidades de ingreso al sistema; políticas sin los resultados esperados en el éxito educativo. El Estado estableció políticas que menguaron la calidad de la educación, por ejemplo: la promoción automática generó en los estudiantes el facilismo, derivando en la falta de calidad en los niveles de formación. Posteriormente, esta situación se hizo evidente en el ingreso a las IES, es decir: cuando los requisitos y exigencias a nivel universitario diferían del mérito exigido; los jóvenes se enfrentaron al fracaso, al rezago, a la repitencia y al abandono del sistema.

En la UPTC, fue relevante consolidar estrategias y lineamientos en torno al abandono, se evidenció a partir de los procesos de acreditación institucional y registro calificado, a finales de la década de los noventa. La preocupación por disminuir las altas tasas de deserción universitaria deriva de las mismas exigencias del MEN y los Planes Nacionales de Desarrollo (inicia en el PND 2002-2006), que materializaron en la universidad la propuesta de acciones establecidas en el Consejo Académico, posteriormente explícitas en el Plan Maestro 2007-2019, en el lineamiento Formación y docencia, que contempla el programa, permanencia y deserción.

*La construcción del conocimiento no se soporta únicamente en los datos (estadísticamente hablando), requiere de una comprensión de la realidad, condición y contexto en el que se encuentran los actores para interpretar.*

## Capítulo 2.

### LA DESERCIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO



Comprender el abandono universitario implica considerar la relación entre los aspectos académicos y sociales, y las características del ingreso de los jóvenes a las IES. En este capítulo, la comprensión de la deserción estudiantil comienza con la cuantificación y explicación de los fenómenos mediante la estimación de índices y estadísticas, por medio del análisis de correspondencias que proporciona el soporte para realizar seguimiento y conocer el estado del abandono estudiantil en la ES. Adicionalmente, a partir de la triangulación de la información, se relacionan algunas causas no académicas vinculadas al concepto político de la deserción estudiantil, la realidad social y la violencia del contexto educativo, los cuales fueron validados de acuerdo con el tratamiento de la información cualitativa soportada en el análisis fenomenológico; asimismo, el análisis documental muestra la tipificación de las acciones y estrategias institucionales.

Inicialmente, este capítulo define la deserción como concepto político y contextualiza la inversión y los costos, la segregación y la distinción del desempeño académico, como elementos para comprender la dinámica del abandono en la ES. Posteriormente, los aspectos influyentes en el abandono son expuestos y abordados desde los modelos teóricos, las estrategias implementadas por el MEN y la tipificación de las acciones establecidas por la UPTC. Finalmente, se caracteriza la deserción en la UPTC y en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas.

## **2.1 Deserción, un concepto político. Realidad social o violencia en el contexto educativo**

El interés por disminuir la deserción estudiantil mediante las políticas y lineamientos proporcionados por los organismos internacionales exige definirla; no obstante, este concepto dependerá, en gran medida, del contexto y de la perspectiva e interés del investigador.

Luego de ampliar la cobertura en la ES a sectores de la población que antes no tenían acceso, surgió el inconveniente de que la tasa de graduación no mostraba la misma tendencia, por el contrario, se presentaban altos índices de abandono (aproximadamente, del 50%). En este escenario, aclarar el concepto de

la deserción universitaria es necesario; inicialmente, esta delimitación depende del interés particular, del contexto en el que está inmerso el estudiante y del objetivo del investigador (Tinto, 1989a).

La deserción estudiantil surge inicialmente como un concepto político en el que el interés se visiona desde varias perspectivas. Como se mencionó con anterioridad, una de estas perspectivas es la ampliación de la cobertura sin resultados esperados en la culminación del ciclo de profesionalización emprendido. Otra es el criterio costo-beneficio aplicado a la ES cuando es definida como un servicio, dada la inversión del joven, las familias, las instituciones y el Estado. Cuando no se alcanzan las metas, se producen pérdidas económicas que repercuten en otros problemas sociales (Guerrero, 2018). A partir de los principios de calidad, equidad e inclusión en los que está inmersa la educación, se configura otra perspectiva de análisis y tratamiento. Los procesos de autoevaluación, acreditación y registro calificado son directrices frente a las cuales, las instituciones, se han visto obligadas a tomar acciones para contrarrestar el abandono. Este panorama ha derivado en la inclusión de la deserción en los planes de desarrollo de las IES, ganando relevancia, paulatinamente, en la agenda educativa nacional.

La deserción puede ser considerada un concepto político, basándose en el surgimiento y evolución de la normatividad, dirigida a disminuir las tasas de abandono estudiantil en la ES; también, al estar “articulada con las representaciones y contrastes inherentes a las perspectivas sociales y políticas, en el modo como los diferentes grupos sociales y sus relaciones se representan y las formas como la equidad y los derechos en la educación se conceptualizan” (Macedo et al., 2015, p. 39).

Desde esta perspectiva, la deserción estudiantil es una realidad que debe asumir el Estado en su autonomía y soberanía, en favor de alcanzar la equidad y disminuir la desigualdad; esta es la apuesta por la educación convertida en un elemento fundamental para disminuir la pobreza. En este contexto, el abandono estudiantil lleva al joven a enfrentarse tempranamente al mercado laboral, con una “alta probabilidad de tener ingresos más bajos o estar desempleado” (Nevala et al., 2011), debido a su perfil ocupacional. En estos términos, la sociedad asumiría los costos sociales y económicos traducidos en menos ingresos, retraso de las regiones, y surgimiento de problemas sociales. Progresivamente, el Estado debería enfrentar y asumir los costos para acceder al mercado de los jóvenes no calificados, de manera que estén en consonancia con los avances y políticas de globalización y mundialización en que están inmersas las regiones, sumado a los inconvenientes sociales propios de la juventud.

Para la comprensión de los procesos de abandono estudiantil, sumado a la conceptualización de la deserción desde los estudios en desarrollo, son necesarios los lineamientos ofrecidos por el MEN y la misma institución.

Para el MEN, un estudiante es considerado desertor cuando, pasados dos semestres consecutivos, se desvincula del sistema educativo; para algunas IES, la deserción ocurre cuando deja de matricularse, por lo general, durante dos o tres semestres consecutivos, o frente a una deserción semestral causada (cuando el discente se desvincula en un semestre por diversas razones, tasa de deserción definida por la UPTC). En este último caso, las universidades pueden redireccionar o plantear acciones para disminuir los altos porcentajes de abandono en cada semestre. En casos particulares, como en la Universidad Industrial de Santander (UIS), se pierde la condición de estudiante cuando este deja de matricularse durante tres semestres consecutivos; en la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), la deserción se produce cuando el estudiante deja de matricularse dos semestres consecutivos. En la UNAL, en el 2005, se adelantó un estudio sobre la deserción en las cohortes ingresadas entre 1996 y 1998; este definía a un estudiante como desertor luego de durante cinco semestres sin matrícula. Pinto *et al.* (2007) indican que, en estos casos, se refleja el interés en cada contexto universitario y la inexistencia de consenso para su estimación.

Considerando las perspectivas anteriores y el escenario que enfrentan, actualmente, los estudiantes en el contexto universitario, la deserción en la ES puede definirse como la desvinculación o abandono de la carrera a la cual se matriculó el discente, generada por un conjunto de circunstancias sociales, personales, económicas, académicas o de salud. Existen factores relacionados a eventos voluntarios o forzosos e influyentes de manera positiva o negativa en la decisión de abandonar el ciclo universitario emprendido (Rodríguez *et al.*, 2014).

Ahora bien, la deserción escolar, entendida desde el conflicto social, como lo plantean (La Parra y Tortosa, 2003):

La violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social. (p. 57)

Esta violencia estructural ocasiona insatisfacción en los estudiantes y las familias, el entorno, las regiones y el mismo Estado. Los estudiantes no cuentan con los fundamentos, los principios, los recursos, y los medios para alcanzar el ciclo de formación universitario emprendido, en tanto que los demás actores enfrentan la frustración por las metas no alcanzadas y el incumplimiento de los indicadores trazados. En este contexto, la deserción estudiantil es un tipo de violencia causada por las estructuras sociales (Calderón, 2009), las cuales

segregan a los individuos por su estrato socioeconómico y la región de pertenencia. El joven posee recursos que, al ser contrastados con las exigencias del medio universitario, marcan una diferencia en su desempeño, emanada del medio y entorno familiar, del sistema educativo que los forma y del Estado. Este último, pese a los discursos de equidad, calidad e inclusión, no logra garantizar a los ciudadanos, en igualdad de condiciones, los medios y los recursos, sino todo lo contrario: la inversión y el gasto se concentran en una parte de la población, produciendo inequidad en la distribución de los recursos afectando los niveles de formación de los jóvenes.

Los recursos distribuidos por el Estado y los medios individuales, familiares y regionales, impiden al joven alcanzar el nivel formativo requerido en el ciclo universitario emprendido, es decir: el mérito al que aluden los derechos humanos para acceder a IES. La situación generada vulnera y limita el derecho a la educación. Las políticas educativas y democráticas trazan un ideal procurando el bienestar de todos, desde y en el sistema educativo. Con este objetivo, se amplía la cobertura y se homogeniza la población estudiantil, con lo que se alcanza un principio de igualdad en el acceso, traducido en igual desempeño, que lleva al estudiante a ubicarse en un contexto de desventaja en el devenir universitario.

Hay unas limitantes tan visibles que han dejado de ser visibles: La deserción estudiantil se ve como un hecho normal<sup>105</sup>. Los estudiantes enfrentan un conflicto en desventaja debido a la falta de habilidades, medios, conocimientos, actitudes o aptitudes requeridas para un adecuado desempeño universitario. Muchos de ellos, al no tener vocación ni disposición, ni mérito, inician un proceso de desvinculación, de abandono universitario. La deserción estudiantil está relacionada conceptualmente con la violencia estructural, traducida en el conflicto asociado a la satisfacción de culminar su ciclo de formación. Esta situación es el resultado de los procesos de segregación del sistema, de la estratificación y el enclasmiento propio de cada región; en suma, depende tanto del entorno social como académico donde se ha desempeñado el joven.

La deserción estudiantil responde a una violencia invisible. Cuando se habla del abandono estudiantil, los datos dan cuenta de la desvinculación de los jóvenes del programa, de la IES o del sistema, pero no se informa sobre las víctimas ni se identifica un agresor; tampoco hay un cuerpo del delito. Sin embargo, se puede inferir que la deserción se debe a los procesos de estructuración y jerarquización social del sistema educativo, los entornos familiares y la

---

105 Para Galtung (1969), la violencia estructural es silenciosa, se ve como una condición normal, está latente y manifiesta, no la percibimos, nos acostumbramos a convivir con ella. "La violencia estructural es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, y cementados, solidificados, de tal forma que los resultados injustos, desiguales, son casi inmutables (1998, p. 16).

cultura de cada estudiante (Galtung, 1996). En los procesos de abandono destaca la violencia simbólica ejercida y necesaria desde el proceso de enseñanza y aprendizaje; junto con la violencia estructural, afectan la supervivencia del individuo en el medio educativo, situación que repercutirá en su futuro desempeño en la sociedad.

Las condiciones del medio y del sistema educativo proporcionan al joven saberes de manera inequitativa; si no se garantiza una formación de calidad, existe una amenaza constante de impedir su continuidad en el ciclo de formación. La amenaza puede ser el producto de la diferencia respecto a sus pares y a los requerimientos de la educación superior, aunque también a sus inseguridades y la falta de motivación para culminar el proceso de formación. La violencia estructural trunca la permanencia en los procesos educativos y la culminación exitosa del ciclo universitario. Las diferencias entre los jóvenes universitarios, su facilidad de interacción y adaptación; sus competencias, habilidades y aptitudes; la vocación y la cultura, dotan al joven de una impronta que produce un enclasmamiento. Las posibilidades de desempeño, permanencia y éxito académico. Estas diferencias lo ubican en una situación desfavorable, frente a sus pares y las mismas IES.

La deserción estudiantil se genera por la violencia estructural basada en diferentes dualidades: ricos y pobres, urbano y rural, instituciones públicas y privadas, jóvenes aventajados y desaventajados; estas dicotomías se traducen en posesión o carencia del mérito que demanda la ES. En el ambiente existen aspectos beneficiosos y perjudiciales, determinantes de los niveles de formación e integración requeridos por el joven en su desempeño educativo. El mérito y los requisitos académicos de los programas en IES se traducen en reglas que terminan ubicando al joven en desventaja ante las exigencias y se traducen en la desvinculación del sistema. El ciclo de formación profesional deja de ser un mecanismo para mejorar y garantizar mejores posibilidades en su desempeño laboral y de vida.

La deserción estudiantil puede ser vista como una experiencia en el joven desde dos perspectivas, una experiencia de vida positiva o negativa; positiva, cuando a partir de esta se genera una situación favorable que contribuye a su proyecto de vida; negativa, cuando se ven truncadas sus metas y anhelos. En las instituciones el abandono es repetitivo, la comunidad estudiantil se enfrenta a una violencia silenciosa, un acto cada vez más normal, debido a las dificultades de los estudiantes para responder a las exigencias de la ES. Esta es la violencia interna, silenciosa y propia vivida por el discente cuando es excluido del sistema educativo, una exclusión vivida también por su entorno y considerada normal por los diferentes actores. En las IES se evidencia que, unos estudiantes están hoy y mañana se van (desertan) y otros llegan, sus dificultades pasan de forma inadvertida, ya que no padecen una violencia física,

sino esa otra violencia invisible, en donde, el joven es el directamente afectado por las dificultades y es considerado, al mismo tiempo, como el principal culpable; se desatienden las necesidades propias de los estudiantes, las cuales, en muchos casos, se deben al sistema que los formó y a la influencia de su contexto. Igualmente, se desconocen las circunstancias del sistema, el medio y su habitus, a los cuales se pretende, erróneamente, homogenizar y medir con el mismo instrumento. Como consecuencia de la homogeneización en el ingreso a la ES, las desigualdades afloran en las instituciones; diferencias propias del entorno, la cultura, la diversidad en las bases teóricas y las capacidades requeridas en el ciclo de formación universitaria.

Se trata, entonces, de una violencia simbólica<sup>106</sup>; los diferentes actores sociales viven y actúan con ella (Calderone, 2004), en un ambiente institucional que reproduce las desigualdades del sistema educativo. Los agentes sociales contribuyen a legitimarlo, exigiendo a los jóvenes unos requisitos adecuados para los procesos de formación universitaria. De esta manera, los agentes sociales ejercen un poder arbitrario, estipulando las acciones necesarias en el desempeño académico. Por otra parte, se encuentra la realidad de cada estudiante, donde el docente supone el mérito; así la autoridad pedagógica fundamenta y disimula dicha violencia (Bourdieu y Passeron, 1996). Al mismo tiempo, la violencia surge de la autoridad ejercida por las políticas institucionales y estatales; estas coaccionan a sus agentes educativos, quienes asumen una situación de poder y perpetúan las prácticas que marcan las condiciones sociales.

En el sistema educativo, a partir de las políticas neoliberales, surgió el discurso de igualdad con el propósito de disminuir las desigualdades del medio y del sistema, en los cuales existe una falsa homogeneización que busca disimular la inequidad. La desigualdad se evidencia en la calidad, el gasto y la inversión, el acceso y la permanencia en el ciclo de formación emprendido por el estudiante. Este proceso demanda inversión y compromiso de los diferentes actores. De este modo, la educación será, realmente, una inversión, trascendiendo del aspecto económico, e influyendo en el desarrollo, bienestar y mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos.

## 2.2 La inversión y los costos de la deserción

La educación superior está involucrada con los procesos de globalización e internacionalización de las políticas de mercado. Día a día se evalúa la producción del conocimiento, los estándares de calidad, la incorporación y el uso de las

---

106 Es la *violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad*. Los agentes sociales son agentes cognoscentes que, aun cuando estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que lo estructuran. Y casi siempre es en el “ajuste” entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales que surge el efecto de dominación. Yo llamo *desconocimiento* al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal (Bourdieu, 2005)

tecnologías; además, los Estados ven en la educación un elemento fundamental para el desarrollo y mejoramiento del estilo de vida de los ciudadanos, según los parámetros definidos por los organismos internacionales. En los países latinoamericanos, estos lineamientos se convirtieron en exigencias de los organismos, para acceder a ciertos círculos y empréstitos. En este contexto, considerando la hegemonía de los organismos internacionales (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre otros) en las políticas educativas y el aumento en la tasa de escolarización en los diferentes ciclos, se esperaba que los resultados de culminación de estudios fueran favorables, pero esto no ocurrió (UNESCO, 1995). La ampliación de la cobertura en los ciclos básicos aumentó la demanda educativa en la ES; al mismo tiempo, surgieron inconvenientes en la inversión, pues esta no aumentó en la misma proporción con el número de estudiantes que ingresaban al sistema. Adicionalmente, las exigencias en las tasas de graduación, cobertura, deserción, productividad, calidad, entre otras, mostraron resultados poco satisfactorios según las metas establecidas por las instancias internacionales.

En América Latina y el Caribe, la tasa bruta de matrícula terciaria pasó de 22,18%, en 1999, a 30,68%, en 2005, con una variación interanual del 38,3%; entre 1999 y 2016, aumentó 127%. , En 1999, Argentina y Chile presentaron tasas de matrícula superiores al 35%; en Brasil y México, fueron cercanas al 17%, estando por debajo la tasa de matrícula a nivel latinoamericano, mientras que Colombia, tuvo un comportamiento similar al promedio de América Latina y el Caribe (Tabla 3).

**Tabla 3.**

Tasa bruta de matrícula terciaria<sup>107</sup>

	1999	2005	% Variación (1999-2005)	2011	% Variación (2005-2011)	2016	% Variación (1999-2016)
Argentina	47,98	63,79	33,0 %	77,46	21 %	89,08	86 %
Brasil	16,08	25,99	61,6 %	43,46	67 %	50,49	214 %
Chile	36,49	48,72	33,5 %	74,26	52 %	90,32	147 %
Colombia	22,17	29,19	31,6 %	43,50	49 %	58,72	165 %
México	17,75	23,41	31,9 %	27,20	16 %	36,85	108 %
Latinoamérica y Caribe	22,18	30,68	38,3 %	43,37	41 %	50,40	127 %

<sup>107</sup> Indicador Tasa bruta de matrícula, terciaria, ambos sexos (%), estimado por el Banco Mundial. Elaboración propia con datos del Banco Mundial

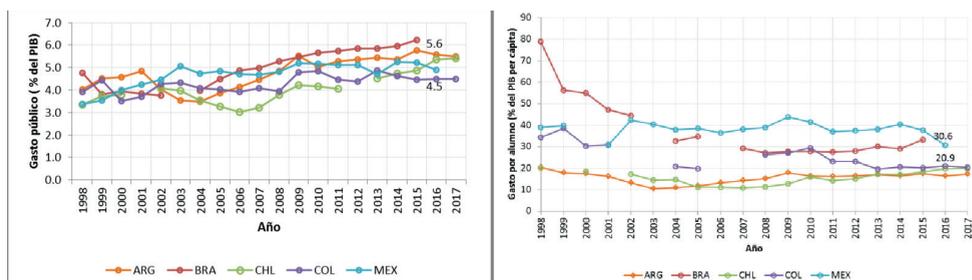
En la Tabla 3 se observa un incremento de la tasa de matrícula terciaria en el periodo 2005 - 2011; en Colombia, Argentina y México, la variación interanual, en 2005, era superior a 30% pero inferior a la variación de América Latina y el Caribe; el caso de Brasil resalta pues presentaba una variación del 61,6%. La Tabla 3 indica que Colombia, en 2011, presentó una variación cercana a 50%, cifra superior a la media latinoamericana. El incremento de la matrícula el año 2016, en relación con 1999, superaba el 100%, para Colombia, Brasil, Chile y México. Estos resultados respondían a las políticas de expansión de la ES.

La cobertura educativa y la calidad de la ES demandan recursos para su financiamiento, aun cuando no sean los únicos medios para garantizar una educación de calidad, ni tampoco puede asegurarse que las IES aumenten la cobertura (Rodríguez, 2006). Actualmente, las universidades deben autofinanciarse; se ven obligadas a participar en las convocatorias de proyectos para acceder a más recursos (otras rentas del Estado).

Al analizar las cifras de gasto público en educación total y el gasto por alumno, nivel terciario, de acuerdo con los datos del Banco Mundial, el financiamiento de la ES es establecido por el gasto público en educación como porcentaje del PIB (Producto Interno Bruto). En 1999, Colombia y Argentina mostraban una tendencia cercana al 4,4% del PIB; en el año 2000 fue 3,5%) y 3,95% en 2008. En Colombia, el gasto público en educación fue inferior al proyectado para 1999 (4,4%). En el periodo 2009 - 2013, ascendió alrededor de 4,8 %, no obstante, fue inferior al de México, Argentina y Brasil. En el año 2016, el gasto descendió a 4,47% y, en 2017, a 4,49%. En general, se observa en la gráfica 2.a, que el gasto público en educación ha tenido una tendencia estática alrededor de 4,5%.

**Figura 2.**

a) Gasto público en educación, total (% del PIB) y b) Gasto por alumno, nivel terciario (% del PIB per cápita).<sup>108</sup>



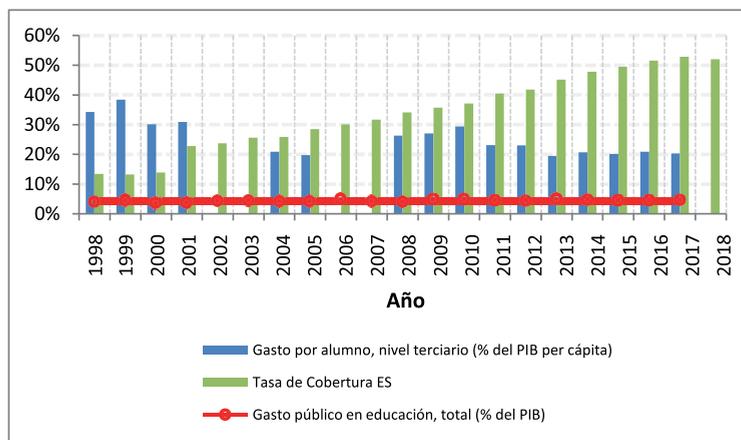
108 Banco Mundial.

Respecto al gasto público en educación por alumno, determinado por el gasto público corriente en educación, dividido por la cantidad total de estudiantes por nivel, como porcentaje del PIB per cápita<sup>109</sup>, en Colombia es superior respecto a Chile (país que presenta tasas de matrícula terciaria similares), muestra un comportamiento muy semejante en el periodo 2013- 2015, aunque en Colombia el comportamiento es levemente superior (Figura 2b y Tabla 3).

De la Figura 3 se infiere que, en Colombia, al comparar la tasa bruta de matrícula en la ES, el gasto público en educación y el gasto por alumno, en el periodo 1998-2001 puede deducirse que es más alto el gasto por alumno, al tener una tasa de cobertura menor en relación con el periodo 2004-2016, razón por la cual no es posible catalogar una mayor inversión en educación. En general, se aprecia un comportamiento creciente de la tasa de cobertura; el gasto público en educación y el gasto por alumno muestra un comportamiento constante. Con estos datos se constatan los inconvenientes de financiamiento que presentan actualmente la IES por la expansión de la matrícula; la inversión en la ES no se incrementa en la misma proporción, con lo cual se delega a las instituciones la responsabilidad para autofinanciarse.

### Figura 3.

Tasa de cobertura bruta ES. Gasto público en educación, total (% del PIB), y Gasto por alumno, nivel terciario (% del PIB per cápita).<sup>110</sup>



<sup>109</sup> Este indicador representa una medida del costo financiero por alumno en relación con el ingreso promedio por habitante. Un alto nivel de gasto por alumno debe interpretarse con cautela, ya que este podría simplemente reflejar una baja tasa de matrícula; por consiguiente, es aconsejable utilizar este indicador en conjunción con las tasas de matrícula (UNESCO, 2009).

<sup>110</sup> Elaboración propia con datos del Banco Mundial. La Tasa de cobertura de educación superior muestra la relación entre los alumnos matriculados en el nivel de pregrado (técnico profesional, tecnológico y universitario) y la población proyectada entre 17 y 21 años; por tanto, mide la participación de los jóvenes y adultos que se encuentran efectivamente cursando un programa de formación en educación superior (MEN, 2020, p. 20).

Las estadísticas de la ES evidencian, a nivel regional, la tendencia de aumento en la tasa de cobertura. Por otra parte, en el ámbito latinoamericano, la deserción universitaria alcanza un promedio de 50 %. En 2003, las estadísticas de abandono estudiantil de algunos países superan el promedio latinoamericano, en el caso de Guatemala fue 82%, en Bolivia 73% y Brasil 59%. Para el caso de Colombia (52%), Chile (54 %) y México (53%), presentando un comportamiento similar (Rojas, 2009). En 2012, las cifras se redujeron levemente, un panorama no muy favorable. Chile redujo dos puntos porcentuales (52%), México disminuyó a 42% y, en Colombia, fue 45,3%. En 2017, en Colombia, la tasa de deserción por cohorte<sup>111</sup> en IES se incrementó a 56,5 %<sup>112</sup>; en el ámbito universitario fue 56,02%. En el nivel técnico y tecnológico, las cifras no son mejores. En las instituciones tecnológicas, la tasa de deserción es 63,9% y 65,96% en las instituciones técnicas profesionales.

De lo expuesto se deduce que las tasas de graduación son bajas. Además, si se tiene en cuenta que aquí no se presentan datos sobre los estudiantes que permanecen o tienen otra condición en el sistema (terminaciones académicas, aplazamientos, rezago, entre otras), la tasa de graduación es aún más baja. Entonces, como se manifestó anteriormente, la posibilidad de ampliar el acceso a la ES no estaría cumpliendo con el objetivo de mejorar los niveles de formación de los jóvenes, de acuerdo con los lineamientos establecidos en las diferentes conferencias de ES y de los organismos internacionales (UNESCO, Banco Mundial OCDE, entre otros).

En términos de P. Bourdieu, se trataría de una violencia simbólica<sup>113</sup>, que hace necesaria una autoridad que domine y alinee a los países en la implementación de las políticas educativas, situación que hizo posible la cobertura educativa a escala mundial. A nivel de los Estados, se generó una presión por medio de directrices para la implementación de acciones que propendieran no solamente a expandir la matrícula, sino también a mejorar las tasas de graduación y reducir el abandono universitario.

El cuestionamiento por los costos de la deserción universitaria, actualmente, no podría pensarse únicamente desde el contexto económico, esto es: respecto a la inversión en recursos económicos que realizan el Estado, las instituciones,

111 Porcentaje acumulado de estudiantes de una cohorte que no ha registrado matrícula por dos o más periodos consecutivos en un programa académico de una Institución de Educación Superior hasta un semestre determinado; a saber, es el número acumulado de desertores de una cohorte hasta un semestre determinado, sobre los primiparos de esa cohorte.

112 Dato tomado de SPADIES, que corresponde a la cohorte ingresada en el segundo semestre de 2013 en las universidades (Consulta realizada en octubre 15 de 2019).

113 Todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1996).

las familias y el estudiante (Guerrero, 2018); también debe contemplarse desde la perspectiva social. Existen costos que reflejan una violencia visible e invisible. En la primera, existe una preocupación por su disminución, de los robos, los crímenes, las violaciones y los atentados; alrededor de esta se entretajan unos mecanismos para lograrla, se pueden cuantificar, lo que pone de manifiesto la preocupación generalizada en las políticas del Estado y mundiales. En el segundo caso, no existe la misma premura por disminuirla y se asume como algo normal.

Los costos sociales son asumidos inicialmente por el alumno; la frustración, la desilusión, la violencia, entre otras situaciones que afrontan, influyen directamente en su estilo de vida. En este contexto, el costo se relaciona con las oportunidades del estudiante considerando la diferencia en los niveles de formación. Entonces, al asumir una nueva carrera, con niveles de exigencia y complejidad diferentes, el proceso de adaptación se vuelve bastante difícil. En este escenario, “el costo de tomar la decisión errónea puede ser muy elevado, lo que incrementa la importancia de una decisión en la que no hay oportunidad para ‘aprender con la práctica’” (Ferreyra et al., 2017, p.6). Surge una serie de dificultades denominadas, por Ferreyra y sus colaboradores, “sesgos cognitivos”, los cuales, en muchos casos, terminan con la única posibilidad y oportunidad de formación posible para algunos jóvenes.

La violencia no es percibida, el entorno se ha acostumbrado a ella; está latente, pero se percibe normal e inherente al quehacer universitario, y en general, al contexto educativo. Para P. Bourdieu (1998<sup>a</sup>), en las instituciones de educación

hay una ley de conservación de la violencia ( ) si se quiere disminuir verdaderamente la violencia visible (...) es necesario trabajar en la reducción de la violencia global que permanece invisible “violencia inerte” de las estructuras económicas y sociales y de los mecanismos implacables que contribuyen a reproducirlas. (p. 47)

No obstante, el costo asumido por estudiantes y familias gira inicialmente en torno a las bases teóricas y las competencias cimentadas por el sistema educativo. El costo de tomar la decisión inadecuada en el ingreso a la ES, y su desempeño en el quehacer universitario, llevan al discente a cambiar de programa o abandonarlo. Como consecuencia para las IES y las regiones, este es un costo asumido por la sociedad, debido a los inconvenientes vividos por la población juvenil: desempleo, mano de obra no calificada, baja remuneración, retraso de las regiones respecto a las dinámicas tecnológica y productiva. Todo lo anterior sume a la población en una situación en la cual no pueden estudiar ni trabajar; la desilusión se apodera de ellos y las tasas de homicidios crecen (Barreto Pachón, 2021; Díaz y Fernández, 2017), numerosas circunstancias que, finalmente, deberá enfrentar el Estado desde diferentes perspectivas.

Por otra parte, para las instituciones el costo es financiero; compromete la calidad de los programas y las IES, la cual es valorada en los procesos de autoevaluación y acreditación. Al mismo tiempo, se asume el costo del riesgo de la diversidad de estudiantes en los niveles de formación; en ciertas instituciones, esto aumenta la probabilidad de abandono, algunas son privilegiadas por tener procesos de admisión más rigurosos, aumentando las posibilidades de tener éxito.

Al respecto, Ferreyra (2017) expresa que

la posibilidad de que los estudiantes no se gradúen nos lleva a otro asunto importante: la inversión en educación superior conlleva riesgos que afectan a unos estudiantes más que a otros, ya que algunos están menos preparados académicamente para la educación superior y es más probable que abandonen que otros. (p. 3)

### **2.3 La segregación y distinción en el desempeño académico**

La naturaleza del sistema educativo, en cualquier proceso que involucre al joven, parte de la dualidad éxito o fracaso, si logra o no ingresar a la universidad, si asume o no su rol, si se adapta al ámbito universitario o no lo logra. Los elementos que encasillan al estudiante en tal dualidad son varios, lo determinan con las clasificaciones del medio y del sistema que los formó y está formando. En este último, los condicionamientos son diferenciados y diferenciadores, relativos a la inclusión o exclusión, del sistema educativo y hacen visible la distinción según el desempeño en la población estudiantil.

Para atender las causas de este fenómeno, es necesario advertir que el estudiante ha sido enclasado debido, a las influencias externas, las regiones y la cultura. Estos aspectos intervienen en los conocimientos, capacidades, habilidades y fundamentos teóricos, relacionados con los avances tecnológicos y competencias requeridas por el sistema universitario. Las competencias y fundamentos teóricos los enmarca a su vez en una segregación que sitúa al joven en un medio social desconocido —dadas las condiciones del entorno—, y lo ubican en un escenario poco favorable. En la medida en que logre dominarlas, terminará adaptándose o, por el contrario, serán elementos que contribuirán a excluirlo o a autoexcluirse del programa, institución y sistema educativo.

La posibilidad de que el joven no culmine el ciclo de formación es un riesgo obligatorio para las IES, dadas las diversas condiciones de los nuevos estudiantes. Esta diversidad de niveles de formación, ante la heterogeneidad de las instituciones y las condiciones del medio, refleja que ciertos estudiantes están mejor preparados académica y socialmente (Ferreyra et al., 2017). Los datos del Banco Mundial, reconoce que los estudiantes difieren en las condiciones

y en la forma como eligen el ingreso a la ES, según variables tales como: lugar de procedencia, sexo, niveles educativos de los padres, y el objetivo por el cual acceden.

En este sentido, el estudiante, junto a su familia, elige la IES según sus posibilidades académicas, sociales y económicas; la posibilidad de acceder a ellas depende de la oferta del mercado y servicios de la ES. En este aspecto, se enfrentan dos situaciones: en la primera, el joven busca un programa ajustado a sus circunstancias y niveles de formación; en la segunda, las instituciones privilegian los procesos de selección y garantizan la mejor calidad de sus estudiantes. Es decir, existe una falsa homogeneidad en el ingreso; el privilegio de algunos grupos familiares, brindar una educación de mejor calidad, determina la institución donde los jóvenes cursarán sus estudios. Lo anterior evidencia situaciones diferentes y diferenciadoras entre los estudiantes que terminan incidiendo en el desempeño de las IES.

El Estado y los organismos internacionales hacen unas exigencias bajo las mismas condiciones en las instituciones, no se tiene en cuenta que ellas están sumidas en unas jerarquías que depende de las regiones y el entorno de la población estudiantil. En los estudiantes, la igualdad no puede garantizarse según el ideal (mérito) requerido por las universidades; a los programas se les dificulta el cumplimiento de las condiciones impuestas por los procesos de autoevaluación y acreditación, dada la heterogeneidad imperante en el sistema educativo, las instituciones, los docentes, los estudiantes y el entorno. En este sentido, se produce una segregación del sistema, donde el aspecto presupuestal influye directamente en el desempeño de las IES.

A los elementos expuestos, se suma la desigualdad propia de la región.<sup>114</sup> Colombia es uno de los países con mayor inequidad<sup>115</sup>. En 2018, el índice de Gini fue 50,4%,<sup>116</sup> con un incremento porcentual de 0,7 puntos con respecto al año 2017. En este panorama, las condiciones de ingreso y el desempeño de los nuevos estudiantes universitarios son desiguales; esas “diferencias diferenciadoras”, a las que alude P Bourdieu (1998b), que intervienen directamente en el joven y condicionan su actuación.

---

114 La pobreza extrema en toda la región aumentó de 9,9%, en el 2016 a 10,2% en el 2017; además, de los diez países con mayor desigualdad, ocho de ellos pertenecen a la región.

115 Entre los diez países más desiguales del mundo, teniendo en cuenta el índice de Gini, Colombia ocupa la cuarta posición; le anteceden Sudáfrica, Haití y Honduras, luego le siguen Brasil, Panamá, Chile, Ruanda, Costa Rica y México (Banco Mundial, 2016).

116 Según la página web del Banco Mundial, un índice de Gini de 0 representa una equidad perfecta, mientras que un índice de 100 representa una inequidad perfecta.

Las estadísticas evidencian que los jóvenes ingresan a un contexto desigual con bajos niveles de formación y de integración. En el ámbito latinoamericano, en el documento de la OCDE y las Naciones Unidas *Perspectivas económicas de América Latina, 2017*) se indica que los hogares más pobres y las mujeres, en Latinoamérica, se han beneficiado de la expansión educativa,<sup>117</sup> destaca el desempeño más favorable de las mujeres. Asimismo, se evidencia una leve movilidad social de la población, un aumento de la clase media y de los niveles de escolarización, los cuales han permitido que la juventud de clase media esté mejor educada.<sup>118</sup> Esto constituye un aspecto positivo en la región, no obstante, la realidad que afrontan las instituciones en América Latina ante la masificación de la ES, se relaciona con la jerarquización del sistema, debida a la diversidad de la población, bajas tasas de graduación,<sup>119</sup> y problemas de calidad originados por la escasa preparación de los jóvenes para permanecer y alcanzar el éxito educativo.

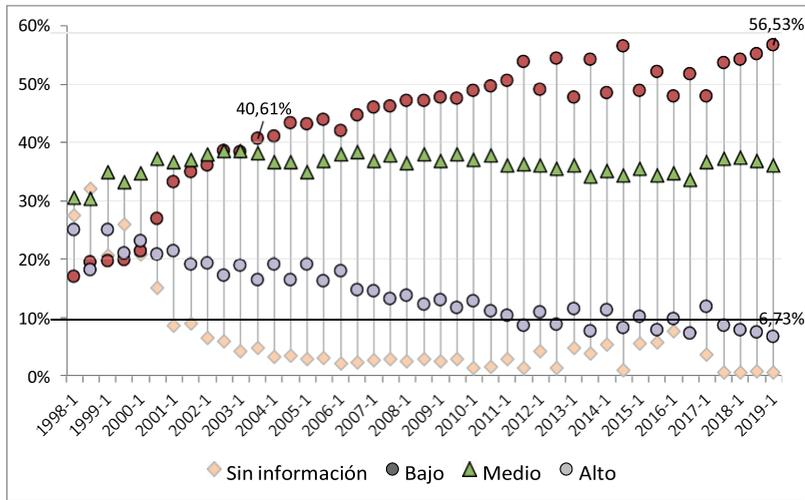
Al respecto, el panorama en las IES colombianas, de acuerdo con los datos disponibles en SPADIES, las pruebas de ingreso a la ES y las Pruebas Saber 11; en el periodo 1998-2002, aproximadamente, el 32% de los jóvenes ingresaban con un puntaje medio y el 22% con puntajes altos. Mientras se ampliaba la cobertura en la ES, se observaba un predominio de los bajos puntajes (Figura 4). Desde el segundo semestre de 2003, prevalecían los bajos puntajes: 40,61% obtuvo un puntaje bajo y 36,56% un puntaje alto. El 50% de la población que ingresaba desde 2010, mostraba bajos puntajes. Actualmente, esa tendencia sigue vigente y ha aumentado progresivamente.

---

117 Una gran proporción de los jóvenes de hoy se benefició de los programas sociales implementados en la década del 2000. De hecho, la juventud actual podría denominarse generación de “Transferencias Monetarias Condicionadas” (TMC). Casi dos décadas después de la introducción de estos programas, los resultados no son tan buenos como se esperaba, pero, en términos de competencias, esta generación está mejor educada y posee mejores capacidades que las anteriores (OCDE, 2016).

118 Los pobres extremos completaron, en promedio, 5,5 años de educación; los pobres moderados alcanzaron 6,2; los vulnerables, 7,7; y la clase media, 10,8, en 2014. En términos generales, los jóvenes que en 2014 vivían en hogares pobres extremos registran un año más de educación que en 2004, mientras que los provenientes de hogares pobres moderados y vulnerables registran 0,6 y 0,4 años adicionales, respectivamente. Al mismo tiempo, aun cuando la clase media ha crecido hasta abarcar hogares con niveles de escolarización inferiores, sus jóvenes están mejor educados.

119 Si bien el 41 % de la población de entre 15 y 64 años inició estudios superiores en la región, en promedio, solo un 14% llegó a completarlos (OCDE/CEPAL/CAF, 2016).

**Figura 4.**Clasificación de la Prueba de Estado (Saber 11) en las IES colombianas<sup>120</sup>

En este contexto, la población que ingresaba a la ES antes de la política de mayor cobertura, a fines de la década de los noventa, presentaba cambios, principalmente, una mayor distancia entre los altos y bajos puntajes. El comportamiento de estos puntajes se asocia con la calidad de los estudiantes; el panorama educativo de los estudiantes no es el mejor, respecto al ideal del estudiante esperado por las IES.

De acuerdo a los datos disponibles<sup>121</sup> en SPADIES, el comportamiento de la población estudiantil, según el estrato socioeconómico reportado para el segundo semestre de 2000 SPADIES, mostraba: 8% corresponde al estrato tres y el 7,8% a estrato dos. A partir de 2005, predominaban estudiantes procedentes del estrato dos. En el primer semestre de 2010, la población estudiantil de estrato uno mostraba un mayor ingreso a la ES, con una variación de 86% para el primer semestre de 2019. De esta manera, el ingreso de los sectores más vulnerables se hace evidente, una situación armónica con las políticas de ampliación de la cobertura en ES (Tabla 4).

120 Elaboración propia con base en datos de SPADIES (octubre de 2019).

121 Hay que tener presente que la información dispuesta por SPADIES en la plataforma evidencia que, mayoritariamente, al inicio de la primera década de 2000, no se tenía información completa sobre un alto porcentaje de la población estudiantil que ingresaba a las IES; sin embargo, este es un aspecto que se ha venido mejorando de acuerdo a las políticas de Estado, en las que las instituciones deben reportar la información.

**Tabla 4.**

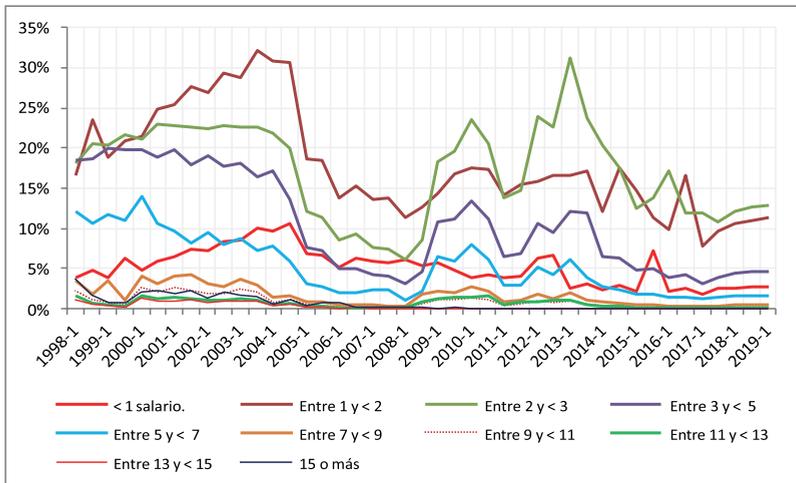
Porcentaje, estratos de la población estudiantil en las IES colombianas<sup>122</sup>

ESTRATO	2000-1	2000-2	2005-1	2005-2	2010-1	2010-2	2013-2	2015-2	2018-2	2019-1
<b>Estrato 1</b>	0,22	0,46	0,75	0,69	5,86	5,39	3,63	5,92	8,92	9,53
<b>Estrato 2</b>	0,70	0,83	9,83	1,25	8,73	8,08	0,27	8,42	0,68	1,1
<b>Estrato 3</b>	0,35	0,08	9,21	4,09	4,03	3,41	0,87	9,68	9,99	9,65
<b>Estrato 4</b>	0,03	0,03	0,05	0,08	0,98	0,49	0,02	0,06	0,73	0,56
<b>Estrato 5</b>	0,02	0,10	0,29	0,26	0,74	0,84	0,03	0,12	0,81	0,69
<b>Estrato 6</b>		0,20	0,46	0,91	0,87	0,34	0,60	0,68	0,33	0,30
<b>Sin información</b>	8,68	9,30	6,41	9,72	3,80	5,45	0,58	1,11	0,53	0,96

La información disponible indica que para el año 2010, el 40% de los estudiantes de nuevo ingreso a la IES tenían madres con nivel de formación secundaria. Esta tendencia se mantuvo de manera aproximadamente estable en el 2019, con el 44% de los jóvenes cuyas madres contaban con ese mismo nivel de educación. Además, aproximadamente el 30% de las madres de los estudiantes tienen un nivel de formación primaria. En resumen, se puede decir que la educación de las madres de los estudiantes de nuevo ingreso a la IES es predominantemente de nivel secundario, y en menor medida primario.

Por otra parte, al analizar los ingresos de la población estudiantil, según la información reportada en SPADIES, mayoritariamente, en el año 2000, en promedio, el 45 % de los jóvenes provenían de familias con ingresos que oscilaban entre uno y tres salarios mínimos. En el caso de los estudiantes cuyas familias tenían ingresos inferiores a un salario mínimo, para el periodo 2000-2005, se indicaba un incremento de 6% a 10,5%, comportamiento que, en 2019, descendió al 2,6 %. Esta situación muestra las distancias entre el acceso a la ES y la capacidad económica de las familias (Figura 5).

.....  
122 SPADIES (octubre de 2019).

**Figura 5.**Ingresos de la familia del estudiante (en salarios mínimos) en la IES colombianas.<sup>123</sup>

En este contexto, los jóvenes que ingresan a las IES presentan características diversas: el estrato, el nivel de formación de la madre<sup>124</sup>, el ingreso familiar, la región de procedencia, el tipo de institución donde cursó los estudios previos, el género<sup>125</sup>, los niveles de preparación, y, en mucho de los casos, el tiempo de dedicación del estudiante, pues en ocasiones este debe asumir los gastos de sostenimiento. En este sentido, las instituciones deben afrontar la realidad distante de las expectativas hacia la población estudiantil. Las universidades tienen características propias, particularmente, las instituciones públicas, por el manejo presupuestal y el proceso de admisión. Algunas universidades garantizan criterios de calidad y homogeneidad de los estudiantes. En consecuencia, independientemente del análisis del estudiante, su procedencia, las instituciones y la inversión estatal, hay privilegios que contribuyen a la segmentación de la ES. Los jóvenes son clasificados según sus capacidades, competencias y recursos; algo similar ocurre con las instituciones, las cuales serán evaluadas por sus indicadores de calidad y los ránquines de investigación y productividad.

123 Elaboración propia con datos de SPADIES (octubre de 2019).

124 El grado de escolaridad de los padres influye en el logro escolar de los hijos, la probabilidad de deserción aumenta en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad (Román, 2013).

125 La población estudiantil que ha ingresado a las IES muestra una tendencia dada a que las mujeres hagan una mayor presencia en este nivel de formación. En el periodo 2000-2015, las diferencias no son tan marcadas y están sobre el 50% a favor de las mujeres, pero, a partir de 2017, la tasa de ingreso superior pasó del 56% al 70% para el sexo femenino.

La jerarquización y segregación del sistema de ES hace cada vez más evidente la desigualdad del sistema educativo; esta depende, en gran medida, de las clases sociales y la influencia de las profesiones o condiciones de los padres; muchas familias tienen niveles de formación altos, asimismo, la procedencia de las familias (sector rural o urbano). Estos aspectos definen, directamente, mayores posibilidades de acceso y probabilidades de permanecer en el sistema y alcanzar el éxito académico. Por su parte, los hacedores de política pública también reconocen la influencia directa en el éxito educativo, la actitud, la búsqueda de la movilidad social, el deseo de superación de los jóvenes en su desempeño universitario.

## 2.4 Aspectos influyentes en el abandono educativo

En el contexto universitario, la literatura ha identificado los factores institucionales, por ejemplo: los diferentes documentos que ha establecido el MEN,<sup>126</sup> para monitorear aquellos que son determinantes en la deserción estudiantil. Estos aspectos han surgido de la caracterización propia planteada a partir de las políticas y del contexto investigativo.

Tinto (1987) y Braxton et al. (1997) indican cinco factores explicativos del abandono y la permanencia estudiantil: psicológicos, sociales o ambientales, económicos, organizacionales e interaccionales. Estas teorías proponen un modelo interaccionista; señalan que la actitud del estudiante hacia la deserción o permanencia en la institución están sujetas a sus creencias, actitudes e intenciones, y comportamientos (Fishbein y Ajzen, 1975).

Posteriormente, Attinasi (1986) complementó el modelo de Fishbein y Ajzen, para el cual el estudiante persiste o desiste en su proceso de formación debido a la influencia de las percepciones y el análisis de su vida universitaria; ambas situaciones derivan en la toma de decisiones. Ethinton (1990) reestructura estos modelos, los complementa atendiendo a las conductas de logro (Donoso y Schiefelbein, 2007): perseverancia, elección y desempeño. La persistencia dependerá de sus valores; la expectativa de éxito se justifica en términos del autoconcepto y percepción de sus dificultades académicas. Este es un punto en el cual inciden el apoyo familiar, los antecedentes familiares y el rendimiento académico previo de los estudiantes.

---

126 Entre ellos, *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Elementos para su diagnóstico y tratamiento* (MEN, 2008), *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*, *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* (Ministerio de Educación Nacional, 2009), *Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014* y *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y de graduación estudiantil en instituciones de educación superior* (MEN, 2015).

Estos tres modelos adscriben a un enfoque psicológico, el cual destaca los factores internos de los estudiantes. En complemento, la literatura presenta el modelo sociológico de Spady (1970), el cual alude a factores externos y se fundamenta en la teoría del suicidio de Durkheim: el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con la sociedad al no poder integrarse, esta situación se equipara no con el acto en sí, sino con el proceso de deserción de los estudiantes, justificado por carecer de las capacidades para integrarse al ambiente universitario. Este modelo sostiene: el compromiso institucional se ve influenciado por la satisfacción y la integración social, las cuales se nutren del desarrollo intelectual, el desempeño académico y el apoyo de los pares. Asimismo, los aspectos familiares y la normatividad, al igual que en los tres modelos expuestos anteriormente, inciden en el compromiso o la decisión de desertar.

La teoría económica explica el abandono o la permanencia en las IES, en términos de los costos y beneficios socioeconómicos asumidos por los estudiantes al momento de elegir su carrera; estos son un factor decisivo en la persistencia para culminar sus estudios. Esta línea teórica analiza los subsidios focalizados, las becas, los créditos, el costo de los estudios y el criterio costo-beneficio en la decisión del estudiante de continuar en la universidad o trabajar. Para Cabrera et al. (1993) y John et al. (2000), la percepción de los costos universitarios es un factor determinante.

En esta misma corriente teórica, Tinto (2006 y 1987) sostiene que el estrato socioeconómico es una causa de la alta probabilidad de no culminar los ciclos de profesionalización. El modelo integracionista propuesto por Spady (1970), involucra cuatro aspectos. i) los atributos previos al ingreso, antecedentes familiares, las habilidades, las destrezas y la escolaridad previa; ii) el modelo, según las intenciones, las metas y los compromisos institucionales iii) las vivencias institucionales con respecto a la influencia del sistema académico, el desempeño y la interacción con los profesores que inciden en la integración académica estudiantil; iv) la influencia social producida en las actividades extracurriculares y la interacción con sus pares, los cuales afectan su integración social al ambiente universitario. Estos aspectos, junto con las metas y compromisos internos (institucionales) y externos, son traducidos a resultados favorables de permanencia en el sistema educativo y la obtención de su título profesional); en caso contrario, existe una alta probabilidad de abandono.

En la misma línea integracionista, Bean (1985) plantea un modelo donde el abandono se puede asemejar a la productividad y las creencias operan en las presunciones, motivaciones o intereses conductuales del joven; expresan el interés de desertar o permanecer. Existen factores de entrada: académicos, psicosociales y ambientales, influyentes en la socialización, el rendimiento, la adaptación y el compromiso institucional. Esta situación se asemeja a la actitud

laboral; si el estudiante no está satisfecho en aspectos institucionales como la calidad de los profesores, el programa y la relación con sus pares y docentes, el proceso de abandono voluntario se desencadenará.

Buscar o identificar un único modelo teórico explicativo del abandono y la permanencia en la ES es complejo, porque las circunstancias del joven a desertar son múltiples. La expectativa y el valor en el ingreso a la ES supone que las opciones presentan características de tareas o actividades atractivas, cuyas opciones tienen costos asociados, precisamente, porque a menudo una opción elimina las otras. Las expectativas y los valores de los individuos influyen en las conductas orientadas al logro, en aspectos tales como: elección de tareas, perseverancia y desempeño universitario (Eccles y Wigfield, 2002).

Otros factores determinantes en el proceso de adaptación de los jóvenes a la ES, están relacionados con la estructura y características organizacionales de las instituciones (facultades, programas y personal). En esta línea se encuentra el modelo organizacional, el cual consta de cinco dimensiones: a) burocrática, alude a las reglas, las estructuras jerárquicas y las metas; b) colegial, relativa a la colaboración, participación equitativa, recursos humanos y consenso sobre las metas; c) política, asociada a los intereses de los individuos; d) simbólica, relacionada con la historia, los mitos y tradiciones; y e) dinámica, vinculada a la retroalimentación (Berger, 2001). En la medida del conocimiento del estudiante sobre las estructuras y la normatividad, se familiarizará con el aspecto organizacional de las instituciones, un aspecto determinante para permanecer o abandonar la formación universitaria.

El abandono está asociado a las estructuras sociales, políticas, y económicas reproducidas por el sistema educativo (Cabrera et al., 2006). Pascarella (1985) plantea que cinco conjuntos de variables influyen en las causas del abandono: las características estructurales y organizacionales, los antecedentes y rasgos preuniversitarios del estudiante, la interacción con agentes educativos (compañeros y docentes), el desarrollo cognitivo y la calidad del esfuerzo de los estudiantes por aprender. Estas variables contribuyen al ambiente institucional, por eso, han sido incorporadas en las estrategias, lineamientos y evaluaciones del MEN para contrarrestar la deserción; por ejemplo: aspectos inicialmente incorporados en el documento *Diagnóstico para el tratamiento del abandono estudiantil* en ES de 2008. Posteriormente, fueron incluidos en la *Metodología de seguimiento* (2009) y, actualmente, siguen vigentes en la guía para la implementación del *Modelo de gestión de permanencia y de graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. A partir de las estrategias y experiencias expuestas por algunas universidades en 2012, la deserción es un problema multicausal. Los factores intervinientes, junto con sus variables, se presentan en la Tabla 5.

**Tabla 5.**Clasificación de los factores determinantes de la deserción<sup>127</sup>

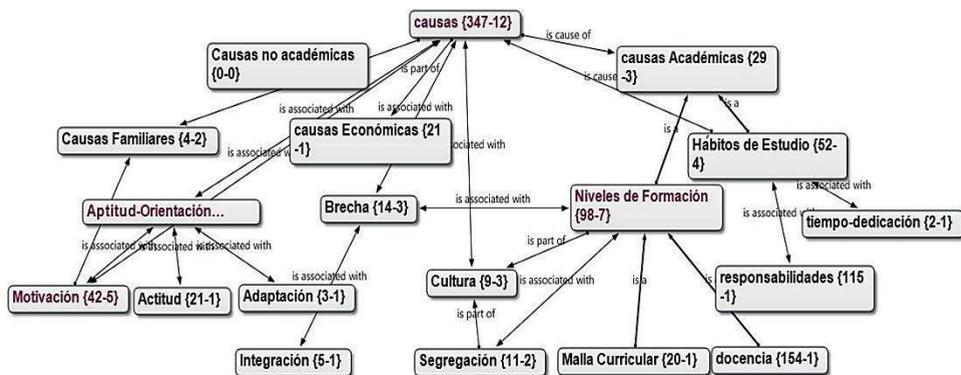
Individuales	Académicos	Institucionales	Socioeconómicos
Edad, sexo y estado civil	Orientación socio-ocupacional	Normalidad académica	Estratos
Posición entre los hermanos	Tipo de colegio	Servicios financieros	Situación laboral
Entorno familiar	Rendimiento académico	Recursos universitarios	Situación laboral e ingresos de los padres
Calamidad, problemas de salud	Calidad del programa	Orden público	Dependencia económica
Integración social	Métodos de estudio	Entorno político	Personas a cargo
Incompatibilidad horaria con actividades extraacadémicas	Pruebas de Ingreso Saber 11	Nivel de interacción entre estudiantes y docentes	Nivel educativo de los padres
Expectativas satisfechas	Resultados del examen de ingreso	Apoyo académico	Entorno macroeconómico del país
Embarazo	Cualificación docente	Apoyo psicológico	
	Grado de satisfacción del programa		

Los factores determinantes de la deserción están asociados, generalmente, a las causas planteadas en la Tabla 5, donde los diferentes enfoques trazados en los modelos teóricos son integrados para explicar el abandono universitario y la retención estudiantil. Luego de preguntar a docentes y estudiantes de los programas de Ingeniería de Sistemas y Licenciatura en Matemáticas, de la UPTC, las circunstancias que provocan la deserción universitaria, se describen en las redes semánticas de las figuras 6 y 7.

127 MEN (2015, p. 14).

**Figura 6.**

Red semántica ATLAS.ti Causales del abandono estudiantil en la UPTC<sup>128</sup>



Las redes semánticas identifican determinantes académicos y no académicos presentados en los diferentes informes presentados por la Vicerrectoría Académica y la Oficina de Planeación a la comunidad universitaria. En la Figura 6, se evidencia que las causas académicas dependen del desempeño del estudiante y su potencial académico previo, situación expuesta en el modelo de Spady (1970). La integración académica exitosa está en función de los niveles de formación, hábitos de estudio y tiempo de dedicación del estudiante, para asumir con responsabilidad las actividades del ciclo universitario. Los hábitos de estudio dependen, en gran medida, de factores culturales; aspectos diferenciadores derivados de las estructuras y mecanismos de segregación del sistema educativo, pues ambos elementos determinan la cantidad y la calidad de los contenidos curriculares. Además, la actitud y la disciplina le permitirán al joven interactuar con el profesorado y sus pares, para alcanzar el éxito universitario. Otro aspecto identificado es la responsabilidad del joven en su desempeño académico.

Las causas no académicas, tales como las circunstancias económicas y familiares, inciden en la aptitud y orientación profesional de los jóvenes; en la motivación, la actitud, la adaptación y la integración de los adolescentes al entorno universitario. Las causas académicas y no académicas tienen un punto de convergencia: la brecha en los niveles de formación y de integración social de los estudiantes, al ingresar a la ES, evidencian la segregación del sistema educativo.

128 Elaboración propia con base en el análisis fenomenológico de entrevistas a docentes y estudiantes.



Cuando los factores presentados en las redes semánticas difieren del “mérito” requerido por la ES, presente en el discurso político e institucional, la interacción de las causas académicas y no académicas serán aspectos favorables para la deserción estudiantil. La realidad de los estudiantes y la IES distan del ideal; la ampliación de la cobertura en la ES ha encasillado a los jóvenes, ya que no pueden proyectarse. El peso de estas causas del abandono es evidente cuando no logran integrarse al ambiente universitario. La orientación profesional y la aptitud parecen ausentes en la población estudiantil que ingresa a la ES.

## **2.5 Las estrategias para contrarrestar la deserción: Una oportunidad desde las políticas públicas**

En el análisis de las políticas y estrategias presentado por el MEN en los documentos sobre el abandono escolar en la ES colombiana, se expone un compendio sobre las estrategias vigentes que se han venido implementando en el contexto universitario. Estas se plantean para promover la cobertura, permanencia y graduación, así como disminuir el rezago y la deserción estudiantil.

Entre las estrategias establecidas por el Estado colombiano, el programa de créditos educativos (línea de crédito ACCES<sup>131</sup>), dirigido, primordialmente, a los estudiantes de los estratos uno y dos otorga subsidios a los beneficiarios de créditos educativos siempre y cuando los jóvenes demuestren altas calidades académicas. Fue creado para aumentar el acceso, fomentar la permanencia, y disminuir las tasas de abandono en la ES; pero este programa ha generado en los estudiantes y sus familias un alto endeudamiento, debido a sus altas tasas de interés, con el atenuante e incertidumbre para el joven de no asegurar una posibilidad laboral al culminar el ciclo profesional.

Por otra parte, al analizar el comportamiento del crédito educativo en las IES, a partir de la información de SPADIES, se observa que un bajo porcentaje de acceso (Tabla 6). Al iniciar los años dos mil, aproximadamente el 10% de la población estudiantil accedió al crédito para apoyar sus estudios, indistintamente de la línea de crédito, entre 2009 y 2010, aumentó a 21%; la línea de crédito ACCES sobresale. Posteriormente, el acceso al crédito decreció, visiblemente desde 2015; en 2018 bajó a 3%.

---

131 Se ofrecen tres líneas de crédito, mediano plazo, largo plazo y crédito ACCES. Los dos primeros se fundamentan en el Crédito Pregrado País como una ayuda financiera de carácter reembolsable, que permite cubrir total o parcialmente los costos académicos en instituciones que hagan parte del Programa de Acceso con Calidad a la Educación Superior. El crédito Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES) es una línea de crédito a largo plazo para financiar programas técnicos profesionales, tecnológicos o de ciclo complementario de escuelas normales superiores o universitarios, en la que se le presta a un estudiante para que pague un nuevo profesional.

**Tabla 6.**Porcentajes, tipo de crédito educativo recibido por el ICETEX<sup>132</sup>

Crédito ICETEX	1998-1	2000-1	2002-2	2003-2	2005-1	2007-1	2008-2	2009-1	2015-1	2017-2	2018-1	2018-2	2019-1
No recibió	93.9	89.1	88.3	88.5	86.0	82.6	80.7	78.9	89.7	95.8	97.0	96.8	97.7
Largo plazo	0.6	1.2	1.3	1.1	1.5	2.2	3.9	3.6	1.7	0.5	0.4	0.4	0.3
Mediano plazo	2.3	4.2	2.5	0.6	0.3	0.3	0.2	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0
ACCES	0.9	2.1	4.7	6.8	9.6	13.2	12.9	14.6	6.3	2.6	1.8	2.0	1.4
Otro	2.4	3.4	3.3	2.9	2.6	1.8	2.3	2.8	2.2	1.0	0.7	0.8	0.6

En este sentido, para la población el crédito educativo ha dejado de ser llamativo o su mejor opción. Este comportamiento puede ser consecuencia de la crisis económica de la región, y el desempleo, de todos modos, no podría analizarse de manera independiente. Para comprender su dinámica, es necesario estudiar directamente desde el ICETEX como entidad garante que maneja el crédito educativo.

En las universidades, otro tipo de estrategia son los incentivos para disminuir la deserción. Algunos beneficios (becas, estímulos académicos, participación en grupos de investigación, y eventos), apoyos financieros y psicológicos, contribuyen a contrarrestar ciertas causas del abandono estudiantil, aunque inicialmente no hayan sido creados con ese propósito. Desde las políticas de apoyo a la gestión de las instituciones de educación superior, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y el MEN definen acciones en los ámbitos académico y socioeconómico, para garantizar la permanencia estudiantil con calidad y equidad, disminuyendo las tasas de abandono. Al mismo tiempo, gestionan con otros órganos del Estado, la financiación de las IES mediante fondos concursables. Además, los recursos para las instituciones son condicionados al logro de índices de productividad e investigación, lo cual merma la equidad en la inversión y el gasto.

La Ley 30 (1992) y el Marco Nacional de Acreditación (2016), promueven el fortalecimiento del bienestar universitario, un mecanismo consolidado progresivamente en las IES, para establecer mejores acciones de apoyo a los estudiantes, ante las diferentes necesidades de orientación profesional y vocacional, en el ámbito universitario. Las políticas de autoevaluación y acreditación han sido un mecanismo para fomentar la preocupación de las IES por los procesos de abandono, las bajas tasas de graduación, el rezago y la repitencia. En las políticas nacionales, se han definido otras estrategias: la

132 SPADIES (octubre de 2019).

caracterización de la población estudiantil y el seguimiento mediante índices del estado de la educación, basados en el reporte de información ante los organismos encargados: SPADIES y El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), entre otras plataformas del MEN.

En la UPTC, alrededor de la política, las estrategias pueden tipificarse en tres tipos de estrategias, económica, financiera, académica, social y psicológica. Estas han definido los lineamientos y acciones en distintos frentes, para disminuir el abandono estudiantil, en consonancia con las políticas nacionales e internacionales (Tabla 7).

**Tabla 7.**

Tipificación de las estrategias para disminuir el abandono en torno a las políticas públicas en la UPTC

Tipo de apoyo	Descripción
Económicos Financieros	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Becas de trabajo, investigación, deportivas, culturales, mejor bachiller, extrema incapacidad económica.</li> <li>–Estímulo de restaurante estudiantil, matrícula de honor, subsidios de alimentación.</li> <li>–Monitorías, residencias universitarias.</li> <li>–Programa Ser Pilo Paga, Generación E.</li> <li>–Subsidios por parte del Estado, programa Jóvenes en acción.</li> <li>–Préstamos de crédito que gestionan los estudiantes ante el ICETEX.</li> <li>–Participación en proyectos (Recursos CREE)</li> </ul>
Académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Amnistías, cursos vacacionales, cursos intersemestrales.</li> <li>–Plan Padrino, tutorías.</li> <li>–Grupos y semilleros de investigación.</li> <li>–Talleres orientados a técnicas de estudio.</li> <li>–Transferencias internas y externas.</li> <li>–Cancelación de asignaturas y de semestre extemporáneamente.</li> <li>–Acompañamiento académico desde el comité curricular (tutorías-monitorías).</li> <li>–Programas de apoyo UAAM, CAP.</li> </ul>

---

	–Restaurante estudiantil, jardín infantil, servicios médicos y odontológico.
	–Programas de prevención a la adicción.
	–Inducción de estudiantes nuevos.
	–Atención psicológica <sup>133</sup> y psicopedagógica.
Sociales y psicológicos	–Intervención psicosocial en adicciones y problemáticas sociales relevantes.
	–Programa de bienestar social <sup>134</sup> y fortalecimiento del desempeño académico, mediante la realización de talleres formativos y reflexivos <sup>135</sup> y de refuerzo de las competencias básicas.
	–Caracterización de la población estudiantil de la UPTC (ficha psicosocial).

---

### Revisión documental de la normatividad de la UPTC

Lo expuesto hasta aquí describe e interpreta la correspondencia de las políticas en torno a la retención estudiantil, en las cuales se integran las estrategias para contrarrestar la deserción estudiantil. Estas acciones están relacionadas con el modelo de integración de Tinto (1975), que ofrece una mirada integral al abandono desde diversos factores, académicos, económicos, de financiamiento, sociales y psicológicos, que en gran medida dependen de la gestión de las instituciones.

Si bien se han abordado las políticas del Estado para contrarrestar el abandono, es sumamente importante el rol de las IES frente a estos lineamientos; los enfoques sociales, psicológicos, económicos, académicos, demandan una integración; no pueden asumirse aisladamente. Las instituciones deben reconocer las circunstancias alrededor del abandono; identificar los niveles de formación alcanzados, y las condiciones de los jóvenes al ingresar a la universidad y su entorno. De esta manera, se pueden determinar los mecanismos necesarios para aumentar la retención estudiantil: la permanencia de los estudiantes en un programa de estudios hasta obtener el grado (Himmel, 2002), la cual requiere la evaluación prospectiva de los costos, realizada por la institución. Asimismo, debe reconocerse el factor académico: los bajos niveles de preparación de los jóvenes al ingresar al ámbito universitario, son el punto de partida para el

133 Actividades dirigidas al manejo de duelo, trastornos mentales y de personalidad, terapia individual y de familia, tratamiento de adicciones en convenio con la comunidad terapéutica de Colombia, orientación vocacional, ansiedad y estrés, habilidades sociales e intervención en crisis.

134 Línea de Acción adscrita a la Dirección de Bienestar Universitario, cuyo objetivo es otorgar estímulos, beneficios y acompañamientos a los estudiantes, con el propósito de intervenir causas no académicas de deserción, para reafirmar la permanencia y graduación.

135 Talleres de desarrollo personal, talleres de desarrollo social, empatía y toma de perspectiva, relaciones interpersonales, cooperación y trabajo en equipo, comunicación y resolución de conflictos.

establecimiento de acciones tendientes a aumentar la retención; subyace el cuestionamiento de si el abandono estudiantil es un fallo de las instituciones o del alumno (Tinto, 1998).

Dos aspectos suscitan una reflexión relativa al compromiso del Estado y las IES ante las estrategias expuestas. El primer aspecto, gira en torno al financiamiento y la destinación de recursos estatales para implementarlas, teniendo en cuenta que las universidades públicas carecen de los recursos suficientes, situación evidente en la actual crisis universitaria. El segundo aspecto, es la continuidad de los apoyos y estrategias institucionales, incluyendo el seguimiento y evaluación de su impacto en la población en riesgo de desertar, para retroalimentar y socializar ante las unidades académicas su aplicabilidad y mejoramiento.

Para finalizar, los elementos expuestos son la base para identificar y caracterizar las variables propias del entorno de la UPTC, mediante las cuales explicar el fenómeno del abandono estudiantil.

## **2.6 Contexto y caracterización de la deserción**

### **2.6.1 Caracterización y estimación de la deserción estudiantil en la UPTC**

En este aparte se caracteriza la deserción en la UPTC, la población que ha ingresado en el periodo de estudio y el contexto de la deserción universitaria, a partir de la información de SPADIES. Los datos de la Universidad Nacional (UNAL)<sup>136</sup>, la Universidad Industrial de Santander (UIS)<sup>137</sup> y la Universidad Javeriana<sup>138</sup> son contrastados con la situación en la UPTC.

Entre 2010 y 2017, el 52% de los jóvenes ingresaban con edades<sup>139</sup> entre 15 y 18 años, 22 % eran menores de edad, 37,9% tenían entre 19 y 22 años, y el 6,8 % entre 23 y 26 años. Respecto a los estratos socioeconómicos, en 2010, el 68 % pertenecía a los estratos uno y dos; en 2018, este promedio ascendió a 82%,

136 El ingreso a esta universidad se logra por medio de unas pruebas propias que practica la institución. Es universidad pública, catalogada como la mejor universidad colombiana por el Sapiens Research. La Universidad Javeriana ocupa el quinto puesto, la UIS el séptimo y la UPTC el puesto catorce (Canal 1, 2019).

137 Universidad pública.

138 Universidad privada.

139 En la información entregada por los estudiantes, se identificaron diez registros en los cuales no habían diligenciado de manera correcta la fecha de nacimiento.

con un predominio en el estrato dos <sup>140</sup>. En cuanto al estrato tres, de 15,8% pasó a 11,5%, en tanto que la población de los estratos cuatro, cinco y seis descendió de 1,8 %, en 2010, a 0,8% en 2018. Esta situación es coherente con los lineamientos nacionales para lograr mayor cobertura en los sectores más vulnerables (SPADIES, 2019).

Al contrastar la población de nuevo ingreso según el estrato socioeconómico, en la UNAL, UIS, Universidad Javeriana, y UPTC, se identifica que, para el caso de las dos primeras, existe un predominio en el ingreso de jóvenes de estratos dos y tres, aunque en el caso de la UIS se evidencia un cambio a partir del 2016, cuando la población corresponde mayoritariamente a estratos uno y dos; en tanto que, en la Universidad Javeriana, los estudiantes que ingresan son de estratos altos. En la UPTC, el comportamiento de la población está dado más hacia los estratos uno y dos, de lo que se infiere que la política de dar más acceso a los jóvenes de poblaciones vulnerables aplica para las IES públicas.

El ingreso de los estudiantes nuevos a la UPTC depende del puntaje obtenido en la prueba Saber 11. Al respecto, en el 2010, en promedio el 40% (Tabla 8) de los aspirantes presentaba un nivel bajo,<sup>141</sup> inferior a la media nacional de 49,2% (Figura 4). El 45% de la población upetecista se clasificaba con puntaje medio y solo el 12% en puntajes altos. En 2017, este comportamiento tenía diferencias importantes respecto al año de referencia: 28% presentó puntajes bajos, por debajo de la media nacional (50,7%); en los puntajes medios, fue de 46% y 36% para las IES. Frente a los resultados en los puntajes altos, fue 20% en la UPTC, y 10% en el nivel nacional; de cierta manera, la universidad presenta mejores puntajes de ingreso que la media nacional.

**Tabla 8.**

Clasificación examen de Estado de los estudiantes de la UPTC. Promedio clasificación UNAL, Universidad Javeriana y UIS<sup>142</sup>

Examen de Estado	Clasificación puntajes UPTC				Promedio		
	2010-1	2010-2	2017-1	2017-2	UNAL	Javeriana	UIS
Bajo	38,1%	43,4%	29,1%	27,4%	2,9%	9,1%	19,6%
Medio	45,4%	46,3%	40,1%	53,0%	23,2%	37,6%	37,9%
Alto	15,6%	9,2%	21,0%	19,1%	73,8%	53,0%	36,9%
Sin información	1,0%	1,1%	9,8%	0,5%	0,1%	0,3%	5,5%

<sup>140</sup> Para el primer semestre del año 2010 el 55,6 % de la población que ingresó pertenecía al estrato 2 y el 13,2% al estrato 1. El segundo semestre de ese mismo año, el 12,7 % correspondía a un estrato uno y el 55,3 % al estrato dos, en tanto que, para el primer semestre de 2018, la población de estrato uno creció en un 30,6 % y para el estrato dos pasó al 51,4%; así mismo, para el segundo semestre, en estrato uno y dos, fue del 28,3 % y 55,8 %, respectivamente.

<sup>141</sup> SPADIES clasifica los puntajes de las pruebas en bajo, medio y alto.

<sup>142</sup> SPADIES 3.0 (octubre de 2019).

En la UNAL, en promedio, el 74% de la población de nuevo ingreso presentaba un puntaje alto; en la Universidad Javeriana (universidad privada), el 53%, y en la UIS, el 37%; mientras que, en la UPTC, en contraposición, el 80 % de la población presentaba un puntaje bajo y medio. Lo anterior expresaba la calidad de los estudiantes, en términos de los mejores puntajes en las pruebas de Estado, lo cual contribuía a la investigación y posicionamiento de las universidades. Algunas de estas instituciones tenían privilegios, por la calidad de los estudiantes que ingresaban, aspecto influyente en el éxito o fracaso estudiantil. Respecto a las tasas de abandono estudiantil en la ES, SPADIES la deserción por cohorte y por programa,<sup>143</sup> para la UPTC, era 51,19%. En la sede de Tunja (modalidad presencial) era 51,7%; esto indicaba que esta población no se matriculó durante dos semestres consecutivos. Para la UNAL<sup>144</sup>, la deserción por cohorte por programa era 65%; en la Universidad Javeriana<sup>145</sup> era 36,6%, y en la UIS,<sup>146</sup> era 54,63%. Pese a las diferencias en la población, según los estratos socioeconómicos y niveles de las pruebas Saber 11, se observaba un comportamiento variado en las tasas de deserción, independientemente del tipo de institución; este podría justificarse por los factores de adaptación y exigencia que poseen cada una de estas instituciones. Del mismo modo, el objetivo del estudiante al ingresar a la universidad no siempre es la culminación del programa, dado que las instituciones ofrecen el beneficio a los jóvenes de hacer transferencia interna o porque, finalmente, su desempeño académico no les permite obtener una titulación. Por otra parte, la deserción por cohorte por IES, para la UPTC, era 46%, es decir: con base en los estudiantes que ingresaron diez semestres antes, 46 de cada 100 matriculados en el segundo semestre de 2013<sup>147</sup> habían abandonado la institución y emigraron a otra.

143 El desertor por programa se refiere al estudiante que no se matricula en el mismo programa durante dos periodos consecutivos o más, aun cuando se mantenga en la misma institución. El desertor de la IES es aquel estudiante que no se matricula en una IES durante dos periodos consecutivos o más, al momento del estudio; este joven presenta matricula en otra IES diferente a la que registró como primíparo. El desertor del sistema es aquel que no se matricula en ninguna IES durante dos periodos consecutivos o más, al momento de estudio.

144 En esta universidad se presenta un comportamiento similar al de la población que ingresa a la UPTC en cuanto al estrato socioeconómico: en el 2010, la población de estrato uno fue del 7,21 % y para el 2017, 13,3 %; en cuanto al estrato dos, de 32 % pasó al 33 %, y en el estrato tres del 37 % al 38 %.

145 En esta universidad privada, la población perteneciente al estrato uno en el año 2010 representaba el 1,4 % y pasó al 5,56 % en el 2017; para el estrato dos, pasó del 12 % al 16,8 %; en el estrato tres, del 22,8 % al 27,3%; en el estrato cuatro, del 22,2 % al 25,3 %; en el estrato cinco, del 16,3 % al 14,4 % y en el estrato seis, del 16,32 % al 10,21%. Se observa que la población está conformada por estudiantes que pertenecen a estratos altos.

146 En esta institución, la población de estrato uno en el 2010 fue del 12,2 % y para 2017 de 7,51 %; en cuanto al estrato dos, del 35 % pasó a 26,7 %; en el estrato tres, del 27,9 % al 32,3 % y en el estrato cuatro del 12,3 % al 21,9 %.

147 Hay que resaltar que el último dato reportado por SPADIES es del primer semestre de 2018.

Para efectos del análisis de la población desertora, con los datos de la Dependencia de Tecnologías de Información y Comunicación (DTICS), de la UPTC, los estudiantes se consideran desertores cuando los alumnos presentan el estado de retiro definitivo o porque han perdido el cupo, según el artículo 80 del Reglamento Estudiantil.<sup>148</sup> Para efectos de clasificación, más adelante se considerarán como desertores por causas no académicas los retiros definitivos y, en cuanto a las causas académicas, quienes perdieron el cupo en la universidad de acuerdo con el artículo del reglamento estudiantil antes mencionado.

Según el sexo, sin considerar la cohorte de ingreso, 52% corresponde a hombres. La información de la Tabla 9, evidencia que la población mayoritariamente (56,9%) está conformada por estudiantes con edades entre 18 y 20 años, mientras que 22,1% son menores de edad. El informe presentado por el Banco Mundial y la OCDE, sobre la evaluación de las políticas nacionales en la ES en Colombia,<sup>149</sup> plantea que los estudiantes ingresan muy jóvenes, lo cual representa un menor tiempo de preparación académica y un menor nivel de responsabilidad, autonomía, disciplina, entre otros aspectos que afectan la adopción del rol de estudiante universitario con mayor entereza. Asimismo, comparan la situación con países como Venezuela y Perú.

**Tabla 9.**

Población total nueva, ingresada en el periodo 2010-2017, desertores y no desertores clasificados por edad y sexo<sup>150</sup>

Edad	Sexo	Mujeres		Hombres		Total Hombres	Total Mujeres	Total estudiantes
		Desertor	No desertor	Desertor	No desertor			
15-17	Estudiantes	828	3218	1063	2343	3406	4046	7452
	Porcentaje	20,5%	79,5%	31,2%	68,8%	45,7%	54,3%	22,1%

148 Artículo 80°. Pierde la calidad de estudiante por bajo rendimiento académico y no se le renovará la matrícula a quien se encuentre en una de las siguientes situaciones: a) Quien obtenga durante cuatro (4) semestres un promedio aritmético acumulado inferior a tres cero (3.0). b) Quien teniendo un promedio aritmético acumulado inferior a tres cero (3.0), obtenga un promedio aritmético semestral inferior a dos cero (2.0). c) Quien pierda una asignatura que curse en calidad de repitente siendo su promedio aritmético acumulado inferior a tres cero (3.0). En el caso en que el promedio aritmético acumulado sea igual o superior a tres cero (3.0), la podrá cursar por tercera y última vez. d) Quien pierda en un mismo periodo académico dos asignaturas que se cursan en calidad de repitente. e) Quien pierda una asignatura que cursa por tercera vez.

149 La edad "oficial" a la que deberían completar la secundaria los estudiantes colombianos es de dieciséis años. Cuando ingresan a la educación superior, muchos tienen efectivamente dieciséis años o son aún más jóvenes. Sin embargo, los que no accedieron a la primaria a tiempo, los repetidores y los que pasaron primero por el mercado laboral, acabarán por lo menos a los diecisiete años de edad (Banco Mundial, 2012, p. 100).

150 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC. Los registros entregados por la universidad corresponden a 33667; se omitieron diez registros debido a que en el diligenciamiento de la edad los estudiantes aparecen con edades entre uno y trece años.

18-20	Estudiantes	2235	6904	3871	6139	10010	9139	19149
	Porcentaje	24,5%	75,5%	38,7%	61,3%	52,3%	47,7%	56,9%
21-23	Estudiantes	593	1190	1168	1685	2853	1783	4636
	Porcentaje	33,3%	66,7%	40,9%	59,1%	61,5%	38,5%	13,8%
24-26	Estudiantes	193	348	348	456	804	541	1345
	Porcentaje	35,7%	64,3%	43,3%	56,7%	59,8%	40,2%	4,0%
27-29	Estudiantes	95	117	142	149	291	212	503
	Porcentaje	44,8%	55,2%	48,8%	51,2%	57,9%	42,1%	1,5%
>30	Estudiantes	99	136	151	186	337	235	572
	Porcentaje	42,1%	57,9%	44,8%	55,2%	58,9%	41,1%	1,7%
Total	Estudiantes	4043	11913	6743	10958	17701	15956	33657
	Porcentaje	25,3%	74,7%	38,1%	61,9%	52,6%	47,4%	100%

En cuanto al estado que presenta el estudiante, si ha desertado o no, de la Tabla 9 se puede colegir que 32,1% (10786/33657) ha desertado; las mujeres tienen mayor permanencia en la actividad académica que los hombres. En la evaluación del riesgo relativo<sup>151</sup>, los hombres tienen 1,3 más probabilidades de desertar que una mujer.

Al evaluar la deserción en cada una de las cohortes de estudio versus el estado de cada estudiante<sup>152</sup>, En la Tabla 10, se muestran los resultados del seguimiento a la graduación, permanencia, deserción por causas académicas y no académicas, y de los estudiantes matriculados consignados como "OTRO"<sup>153</sup>). En cuanto a la tasa de graduación, corte en 2017<sup>154 155</sup>, para la cohorte de ingreso 2010-2012, la tasa de graduación del 2010 correspondía a 56,6% en el primer semestre, y 50,8% en el segundo semestre respectivamente. En 2011, se reportaba la graduación del 51,4% y 47,6% de los estudiantes, en

151 Se hace la estimación del riesgo relativo en SPSS, el cual presenta un valor de 1,3 y se le asocia el intervalo de confianza (1,28-1,331).

152 El estado es la situación que presenta el estudiante en la universidad, el cual puede ser matriculado, graduado, pérdida del cupo por alguno de los literales del reglamento estudiantil, retiro definitivo, matriculado con terminación académica, no matriculado, retirado con reserva de cupo, terminación académica con reserva de cupo y terminación académica sin matrícula.

153 El estado OTRO se determinó a partir de agrupar a los estudiantes: matriculado, matriculado con terminación académica, no matriculado (dado que no puede garantizarse que el estudiante no vuelve a la institución), retirado con reserva de cupo, terminación académica con reserva de cupo y terminación académica sin matrícula.

154 En el Acuerdo por lo Superior, se expresa que el tiempo promedio para que los jóvenes terminen una carrera es de catorce semestres, respecto a la UPTC, donde la mayor parte de los programas tienen un tiempo de duración de diez semestres (CESU, 2014).

155 Teniendo en cuenta que la mayoría de los programas en la universidad tienen un tiempo de duración de diez semestres.

cada semestre. Si se tiene en cuenta el tiempo transcurrido, se evidencian bajas tasas de graduación, aproximadamente 50 de cada 100 estudiantes que ingresan alcanzan la titulación; en 2012, esa tasa era menor a 50%.

En 2017, el *Anuario estadístico de la educación superior* (MEN, 2017) mostraba que las tasas de graduación eran bajas, entre 30% y 38%<sup>156</sup>. Actualmente, la cobertura ha presentado una variación mayor a 100%, en relación con la década de los noventa (Tabla 3); este se debía al contexto de apoyo al acceso, sin que ocurriera lo mismo con la culminación del ciclo de formación. Cuando se comparan estas tasas de graduación respecto con las de la UPTC (Tabla 10), cada una de las cohortes presenta un porcentaje mayor al comportamiento en las universidades en el ámbito nacional.

**Tabla 10.**

Caracterización de los estados de la población ingresada en el periodo 2010-2017

Cohorte de ingreso	Graduados		Permanecen		% Permanencia	Desertores		%		Total Estudiantes	
			Matriculados	OTRO		Causas académicas	Causas no académicas	Desertores	Desertores		No desiertan
2010_1	1073	56,6%	34	83	6,2%	279	428	707	37,3%	62,8%	1897
2010_2	1206	50,8%	57	114	7,2%	463	535	998	42,0%	58,0%	2375
2011_1	1050	51,4%	53	149	9,9%	350	441	791	38,7%	61,3%	2043
2011_2	902	47,6%	91	147	12,6%	360	396	756	39,9%	60,2%	1896
2012_1	880	48,3%	125	202	17,9%	246	369	615	33,8%	66,3%	1822
2012_2	705	40,3%	159	253	23,6%	267	365	632	36,1%	63,9%	1749
2013_1	755	34,6%	274	417	31,7%	303	430	733	33,6%	66,4%	2179
2013_2	495	20,2%	498	562	43,4%	373	517	890	36,4%	63,6%	2445
2014_1	287	13,1%	597	612	55,1%	289	408	697	31,8%	68,2%	2193
2014_2	29	1,4%	802	553	65,1%	297	400	697	33,5%	66,5%	2081
2015_1	20	0,9%	1319	180	67,5%	269	434	703	31,6%	68,4%	2222
2015_2	4	0,2%	1352	139	69,7%	257	386	643	30,1%	69,9%	2138
2016_1	5	0,2%	1502	110	71,5%	237	400	637	28,3%	71,7%	2254
2016_2			1474	157	74,2%	247	319	566	25,8%	74,2%	2197
2017_1			1471	171	77,2%	175	309	484	22,8%	77,2%	2126
2017_2			1484	319	88,0%	130	117	247	12,0%	88,0%	2050
<b>Total general</b>	<b>7411</b>	<b>22,01%</b>	<b>11292</b>	<b>4168</b>	<b>45,9%</b>		<b>6254</b>		<b>32,1%</b>	<b>67,9%</b>	<b>33667</b>

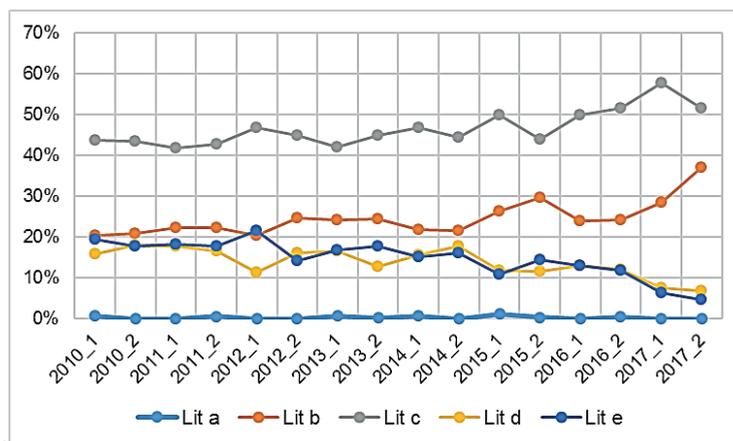
**Fuente:** datos DTICS UPTC.

En cuanto a los estudiantes que permanecen en la universidad, en el periodo 2010-2012, la cifra es baja (Tabla 10). Para las demás cohortes, al analizar el comportamiento a lo largo del tiempo, se observa una tendencia a aumentar la permanencia, situación que es de esperarse por los tiempos transcurridos y los necesarios para culminar el ciclo de formación.

156 Para el 2010, a nivel universitario, la tasa fue del 30,13 %; para el 2011, aumentó al 32,89 %; en el 2012, del 33,56 %; en el 2013, del 34,07 %; en el 2014, del 34,69 %; en el 2015 decreció levemente al 34,45 % y para el 2016 aumentó al 37,36 % (MEN, 2017).

En cuanto al abandono, en promedio, para las cohortes de estudio, era cercano al 32%. Transcurridos más de catorce semestres académicos, las tasas de abandono correspondían a 37,3% y 42% para el primer y segundo semestre de 2010; 62,8% de los estudiantes continuaba con su formación, 56,6% se graduaba y el 6,2% permanecía en el sistema. Vale aclarar que este escenario refleja los estudiantes que han abandonado el programa y que iniciaron en cada una de las cohortes de referencia. El comportamiento de la deserción, muestra un mayor peso de las causas no académicas (retiros definitivos que la Universidad cataloga como causales no académicas). Sobre las causas académicas, los estudiantes tienden a experimentar un abandono asociado a la repetencia de asignaturas y, simultáneamente, alcanzan un promedio acumulado inferior a tres (3.0) (literal c, artículo 80, Reglamento Estudiantil). En la Figura 8, el segundo aspecto entre las causas académicas, corresponde al literal b del Reglamento Estudiantil, referido a alcanzar un promedio aritmético acumulado inferior a tres (3.0) y obtener un promedio inferior a dos punto cero (2.0) en el semestre. Estos aspectos reflejan el bajo desempeño de los estudiantes, por razones que ameritan un análisis profundo para identificar los aspectos que desencadenan esta situación.

**Figura 8.**  
Comportamiento de la deserción por causas académicas.<sup>157</sup>



### 2.6.2 Caracterización de la población estudiantil por facultad y cohorte

La UPTC está conformada por once facultades, diez con modalidad presencial, y una de estudios a distancia. Para esta investigación se analizó la información de las facultades con modalidad presencial. Inicialmente, se consideraron las tasas de graduación diferenciadas por facultad y cohorte;

157 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

la Facultad de Ciencias de la Salud presentaba las mayores tasas de graduación, superiores a 70% en el periodo 2010-2012;<sup>158</sup> las tasas de graduación de la Facultad de Ciencias mostraban la menor proporción (oscilaban entre 36,7% y 22,6%<sup>159</sup>). Las demás facultades tuvieron resultados similares (tabla 11). Para comprender la dinámica de esta situación, se estudian conjuntamente las tasas de deserción, estratos y puntajes de ingreso, mediante el análisis de correspondencias<sup>160</sup>.

**Tabla 11.**

Tasa de graduación por cohorte y facultad.

Facultad	2010_1	2010_2	2011_1	2011_2	2012_1	2012_2	2013_1	2013_2	2014_1	2014_2	2015_1	2015_2	2016_1
Ciencias	36,7%	34,1%	32,2%	36,3%	28,3%	22,6%	21,4%	8,7%	3,6%	1,1%			
Agropecuaria	49,4%	53,6%	61,9%	40,4%	44,6%	46,4%	30,6%	8,5%					
Educación	59,6%	54,3%	51,3%	53,8%	51,7%	45,4%	37,1%	28,4%	23,1%	4,2%	1,1%	1,0%	0,8%
Salud	77,6%	75,3%	79,1%	78,9%	67,5%	56,8%	58,7%	34,8%	36,4%	2,2%	11,8%		
Derecho	58,3%	56,1%	67,4%	60,5%	60,5%	17,9%	39,6%	10,5%	0,0%	2,2%			
Ingeniería	59,1%	48,5%	53,3%	49,8%	49,1%	45,8%	38,2%	20,0%	4,4%				
Chiquinquirá	46,7%	41,9%	42,0%	38,8%	40,3%	35,1%	22,4%	12,6%					
Duitama	54,0%	47,2%	43,4%	42,7%	38,6%	31,3%	24,9%	10,8%	6,3%	0,4%			
Sogamoso	53,0%	52,6%	50,8%	41,4%	51,5%	38,5%	34,0%	20,8%	8,6%	0,3%			
Economía	60,3%	48,8%	51,5%	45,2%	50,8%	47,1%	38,6%	27,9%	21,7%	1,4%			

**Fuente:** elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

La prueba Chi Cuadrado ( $p$  valor de 0,00), obtenida en el análisis de correspondencias, indicaba que los puntajes de ingreso<sup>161</sup> estaban asociados, de manera significativa, a las carreras de mayor demanda o prestigio, (Figura 9.a). Los mayores puntajes estaban vinculados a facultades que ofertaban carreras en Ciencias de la Salud, Derecho, Ingeniería, Ciencias Agropecuarias,<sup>162</sup> y a la Facultad de Sogamoso<sup>163</sup>; al contrario de las facultades de Educación, Ciencias

158 Esta facultad está conformada por tres programas; la carrera de Enfermería tiene un tiempo de duración de nueve semestres, Medicina de siete años y Psicología de diez semestres.

159 La Facultad de Ciencias está conformada por cuatro programas, Matemáticas, Física, Biología y Química, cada uno de los cuales tiene un tiempo de duración de diez semestres.

160 En este análisis se descartaron los datos que no estaban completos en cada una de las variables comparadas. Se tiene el inconveniente de que la información de los estratos es la que presenta mayores faltantes, razón por la cual se toman las cohortes de 2012 en adelante.

161 Los puntajes de las Pruebas de Estado realizadas por el ICFES están en dos escalas, de 29 a 91 y de 194 a 367 puntajes, de manera que, si los valores son cercanos tanto a 29 como a 194, son bajos; por el contrario, si son cercanos a 91 o sobre 310, son puntajes relativamente altos (en los dos tipos de puntuaciones, el ICFES contempla como un puntaje bajo todo aquel menor a 30 y, si se aproxima a 270, el examen es aprobado).

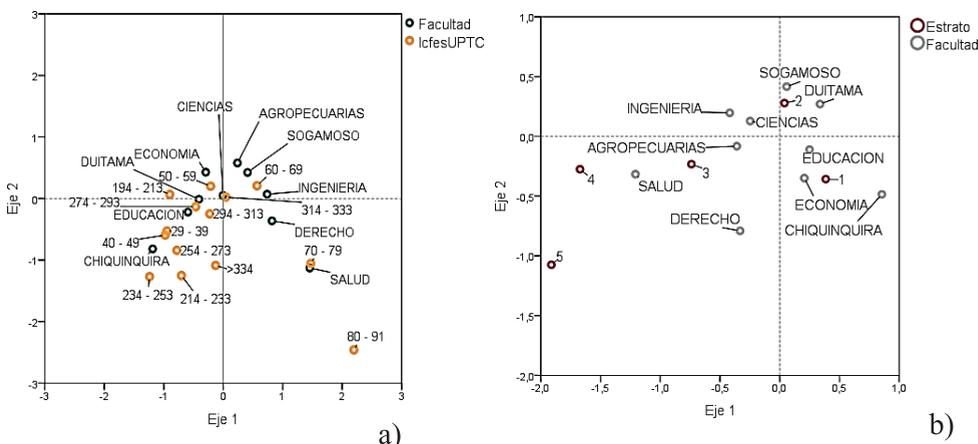
162 Medicina Veterinaria y Zootecnia y la Ingeniería Agronómica.

163 La facultad ofrece Ingeniería de Sistemas, Minas, Electrónica, Geológica e Industrial, Administración de Empresas, Contaduría y Finanzas y Comercio Internacional.

y Economía, ubicadas en Duitama y Chiquinquirá. Los estratos más altos de la población estudiantil tendían a asociarse a las facultades con programas atractivos por su calidad y reconocimiento: 53,4% de la población pertenecía al estrato dos y solo 1,8% a los estratos cuatro y cinco. Ante este panorama, para la UPTC se imponía la elección de los programas que requerían mayores grados de exigencia. Este era el caso del área de matemáticas, en el caso de las facultades de Ingeniería, Ciencias, cuyos estudiantes pertenecen principalmente al estrato dos, en Sogamoso y Duitama. Los estratos socioeconómicos más altos se vinculaban de manera significativa a programas ofrecidos por la Facultad de Ciencias de la Salud, Ciencias Agropecuarias y Derecho. En cambio, las carreras con un componente humanista, exigían puntajes de ingreso menores y estaban asociadas al estrato uno.

**Figura 9.**

Análisis de correspondencias simples: facultad, estrato y puntaje ICFES, UPTC.<sup>164</sup>



Al analizar el comportamiento de las facultades y las condiciones por las cuales un joven es desertor, en la Figura 10, se presentan las causas del abandono asociadas a los literales a, b, c, d y e, (RA, RB, RC, RD y RE) del artículo 80 del Reglamento Estudiantil y los retiros definitivos (RDEF). En general, en las facultades de Ciencias Agropecuarias, Ingeniería y Sogamoso, el abandono estudiantil está asociado a causas académicas; en las facultades de Ciencias Económicas, Ciencias, Derecho, Educación, y Salud, además de las sedes de Duitama y Chiquinquirá, se les asocian causas no académicas, tales como el retiro definitivo. Por esta razón, la universidad decidió, a partir del 2014-2015, estudiar e implementar la ficha psicosocial<sup>165</sup>, cuya aplicación se inició en 2016

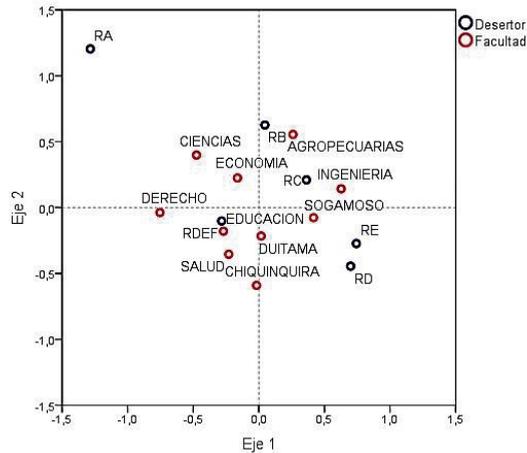
164 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

165 El Consejo superior, en las sesiones 01, 02, 06, 07, 08 y 54 de 2016, autoriza al coordinador de la Unidad de política social la aplicación de una prueba piloto a los estudiantes que sean admitidos para el primer semestre de 2017.

para su prueba, modificación y mejora<sup>166</sup>. El propósito de su implementación era identificar las causas no académicas desencadenantes del retiro definitivo de los jóvenes.

### Figura 10.

Análisis de correspondencias simples: facultad y los estados por los cuales un estudiante es desertor.<sup>167</sup>



La Tabla 12 muestra el comportamiento de la deserción por facultad en términos de las causas académicas, no académicas (retiros definitivos), y el porcentaje total de desertores para cada facultad, según la cohorte de ingreso de los estudiantes nuevos, durante el periodo 2010-2017. De esta forma, se confirma el comportamiento de la deserción en las facultades relacionadas en la Figura 10, donde predominan las causas académicas: Facultades de Agronomía, Ingeniería y Facultad Seccional Sogamoso. Por una parte, la Facultad de Ciencias Básicas presenta las mayores tasas de abandono, con cifras que oscilan entre 50% y 62,7%, exceptuando el segundo semestre de 2017, cuando era 26,9%. Por otra parte, la Facultad de Ciencias de la Salud tuvo tasas de abandono menores, entre 11% y 26,8%. En la Tabla 12 se relaciona el comportamiento de las demás facultades.

166 Informe de seguimiento al plan de acción 2016 (Plan de Desarrollo 2015-2018).

167 Elaboración propia con en los datos de DTICS UPTC.

**Tabla 12.** Comportamiento de la deserción por facultad en las cohortes de estudio, causas académicas, no académicas (retiro definitivo) y deserción total por cohorte<sup>168</sup>

Facultad	Desertores	2010_1	2010_2	2011_1	2011_2	2012_1	2012_2	2013_1	2013_2	2014_1	2014_2	2015_1	2015_2	2016_1	2016_2	2017_1	2017_2
Ciencias	Causas Académicas	28%	38%	35%	35%	33%	38%	37%	43%	27%	36%	41%	41%	30%	49%	32%	46%
	% Retiro Definitivos	72,2%	62,0%	64,8%	65,3%	67,5%	61,7%	62,9%	56,7%	72,6%	63,6%	58,5%	58,9%	70,3%	51,3%	67,6%	53,8%
	Total deserción	60,0%	62,7%	62,3%	58,1%	55,2%	60,9%	56,0%	52,3%	50,9%	60,8%	60,8%	55,3%	62,6%	54,8%	53,4%	49,0%
Agropecuarias	Causas Académicas	58%	63%	32%	47%	45%	27%	41%	37%	61%	59%	52%	38%	42%	64%	64%	67%
	% Retiro Definitivos	42,4%	37,1%	68,0%	53,5%	55,0%	72,7%	58,8%	62,8%	38,7%	41,4%	48,3%	62,5%	58,3%	36,4%	36,4%	33,3%
	Total deserción	39,8%	36,1%	29,8%	43,4%	27,0%	31,9%	20,0%	40,6%	26,3%	26,9%	25,4%	16,2%	23,5%	20,4%	24,2%	11,4%
Educación	Causas Académicas	28%	38%	38%	44%	37%	40%	40%	36%	39%	37%	32%	40%	30%	35%	30%	52%
	% Retiro Definitivos	72,0%	61,5%	62,3%	55,6%	63,1%	60,3%	60,3%	64,2%	61,4%	62,8%	67,9%	60,5%	70,5%	65,0%	69,7%	48,0%
	Total deserción	34,1%	38,9%	37,1%	36,7%	33,4%	34,4%	32,7%	37,0%	33,3%	33,9%	34,1%	30,9%	28,3%	28,6%	22,2%	13,0%
Salud	Causas Académicas	44%	67%	56%	50%	30%	28%	43%	47%	45%	9%	23%	22%	17%	18%	20%	25%
	% Retiro Definitivos	55,6%	33,3%	44,0%	50,0%	69,7%	72,2%	57,1%	52,9%	55,0%	90,9%	76,9%	77,8%	83,3%	81,8%	80,0%	75,0%
	Total deserción	21,6%	22,2%	19,4%	15,6%	26,8%	22,2%	16,7%	18,5%	16,9%	12,0%	10,9%	11,7%	13,2%	14,5%	18,3%	5,9%
Economía	Causas Académicas	29%	48%	34%	35%	39%	42%	39%	46%	44%	39%	31%	42%	37%	51%	37%	81%
	% Retiro Definitivos	70,8%	51,7%	65,8%	64,7%	61,0%	57,7%	61,4%	54,0%	55,8%	61,1%	69,4%	57,5%	63,1%	49,1%	63,3%	18,8%
	Total deserción	35,3%	40,4%	38,0%	40,5%	33,0%	37,6%	38,6%	35,7%	34,4%	34,4	31,0%	27,9%	23,4%	19,6%	21,0%	6,2%

.....  
168 Elaboración propia con base en datos de DTICS.

Derecho	Causas Académicas	38%	26%	42%	71%	17%	25%	0%	43%	0%	20%	40%	28%	38%	25%	18%	0%
	% Retiro Definitivos	62,5%	74,2%	58,3%	28,6%	83,3%	75,0%	100,0%	57,1%	100,0%	80,0%	60,0%	72,4%	62,5%	75,0%	81,8%	100,0%
	Total deserción	33,3%	37,8%	26,1%	16,3%	15,8%	30,8%	14,6%	24,6%	7,1%	11,1%	13,5%	22,3%	19,0%	9,9%	12,6%	1,2%
Ingeniería	Causas Académicas	62%	55%	61%	61%	55%	51%	46%	45%	53%	65%	56%	48%	48%	51%	40%	48%
	% Retiro Definitivos	38,3%	45,0%	39,5%	38,8%	45,5%	48,7%	54,1%	54,5%	47,4%	35,3%	43,6%	51,6%	51,7%	49,5%	59,7%	52,1%
	Total deserción	35,2%	44,9%	39,4%	40,4%	33,8%	28,2%	28,2%	38,1%	32,8%	35,1%	33,8%	30,7%	29,6%	31,7%	24,0%	19,4%
Chiquinquirá	Causas Académicas	31%	32%	24%	45%	29%	30%	39%	34%	44%	37%	57%	35%	38%	57%	63%	80%
	% Retiro Definitivos	68,8%	68,2%	76,5%	54,5%	71,4%	70,0%	61,1%	66,0%	56,0%	63,0%	42,9%	64,5%	62,2%	42,9%	37,5%	20,0%
	Total deserción	42,7%	51,2%	42,0%	38,8%	31,3%	40,5%	42,4%	45,6%	30,5%	30,7%	25,0%	36,5%	44,0%	26,9%	19,5%	6,3%
Duitama	Causas Académicas	41%	43%	53%	36%	39%	44%	45%	39%	31%	42%	34%	40%	45%	36%	40%	48%
	% Retiro Definitivos	58,7%	56,9%	46,7%	64,2%	60,9%	56,1%	55,5%	61,4%	68,6%	57,9%	66,3%	60,5%	55,0%	64,5%	60,4%	51,6%
	Total deserción	40,1%	44,4%	43,9%	42,7%	40,4%	37,8%	38,1%	38,6%	32,0%	34,7%	31,8%	26,6%	26,1%	24,8%	18,1%	9,8%
Sogamoso	Causas Académicas	47%	56%	51%	66%	50%	52%	46%	51%	49%	40%	32%	36%	42%	47%	35%	58%
	% Retiro Definitivos	53,0%	43,6%	49,1%	33,6%	50,0%	47,9%	53,8%	48,5%	51,3%	60,3%	68,4%	63,9%	58,1%	52,9%	65,0%	42,5%
	Total deserción	38,3%	40,9%	37,5%	42,8%	25,9	36,6%	32,7%	27,5%	26,5%	26,2%	26,5%	25,0%	23,4%	21,3%	20,0%	12,5

Las tasas de abandono por área de conocimiento a nivel nacional, diez cohortes atrás, presentadas en el *Anuario estadístico de la educación superior*<sup>169</sup> (2017), en general, eran cercanas a 45%; la menor tasa de abandono correspondía al área de Ciencias de la Salud, con una tasa próxima al 39%, la cual, al ser comparada con la UPTC, está por debajo en aproximadamente 19 puntos porcentuales. Las mayores tasas de abandono por cohorte, se presentaban en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales, 51% aproximadamente; de las cuales era mayor la estimada en la UPTC, ya que estaba sobre 60%. En el área de Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines, en promedio a nivel nacional correspondía a 50%, era inferior a la observada en el área de Ingeniería y Sogamoso de la UPTC. Para el área de Ciencias de la Educación, era 43%, superior a la estimada en la UPTC. De lo anterior se deduce que el comportamiento de las facultades representadas en dichas áreas de conocimiento, para las IES, tiene una tendencia superior a las presentadas en la UPTC, excepto en el área de matemáticas y ciencias naturales.

### **2.6.3 Caracterización de la deserción en Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas en la UPTC**

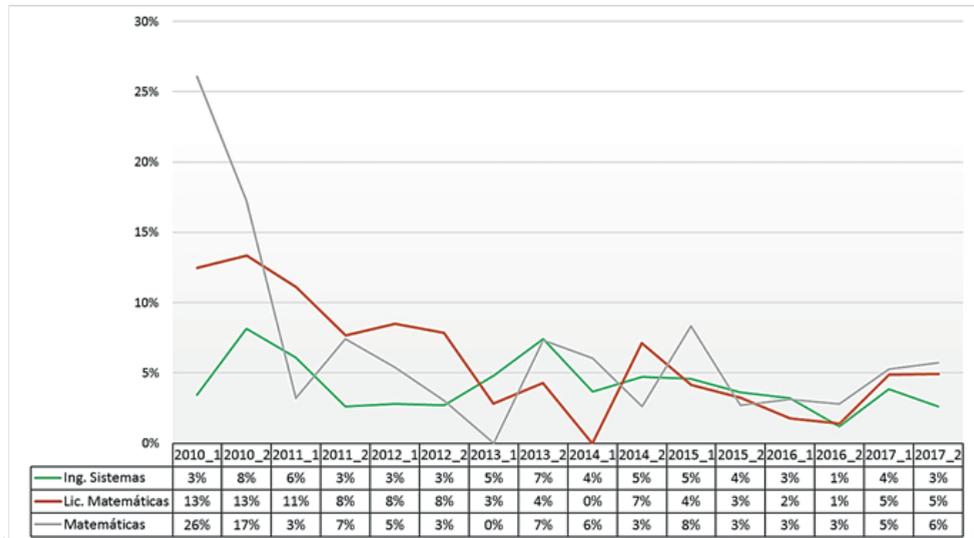
En los programas de Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas, predomina el sexo masculino, con 78,2%, 56,7% y 58,7%, respectivamente, tendencia se mantiene en cada una de las cohortes de ingreso contempladas para este estudio.

En la universidad existen dos alternativas para que los estudiantes puedan ingresar. La primera es ingresar luego de alcanzar el puntaje necesario para ser admitido en el programa escogido; la segunda es ingresar a una carrera de segunda opción. En el caso de estudio, se contó con una mayor proporción de población con admisión directa. El análisis de la Carrera de Matemáticas y Licenciatura en Matemáticas, mostraba que el 26% y 13%, respectivamente, de los estudiantes nuevos de las cohortes de 2010, para el primer semestre, ingresaron por segunda opción; en el segundo semestre fue 17% y 13% (Figura 11).

---

169 Fecha La fecha de corte para esta información es marzo de 2017, se toma como referencia el año 2013.

**Figura 11.**  
Segunda opción de ingreso.<sup>170</sup>



Entre los años 2010 y 2014, el acceso a los programas mediante segunda opción, en las tres carreras, presentó un comportamiento muy variable. En el periodo del 2015 al 2017, esta situación mostró una leve tendencia a disminuir, en cada una de las carreras; no obstante, se observó un predominio del ingreso de segunda opción en la Carrera de Matemáticas. En tanto que, para el periodo 2011-2012, la Licenciatura en Matemáticas tuvo un mayor porcentaje de estudiantes que hicieron uso de la segunda opción.

De la Figura 11, aun cuando estos porcentajes no son altos para esta alternativa de ingreso a los programas, sí era un factor incidente en la motivación de elección de la carrera y terminaron sumando en las cifras de abandono que presentan los programas. Ahora, en cuanto a los estudiantes que ingresaron por segunda opción, y abandonaron los programas corresponden a 51% en Ingeniería de Sistemas, 59% en Licenciatura y 78% en Carrera de Matemáticas.

Para caracterizar la deserción asociada a los programas sujeto de estudio, a partir del análisis de correspondencias presentado en la Figura 12.a, analizando el estrato y el programa, se identifica que los estratos uno y dos se asociaban significativamente a los programas de Licenciatura y la Carrera de Matemáticas (el estadístico Chi Cuadrado arrojó un *p* valor de 0,00). La población del estrato uno que ingresaba era 2,17 veces mayor en la Licenciatura y 1,78 veces mayor en la Carrera de Matemáticas, con respecto a Ingeniería de Sistemas. En Ingeniería de Sistemas se le asocian en la mayor proporción

<sup>170</sup> Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

los estratos dos, tres, cuatro y el cinco (Tabla 13); esto refleja la diversidad de la población universitaria. La importancia de esta relación radica en entender la dinámica de los niveles de formación de los jóvenes al ingresar a la ES, los cuales están asociados directamente, por los estratos socioeconómicos y los puntajes obtenidos en las pruebas de Estado. Los puntajes más altos estaban asociados, significativamente, a Ingeniería de Sistemas un programa de mayor demanda, se le asocian de manera significativa los puntajes más altos; los puntajes más bajos se vinculaban a la Licenciatura y Carrera de Matemáticas (Figura 12.b).

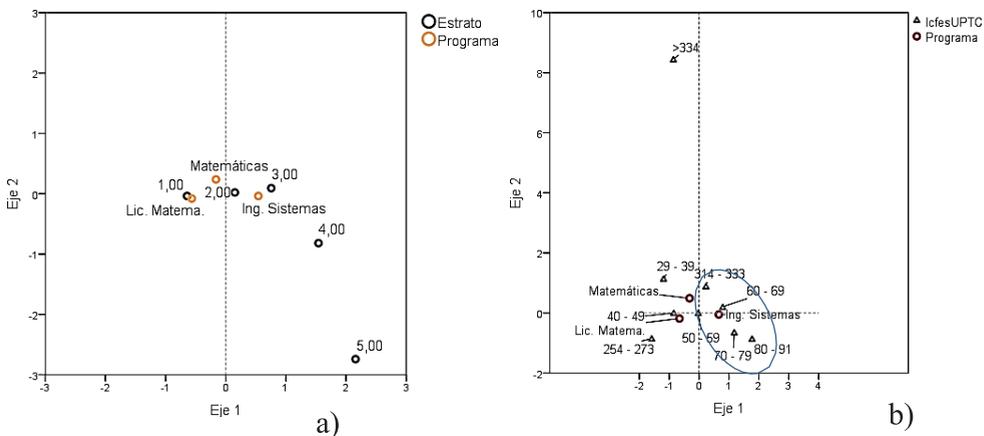
**Tabla 13.**

Estratos socioeconómicos de los estudiantes del programa Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y Carrera de Matemáticas, UPTC 2010-2017<sup>171</sup>

Estrato	1	2	3	4	5	Sin información
Total general	24,0%	41,0%	10,1%	1,0%	0,0%	23,8%
Ingeniería de Sistemas	15,29%	43,12%	13,91%	1,76%	0,08%	25,84%
Licenciatura en Matemáticas	33,21%	37,87%	5,71%	0,19%	0,00%	23,03%
Matemáticas	27,43%	41,98%	9,51%	0,56%	0,00%	20,52%

**Figura 12.**

Análisis de correspondencias, programa Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y Carrera de Matemáticas. Estrato socioeconómico y puntaje ICFES UPTC.<sup>172</sup>



La diferencia en el punto de inicio de los estudiantes que ingresan a estos programas es manifiesta, junto a la diversidad de la población, la cual mayoritariamente pertenece a estratos bajos; estos aspectos marcan y condicionan

171 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

172 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

el desempeño de los jóvenes. En este sentido, estas características de los estudiantes se han convertido en patrones de desventaja para los programas de Licenciatura y la Carrera de Matemáticas con respecto a Ingeniería de Sistemas. Si a esto se suma la opción de ingreso y la dificultad académica de los programas, salen a la luz desventajas en los niveles de formación y el interés para permanecer y culminar el ciclo emprendido.

Para contextualizar la deserción en los programas en estudio, en las tablas 14, 15 y 16 se presenta el comportamiento general de la deserción por carrera. En el caso de la Facultad de Ciencias, la Carrera de Matemáticas presenta las mayores tasas de abandono; en las cohortes analizadas, 80,4% de los estudiantes desertaba; las tasas más altas se produjeron en 2010 (93,1%), y en el segundo semestre de 2014 (97,4%). Las menores tasas de deserción correspondían al programa de Química y Biología, cercanas al 40%.

**Tabla 14.**

Desertores por programa Facultad de Ciencias<sup>173</sup>

Facultad Programa Cohorte	CIENCIAS								Total Estudiantes
	Biología		Física		Matemáticas		Química		
	% desertor	# estu- diantes	% desertor	# estu- diantes	% desertor	# estu- diantes	% desertor	# estu- diantes	
2010_1	56,3%	32	74,1%	27	78,3%	23	42,1%	38	120
2010_2	65,0%	40	65,0%	20	93,1%	29	35,1%	37	126
2011_1	46,5%	43	61,3%	31	83,9%	31	63,4%	41	146
2011_2	38,2%	34	87,5%	24	81,5%	27	41,0%	39	124
2012_1	50,0%	38	71,0%	31	73,0%	37	30,8%	39	145
2012_2	45,5%	33	72,7%	33	84,8%	33	41,2%	34	133
2013_1	39,5%	43	58,3%	36	83,3%	42	42,1%	38	159
2013_2	37,0%	46	66,7%	33	85,4%	41	30,8%	52	172
2014_1	41,5%	41	56,1%	41	81,8%	33	34,0%	50	165
2014_2	43,4%	53	71,4%	42	97,4%	38	41,7%	48	181
2015_1	38,6%	57	66,7%	30	87,5%	24	52,5%	59	170
2015_2	48,0%	50	73,0%	37	89,2%	37	50,9%	55	179
2016_1	55,8%	43	57,5%	40	81,3%	32	35,3%	51	166
2316_2	30,6%	36	67,6%	34	75,0%	36	42,5%	40	146
2017_1	34,2%	38	67,5%	40	71,1%	38	20,0%	35	151
2017_2	15,8%	38	39,4%	33	42,9%	35	12,8%	39	145
Total	42,9%	665	65,4%	532	80,4%	536	39,1%	695	2428

En la Facultad de Ingeniería, las mayores tasas de deserción se presentaban en Sistemas (49,9%); en algunos semestres, más de 55% de los estudiantes abandonaba el programa. Los programas de Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil y Vías presentaban un comportamiento similar, con menores tasas de abandono, como muestra en la Tabla 15.

173 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

**Tabla 15.**  
Desertores por programa Facultad de Ingeniería<sup>174</sup>

Programa	INGENIERÍA																
	Ambiental			Civil			Sistemas			Vías			Metalúrgica		Total		
Cohorte	% desortor	# estudiantes	% desortor	# estudiantes	% desortor	# estudiantes	Total										
2010_1	34.2%	38	22.9%	48	41.4%	58	23.4%	47	56.4%	39	230						
2010_2	20.8%	53	40.8%	76	62.8%	86	31.7%	60	59.6%	57	332						
2011_1	22.4%	49	26.1%	46	51.2%	82	48.2%	56	39.3%	56	289						
2011_2	26.5%	49	32.7%	55	59.7%	77	38.5%	52	35.2%	54	287						
2012_1	18.4%	38	9.8%	41	55.6%	72	38.5%	39	28.9%	38	228						
2012_2	13.0%	46	9.1%	55	55.4%	74	36.5%	52	14.0%	50	277						
2013_1	20.0%	55	14.8%	54	48.2%	83	21.2%	52	26.3%	57	301						
2013_2	17.4%	69	25.4%	67	64.2%	109	34.1%	85	35.1%	74	404						
2014_1	18.4%	49	24.5%	53	46.3%	82	37.3%	59	28.3%	53	296						
2014_2	24.5%	53	24.5%	49	58.8%	85	23.6%	55	28.6%	49	291						
2015_1	30.4%	46	20.4%	54	47.1%	87	32.7%	55	29.8%	57	299						
2015_2	19.2%	52	23.2%	56	45.8%	83	21.4%	56	36.7%	49	296						
2016_1	19.3%	57	25.9%	54	35.1%	94	24.5%	53	41.9%	43	301						
2016_2	29.6%	54	20.8%	53	44.6%	83	26.4%	53	29.5%	44	287						
2017_1	23.3%	43	22.9%	48	28.2%	78	19.0%	42	23.4%	47	258						
2017_2	15.0%	40	8.5%	47	31.2%	77	11.4%	44	23.1%	39	247						
Total general	21.9%	791	22.8%	856	48.9%	1310	29.8%	860	33.6%	806	4623						

.....  
174 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

En la Facultad de Educación, considerando el total de jóvenes que ingresaban en el periodo de estudio, la Licenciatura en Matemáticas presentaba mayores tasas de abandono (51%), seguida de la Licenciatura en Filosofía (50%), Licenciatura en Ciencias Naturales (44,4%) e Informática (42%); en la mayoría de las cohortes, estas tasas superan ampliamente el 50%. Evaluando el promedio acumulado para las causas académicas y no académicas (retiros definitivos), en los estudiantes de los programas, existe una alta variación en los datos. El promedio acumulado de desertores académicos era 25,7%, y los no académicos 26% respectivamente<sup>175</sup>. Mediante la prueba U de Mann-Whitney<sup>176</sup>, con un nivel de significancia del 5 %, se encuentran diferencias en el desempeño académico en el grupo de desertores (Figura 13).

---

175 La desviación estándar de los desertores académicos y los no académicos es 6,5 y 9,8, respectivamente.

176 Se evaluó el supuesto de no normalidad y de varianzas constantes y, con un nivel de significancia del 5%, se evidencia que los datos no se distribuyen normalmente ni cumplen el supuesto de homocedasticidad.

**Tabla 16.**  
Desertores por programa Facultad de Educación<sup>177</sup>

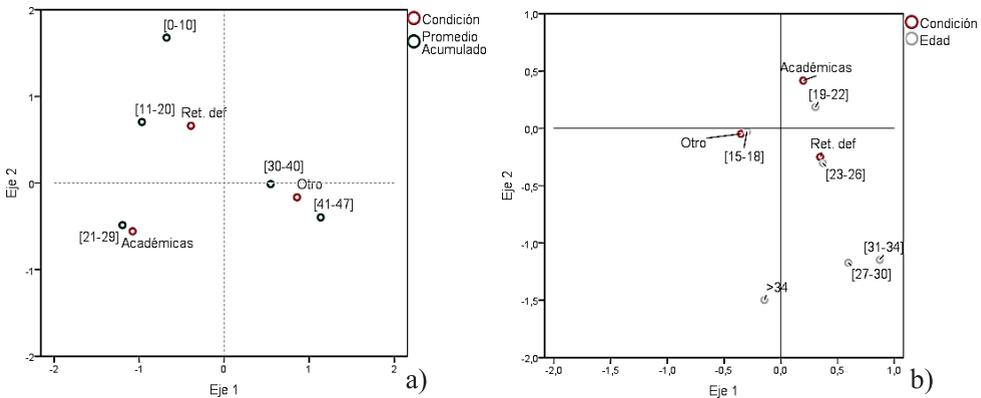
Programa Cohorte	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN												
	Lic. Psicopedagogía % desertor # estudiantes	Lic. Naturales % desertor # estudiantes	Lic. Artes % desertor # estudiantes	Lic. Sociales % desertor # estudiantes	Lic. Educ. Física % desertor # estudiantes	Lic. Preescolar % desertor # estudiantes	Lic. Filosofía % desertor # estudiantes						
2010_1	27,5%	52,6%	38	26,1%	23	34,5%	39	27,3%	44	29,7%	37	53,8%	13
2010_2	25,0%	51,2%	43	20,6%	34	36,7%	41	32,9%	73	39,1%	46	65,5%	29
2011_1	11,6%	64,3%	42	20,6%	34	36,7%	41	32,9%	73	39,1%	46	65,5%	29
2011_2	20,0%	39,0%	41	26,3%	38	31,0%	38	28,4%	67	18,4%	49	44,4%	18
2012_1	20,0%	51,6%	31	26,3%	38	31,0%	38	28,4%	67	18,4%	49	44,4%	18
2012_2	31,6%	32,4%	34	32,3%	31	18,9%	44	17,3%	75	36,6%	41	54,3%	46
2013_1	9,3%	50,0%	38	32,3%	31	18,9%	44	17,3%	75	36,6%	41	54,3%	46
2013_2	36,2%	38,3%	47	17,9%	39	28,6%	45	23,3%	90	21,2%	52	52,9%	34
2014_1	27,5%	45,5%	33	17,9%	39	28,6%	45	23,3%	90	21,2%	52	52,9%	34
2014_2	17,1%	45,0%	40	29,3%	41	57,7%	41	20,0%	90	21,6%	51	46,7%	30
2015_1	18,6%	42,9%	42	22,5%	40	26,5%	43	19,4%	93	14,3%	42	43,8%	32
2015_2	17,8%	44,2%	43	15,0%	40	32,3%	41	9,6	94	18,8%	48	36,4%	33
2016_1	14,0%	64,3%	28	22,5%	40	26,5%	43	19,4%	93	14,3%	42	43,8%	32
2016_2	11,6%	39,0%	41	15,0%	40	32,3%	41	9,6	94	18,8%	48	36,4%	33
2017_1	10,0%	35,6%	45	21,1%	38	51,1%	41	3,4%	89	6,3%	48	50,2%	237
2017_2	8,2%	21,1%	38	23,7%	291	33,5%	658	21,3%	1337	25,0%	700	50,2%	237
Total	19,3%	44,4%	624	23,7%	291	33,5%	658	21,3%	1337	25,0%	700	50,2%	237

177 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

Programa Cohorte	Lic. Idiomas % desertor #estudiantes	Lic. Informática Educ % desertor # estudiantes	Lic. Informática y Tecnol. % desertor # estudiantes	Lic. Lenguas Extrang. % desertor # estudiantes	Lic. Matemáticas % desertor # estudiantes	Lic. Música % desertor # estudiantes	Total estudiantes						
2010_1	15,2%	46	50,0%	32	33,3%	39	42,9%	56	39,4%	33	440		
2010_2	29,5%	44	73,5%	34	50,0%	2	36,9%	84	56,0%	75	547		
2011_1	27,3%	44	45,0%	20	1	33,3%	45	44,4%	54	46,5%	43	515	
2011_2	22,0%	41	31,8%	22	57,1%	42	60,4%	53	48,6%	37	470		
2012_1	24,3%	37	42,9%	21	32,5%	40	50,8%	59	56,9%	51	0,0%	2	366
2012_2	25,6%	43	67,7%	31	28,1%	32	56,9%	51	56,3%	71	39,1%	46	547
2013_1	14,5%	55	52,4%	21	25,0%	36	62,9%	70	100,0%	1	514		
2013_2	32,7%	55	51,4%	37	37,0%	54	49,2%	63	48,7%	39	528		
2014_1	41,2%	34	45,0%	20	25,6%	39	61,4%	70	0,0%	1	428		
2014_2	27,5%	40	51,5%	33	30,3%	33	59,7%	72	56,1%	41	558		
2015_1	25,6%	39	50,0%	28	10,0%	40	52,4%	63	0,0%	1	418		
2015_2	23,1%	39	43,3%	30	26,5%	34	56,1%	57	30,8%	39	526		
2016_1	13,2%	38	50,0%	36	5,7%	35	48,6%	72	0,0%	1	430		
2016_2	28,2%	39	36,4%	33	6,7%	30	40,2%	82	19,6%	46	549		
2017_1	18,4%	38	16,7%	42	23,7%	38	24,7%	81	100,0%	1	385		
2017_2													
Total	24,4	632	42,3%	395	29,3%	583	51,0%	1049	40,5%	331	7613		

Para comprender el comportamiento del promedio acumulado (agrupado por intervalos) y el estado (los niveles de la variable se definieron según la condición que podían presentar, las causas académicas y los retiros definitivos, y los no desertores con la condición "otro"). En el gráfico de correspondencias (Figura 13.b) los promedios inferiores a tres punto cero (3.0) se asociaban, de manera significativa, a los desertores, mientras que los valores más bajos estaban asociados a los retiros definitivos. Esta situación manifestaba que los desertores, considerados en la institución por causas no académicas, tendían a un promedio más bajo que los estudiantes desertores por causas académicas. Finalmente, los desertores académicos y no académicos eran afectados por el bajo rendimiento académico.

**Figura 13.** Promedio académico y condición de los estudiantes, Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas.<sup>178</sup>



Hasta el momento, se ha descrito la deserción a nivel universitario por facultades y en los programas de Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas; independientemente de la facultad, la deserción es una situación que afecta a todas las carreras; en algunos casos, su impacto es más visible por la alta proporción de desvinculación que presentan los jóvenes. En las facultades de Ciencias y Educación, las mayores tasas de abandono se presentan en la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas. La Facultad de Ingeniería presenta un comportamiento similar con el programa de Sistemas. Para comprender las tasas de deserción en estos programas, es importante conocer su magnitud, tendencia y trayectoria; los datos de las cohortes se desagregarán en los primeros cinco semestres, para identificar en cuáles se presenta mayor abandono y evaluar el comportamiento en el primer año.

178 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

#### 2.6.4 Deserción desagregada por cohortes y primeros semestres

Al hacer seguimiento estadístico en cada cohorte de ingreso, entre 2010 y 2017, considerando la población total universitaria, durante los cinco primeros semestres, se identifica que las tasas de abandono más altas se presentaban en el primer y segundo semestre, con una deserción acumulada de 20% aproximadamente. En el tercer y cuarto semestre, oscilaban entre 3% y 5%; para quinto semestre tendía a disminuir. Los jóvenes se desvinculan de los programas al inicio del proceso de integración al ambiente universitario, académico y social (Fontalvo *et al.*, 2014, p.99); sus motivaciones respondían al propósito de mejorar su preparación, o esperaban el ingreso a otra carrera o institución; también, porque no tenían claridad sobre su proyecto de vida profesional.

La cohorte del segundo semestre de 2013\_2, presentaba una tasa de deserción total de 36,4%; el 21% se desvinculó el primer año. En general, al ser comparados estos valores con la deserción total por cohorte, se observa una diferencia más alta, en los dos primeros semestres. En la UPTC, el primer año es decisivo para definir estrategias de fomento de la permanencia estudiantil; esta situación demanda, prioritariamente, acompañamiento y acciones dirigidas a los jóvenes de nuevo ingreso.

Para el caso de la Facultad de Ciencias, se identifica que los dos primeros semestres son críticos, pues las tasas oscilaban entre 35% y 51%; al ser comparadas con la deserción total en cada cohorte, se hace manifiesto el impacto y la contribución sobre la deserción total, de cada periodo de ingreso.

En las facultades de Educación e Ingeniería, el abandono también se concentraba en los dos primeros semestres, pero en menor proporción que en la Facultad de Ciencias. No obstante, en el tercer semestre, en algunas de las cohortes de estudio era cercana a 5%; en comparación con la deserción total por cohorte, puede apreciarse la influencia de los tres primeros semestres en la tasa de abandono total. En general, este seguimiento por semestres demuestra que el abandono, en el primer semestre, correspondía a retiros definitivos. En los semestres restantes, comparativamente, la Facultad de Ingeniería presentaba un predominio de abandono por causas académicas.

La situación anterior podría explicarse desde la demanda propia de cada programa, aspecto que influía en la actitud y disposición del joven para superar las adversidades propias de la carrera. En ocasiones, también obedecía a la falta de identidad con los programas, situación identificada en las reuniones del Consejo Académico, donde el rector manifestaba que “veía una falta de identidad con los programas en los que se tenía tasa de deserción alta, por cuanto este fenómeno no se tenía ni en derecho, ni en medicina” (Acta 54-2016, Consejo Académico, Rector UPTC, p. 6).

El análisis de la Carrera de Matemáticas, muestra en la Tabla 17, que la tasa de abandono en los dos primeros semestres para la población de nuevo ingreso era 65%<sup>179</sup>, excepto en el primer semestre de 2012 y segundo semestre de 2017, abandonaban el 40,5% y 37,1%, respectivamente; aunque era menor, esta no dejaba de ser una situación que ameritaba un tratamiento. En el primer semestre, los retiros definitivos eran el motivo más expresado en las solicitudes presentadas por los estudiantes, ante las instancias de la universidad; esta situación podía justificarse por el tipo de programa y la funcionalidad atribuida por algunos jóvenes: mejorar su nivel de conocimientos en asignaturas fundamentales en ciencias básicas, cruciales para carreras como Ingeniería, Matemáticas y Física. La universidad contemplaba la transferencia interna como una opción para acceder a otro programa, en función del desempeño académico, según el artículo 50, literal c, donde se establece: presentar “constancia de retiro voluntario o de estar cursando estudios y de no haber sido retirado por bajo rendimiento académico (...)” (Acuerdo 130, 1998). Entonces, ante esta posibilidad, los jóvenes hacían expreso el retiro definitivo.

**Tabla 17.**

Deserción temprana durante los primeros cinco semestres según cohorte de ingreso en la Carrera de Matemáticas 2010-2011<sup>180</sup>

Semestre Ingreso	Deserción	Matemáticas					Total deserción cohorte
		Semestre					
		I	II	III	IV	V	
2010_1	Total deserción	56.5%	8.7%	0%	4.3%	4.3%	78.3%
	Retiros definitivos	100%	0%	0%	0%	0.0%	72.2%
2010_2	Total deserción	44.8%	34.5%	6.9%	0%	0%	93.1%
	Retiros definitivos	100%	10.0%	50.0%	0%	0%	55.6%
2011_1	Total deserción	22,6%	41,9%	3,2%	3,2%	3,2%	83,9%
	Retiros definitivos	100%	30,8%	0,0%	0,0%	100%	53,8%
2011_2	Total deserción	33,3%	29,6%	7,4%	7,4%	0,0%	81,5%
	Retiros definitivos	100%	25,0%	50,0%	100%	0,0%	63,6%
2012_1	Total deserción	27,0%	13,5%	8,1%	5,4%	2,7%	73,0%
	Retiros definitivos	100%	40,0%	66,7%	50,0%	0,0%	63,0%

179 En particular, para el 2013\_2, en el primer año el 65 % abandonó el programa, teniendo en cuenta que ingresaron 41 estudiantes (Tabla 14). Del número de estudiantes que ingresan por cada periodo, 21 abandonan el programa en el primer año.

180 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

2012_2	Total deserción	21,2%	42,4%	3,0%	9,1%	3,0%	84,8%
	Retiros definitivos	100%	7,1%	100,0%	0,0%	0,0%	35,7%
2013_1	Total deserción	38,1%	21,4%	4,8%	2,4%	4,8%	83,3%
	Retiros definitivos	100%	44,4%	50,0%	0,0%	0,0%	68,6%
2013_2	Total deserción	36,6%	29,3%	4,9%	2,4%	4,9%	85,4%
	Retiros definitivos	100%	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	45,7%
2014_1	Total deserción	24,2%	30,3%	12,1%	9,1%	0,0%	81,8%
	Retiros definitivos	100%	60,0%	75,0%	33,3%	0,0%	70,4%
2014_2	Total deserción	36,8%	47,4%	5,3%	7,9%	0,0%	97,4%
	Retiros definitivos	100%	16,7%	50,0%	33,3%	0,0%	51,4%
2015_1	Total deserción	33,3%	45,8%	4,2%	4,2%	0,0%	87,5%
	Retiros definitivos	100%	27,3%	0,0%	100%	0,0%	57,1%
2015_2	Total deserción	35,1%	29,7%	5,4%	10,8%	2,7%	89,2%
	Retiros definitivos	100%	9,1%	0,0%	75,0%	100%	54,5%
2016_1	Total deserción	37,5%	31,3%	9,4%	3,1%	0,0%	81,3%
	Retiros definitivos	100%	20,0%	33,3%	100,0%	0,0%	61,5%
2016_2	Total deserción	16,7%	33,3%	11,1%	11,1%	2,8%	75,0%
	Retiros definitivos	100%	41,7%	0,0%	0,0%	0,0%	40,7%
2017_1	Total deserción	26,3%	39,5%	5,3%	0,0%	0,0%	71,1%
	Retiros definitivos	100%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	48,1%
2017_2	Total deserción	28,6%	8,6%	5,7%	0,0%	0,0%	42,9%
	Retiros definitivos	100%	66,7%	50,0%	0,0%	0,0%	86,7%

En el programa de Licenciatura en Matemáticas, en promedio, el 34% de los estudiantes abandonaba en el primer año, aunque las cohortes 2013-2, 2015-1 y 2016-2 tenían tasas superiores a 44%; un comportamiento posiblemente relacionado con la Facultad de Educación, donde las mayores tasas de abandono se producían en los tres primeros semestres (Tabla 16). En particular, la Licenciatura mostraba, en estos semestres, un abandono promedio de 41%, inferior al observado en la Carrera de Matemáticas. Ambos programas son considerados “difíciles”, por la complejidad propia de la disciplina, en su enseñanza y aprendizaje. En complemento, estos programas demandan del joven capacidad de análisis, manejo de abstracciones y demostraciones, elementos que no son fáciles para todos los estudiantes. Además, estas carreras exigen responsabilidad, disciplina, constancia y hábitos de estudio, comportamientos que, en ocasiones, los jóvenes no están dispuestos a asumir.

En las IES, estos programas tienen, la particularidad de ser usados por los estudiantes como parte de una estrategia para mejorar sus niveles de formación, cuando el puntaje alcanzado en las pruebas de Estado o admisión, en algunas universidades, no les permiten acceder a la carrera que los motiva y proyecta profesionalmente. Entonces, se convierten en la segunda opción, o la única, a causa de los puntajes bajos obtenidos en la prueba Saber 11. De cierta manera, esto los encasilla: en una situación, en la que la carrera no es de su interés ni despierta su motivación para culminarla; los retiros definitivos presentados en el primer semestre corroboran este aspecto. La ausencia de vocación y orientación profesional, afectan el éxito académico y la decisión de desvincularse.

Los programas de Licenciatura y la Carrera de Matemáticas son poco llamativos y con baja demanda; su campo de desempeño, principalmente, es la docencia; son profesiones con baja remuneración salarial y menor reconocimiento social. Por el contrario, sobre las carreras de Ingeniería existe una representación social favorable, que de cierta manera otorgan status, reconocimiento y mejores remuneraciones; tienen mayor demanda por parte de los jóvenes a la hora de elegir carrera.

**Tabla 18.**

Deserción temprana en los primeros cinco semestres según cohorte de ingreso en la Licenciatura en Matemáticas 2010-2017<sup>181</sup>

Semestre Ingreso	Deserción	Licenciatura de Matemáticas					Total deserción cohorte
		Semestre					
		I	II	III	IV	V	
2010_1	Total deserción	23.2%	7.1%	3.6%	1.8%	0.0%	42.9%
	Retiros definitivos	100%	25.0%	100%	100.0%	0.0%	70.8%
2010_2	Total deserción	29.3%	8.0%	9.3%	0.0%	1.3%	56.0%
	Retiros definitivos	100%	50.0%	42.9%	0.0%	0.0%	71.4%
2011_1	Total deserción	16,7%	13,0%	1,9%	1,9%	1,9%	44,4%
	Retiros definitivos	100%	28,6%	100,0%	0,0%	0,0%	54,2%
2011_2	Total deserción	32,1%	7,5%	9,4%	1,9%	0,0%	60,4%
	Retiros definitivos	100%	25,0%	20,0%	100,0%	0,0%	65,6%
2012_1	Total deserción	27,1%	5,1%	11,9%	3,4%	1,7%	50,8%
	Retiros definitivos	100%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%	60,0%

181 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

2012_1	Total deserción	21,6%	13,7%	9,8%	0,0%	3,9%	56,9%
	Retiros definitivos	100%	28,6%	40,0%	0,0%	50,0%	55,2%
2013_1	Total deserción	22.5%	9.9%	12.7%	2.8%	2.8%	56.3%
	Retiros definitivos	100%	28.6%	55.6%	100.0%	50.0%	67.5%
2013_2	Total deserción	20.0%	25.7%	4.3%	4.3%	2.9%	62.9%
	Retiros definitivos	100%	50.0%	0.0%	66.7%	100.0%	61.4%
2014_1	Total deserción	14.3%	12.7%	4.8%	9.5%	3.2%	49.2%
	Retiros definitivos	100%	37.5%	33.3%	33.3%	50.0%	61.3%
2014_2	Total deserción	21.4%	17.1%	4.3%	4.3%	7.1%	61.4%
	Retiros definitivos	100%	58.3%	100%	0%	40.0%	65.1%
2015_1	Total deserción	31.9%	12.5%	4.2%	5.6%	4.2%	59.7%
	Retiros definitivos	100%	11.1%	0.0%	100.0%	33.3%	67.4%
2015_2	Total deserción	15.9%	15.9%	4.8%	3.2%	4.8%	52.4%
	Retiros definitivos	100%	40.0%	66.7%	50.0%	0.0%	51.5%
2016_1	Total deserción	26.3%	21.1%	0.0%	3.5%	5.3%	56.1%
	Retiros definitivos	100%	50.0%	0.0%	50.0%	0.0%	68.8%
2016_2	Total deserción	20.8%	16.7%	4.2%	4.2%	2.8%	48.6%
	Retiros definitivos	100%	58.3%	33.3%	0.0%	50.0%	68.6%
2017_1	Total deserción	19.5%	11.0%	8.5%	0.0%	1.2%	40.2%
	Retiros definitivos	100%	22.2%	14.3%	0.0%	0.0%	57.6%
2017_2	Total deserción	6.2%	12.3%	3.7%	2.5%	0.0%	24.7%
	Retiros definitivos	100.0%	10.0%	66.7%	0.0%	0.0%	40.0%

En Ingeniería de Sistemas, en contraste con los programas de Matemáticas, durante el primer semestre, el promedio de abandono era de 14%; para el primer año, el promedio se incrementaba a 30%. En la Tabla 19, se observa que esta tasa tiende disminuir gradualmente. Por otra parte, si se compara con la deserción final por cohorte, el mayor aporte, en la tasa de abandono, corresponde a los tres primeros semestres.

**Tabla 19.**

Deserción temprana durante los primeros cinco semestres por cohorte de ingreso en Ingeniería de Sistemas 2010-2017<sup>182</sup>

Semestre Ingreso	Deserción	Facultad de Ingeniería					Total deserción cohorte
		Semestre					
		I	II	III	IV	V	
2010_1	Total deserción	9.1%	11.7%	4.3%	1.7%	3.0%	35.2%
	Retiros definitivos	100%	14.8%	20.0%	25.0%	28.6%	38.3%
2010_2	Total deserción	8.4%	9.6%	9.3%	5.4%	4.5%	44.9%
	Retiros definitivos	100%	46.9%	29.0%	27.8%	13.3%	45.0%
2011_1	Total deserción	8,0%	11,1%	6,2%	4,5%	2,8%	39,4%
	Retiros definitivos	100%	31,3%	16,7%	23,1%	37,5%	39,5%
2011_2	Total deserción	7,7%	13,9%	7,0%	1,7%	1,0%	40,4%
	Retiros definitivos	100%	27,5%	30,0%	40,0%	0,0%	38,8%
2012_1	Total deserción	7,9%	13,2%	3,1%	1,3%	2,2%	33,8%
	Retiros definitivos	100%	36,7%	28,6%	66,7%	20,0%	45,5%
2012_2	Total deserción	8.3%	6.5%	2.5%	3.6%	1.4%	28.2%
	Retiros definitivos	100%	50.0%	14.3%	20.0%	0.0%	48.7%
2013_1	Total deserción	8.0%	7.0%	5.3%	3.3%	1.7%	28.2%
	Retiros definitivos	100%	42.9%	50.0%	20.0%	60.0%	54.1%
2013_2	Total deserción	10.4%	9.4%	7.7%	4.2%	2.2%	38.1%
	Retiros definitivos	100%	42.1%	32.3%	52.9%	33.3%	54.5%
2014_1	Total deserción	10.5%	9.1%	2.4%	4.1%	2.7%	32.8%
	Retiros definitivos	100%	22.2%	28.6%	41.7%	12.5%	47.4%
2014_2	Total deserción	6.2%	12.7%	6.9%	3.1%	1.4%	35.1%
	Retiros definitivos	100%	35.1%	5.0%	11.1%	25.0%	35.3%
2015_1	Total deserción	11.4%	10.0%	4.3%	2.7%	3.0%	33.8%
	Retiros definitivos	100%	13.3%	15.4%	25.0%	22.2%	43.6%
2015_2	Total deserción	9.5%	8.1%	3.4%	5.4%	2.0%	30.7%
	Retiros definitivos	100%	37.5%	40.0%	25.0%	16.7%	51.6%

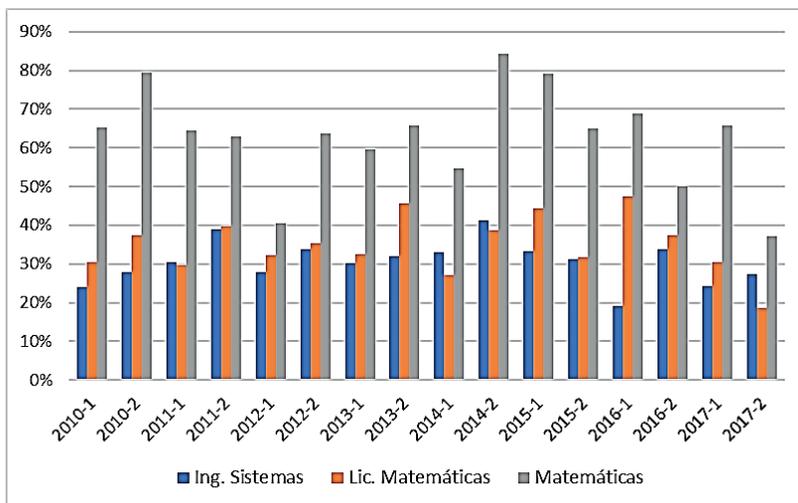
182 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

2016_1	Total deserción	10%	5%	7%	3%	2%	29.6%
	Retiros definitivos	100%	47%	29%	11%	20%	51.7%
2016_2	Total deserción	9.1%	13.2%	5.2%	1.4%	1.7%	31.7%
	Retiros definitivos	100.0%	34.2%	26.7%	0.0%	40.0%	49.5%
2017_1	Total deserción	11.2%	7.8%	3.9%	0.4%	0.8%	24.0%
	Retiros definitivos	100%	35.0%	10.0%	0.0%	0.0%	59.7%
2017_2	Total deserción	6.1%	10.1%	1.6%	1.6%	0.0%	19.4%
	Retiros definitivos	100%	32.0%	25.0%	25.0%	0.0%	52.1%

Con estos datos, es posible indicar que la Carrera de Matemáticas presenta mayores tasas de abandono en cada una de las cohortes de ingreso. En la Figura 14, la deserción está desagregada en los dos primeros semestres; comparando los tres programas, se aprecia su impacto sobre la población que ingresa en cada cohorte. Tanto en la universidad como en los programas de este estudio, en el primer año, el abandono es mayor, pero, paulatinamente, el abandono disminuye gradualmente a cero; esto indica que el joven ha superado las dificultades, adaptándose al sistema universitario y a la carrera. Estos datos confirman que el mayor riesgo de desvinculación de los jóvenes se produce en el primer año.

**Figura 14.**

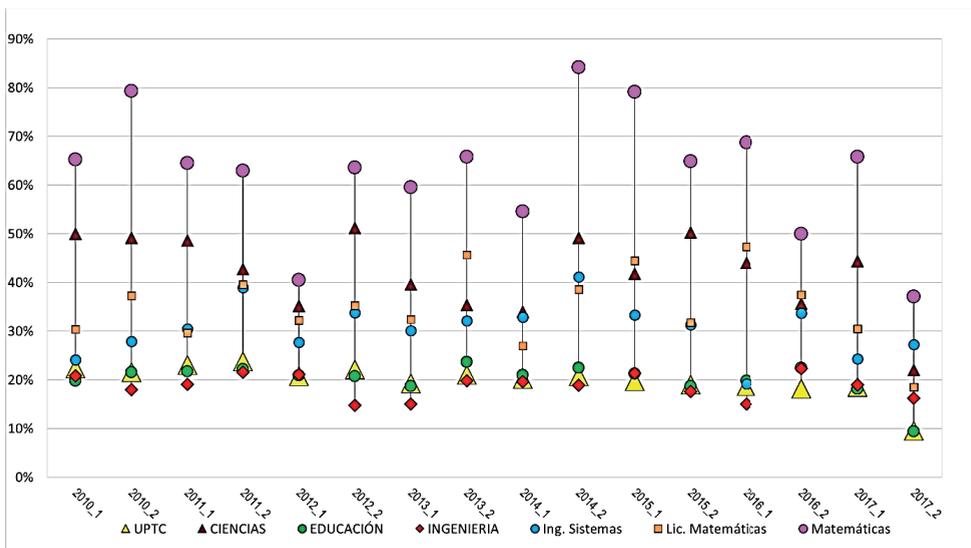
Deserción temprana durante el primer año, programa Ingeniería de Sistemas y la Licenciatura y Carrera de Matemáticas.<sup>183</sup>



183 Elaboración propia con base en datos de DTICS UPTC.

El primer año es un periodo crítico para los estudiantes, quienes buscan integrarse y permanecer en la universidad. Se concluye que las tasas de deserción estudiantil de la UPTC, los programas en estudio, y sus facultades no muestran el mismo patrón. En la Figura 15, se identifica que las mayores tasas de abandono corresponden a la Carrera de Matemáticas, superando en la mayoría de los casos a las tasas de la universidad, por más de 40%. La Facultad de Ciencias está asociada a mayores tasas, comparadas con las facultades de Educación e Ingeniería. La Carrera de Matemáticas y la Facultad de Ciencias superan las tasas de deserción de los programas de Ingeniería de Sistemas y la Licenciatura en Matemáticas. Por otra parte, las tasas de abandono de la Facultad de Ingeniería son similares a las de la UPTC y, en algunos casos, tienden a ser menores.

**Figura 15.** Comparativo de la deserción estudiantil durante el primer año. UPTC, Facultades (Ciencias, Educación e Ingeniería), Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas.



La Carrera de Matemáticas y la Licenciatura en Matemáticas, para algunos jóvenes, son alternativas para mejorar sus niveles de formación; por eso, una estrategia para mitigar los retiros definitivos en los programas de formación matemática, podría ser la oferta de un semestre de nivelación para los jóvenes de nuevo ingreso. Lo anterior tendría sustento en la información estadística; además, desde el Consejo Académico, ha habido un reconocimiento de los bajos niveles de formación en el área de matemáticas y en competencia lectora.

Al respecto, en el 2019, la UPTC establecía el programa “Año Cero,” Resolución 25 de 2019,<sup>184</sup> dirigido a la nivelación de los mejores estudiantes de los municipios de Boyacá que no lograron iniciar el ciclo profesional. Este programa era apoyado, por la Gobernación de Boyacá. Si bien era un lineamiento que contribuía a mejorar los niveles de formación, estaba dirigido a un pequeño sector de la población del cual se esperaba que, en el futuro, tuviera menores dificultades académicas en los componentes básicos y se adaptaran mejor al sistema universitario. No obstante, este era un elemento segregador; privilegiaba a pocos estudiantes, puesto que no consideraba a los jóvenes que ya formaban parte de la universidad, es decir: la población que experimentaba, directamente, dificultades en su formación matemática.

El quid de los problemas de abandono en la UPTC reside en la desvinculación de la población de nuevo ingreso que ya forman parte del sistema universitario; frente a este punto, es necesario considerar la realidad vivida en el aula por los jóvenes y docentes. Los bajos niveles de formación en las áreas básicas y la competencia lectora, fueron reconocidas y expuestas en el Consejo Académico como problemáticas que afectaban a la población universitaria:

(...) tener en cuenta la realidad de los estudiantes que llegan a la Universidad, dado que una causa de deserción es la deficiencia en lectura y capacidad matemática con la que llegan los estudiantes (Acta 04-2010, Consejo Académico, Representante de los estudiantes, p. 6).

(...) Hay un tema fundamental en los primeros semestres, dado que quienes ingresaban tenían buenos resultados en las pruebas de estado, pero tenían serias falencias en lectura y matemáticas, razón por la que se debía buscar la manera de articular la universidad con las secretarías de educación y los colegios. (Acta 54-2016, Consejo Académico, Decano Facultad de Derecho, p. 6)

En consecuencia, si bien la institución debe normar para garantizar la cobertura, siguiendo los lineamientos de calidad, también debe asumir la realidad de los jóvenes que ingresan y permanecen en el sistema. De acuerdo con las características de los estudiantes nuevos, la realidad tiene una composición diversa, con predominio de jóvenes de estratos bajos. La región de procedencia<sup>185</sup> y los bajos puntajes de ingreso en ciertos programas, hacen patente la diferencia entre la calidad académica de los estudiantes y los niveles de formación requeridos por las carreras. Esta brecha conduce a muchos jóvenes a enfrentarse a la desvinculación del programa.

184 Resolución 25 de 2019.

185 De la información entregada por la DTICS de la UPTC, se infiere que los estudiantes proceden de instituciones de las diferentes regiones y municipios de Colombia.

La desvinculación de los estudiantes en los primeros semestres conlleva, además, problemas financieros para las instituciones; la proyección de sus recursos, se soporta, en muchos casos, sobre las matrículas, su fuente de ingreso y sostenimiento (Castaño *et al.*, 2004). En algunas carreras, la alta desvinculación de los estudiantes pone en riesgo los programas, por eso era reconocida, indirectamente, por las directivas en los temas tratados en el Consejo Académico. Al respecto, el decano de la Facultad de Ciencias solicitaba: “( ) la ampliación de cupos en consideración a que en los primeros semestres se presenta un mayor índice de deserción académica y un alto porcentaje de estudiantes ingresan a los programas de ciencias para realizar transferencia a otras carreras” (Acta 22-2012, Consejo Académico, Decano Facultad de Ciencias, p. 30).

La ampliación de la cobertura no generaba mayores posibilidades de acceso conducentes al éxito académico y a la titulación, por el contrario, justificaba de cierta manera el abandono en este tipo de programas, debido a la posibilidad de transferencia interna; con esto, se estaba contribuyendo a una causa de abandono de los programas, y no a la solución del problema. Ante este panorama, surge un dilema: ¿estamos frente a un fenómeno de abandono o ante un cambio de programa? De cierta manera, se tendría la razón por la destinación que los estudiantes dan a este tipo de carreras; pero también está la realidad cuando se cuantifica la deserción universitaria a nivel institucional y por el MEN. Finalmente, ante las estadísticas institucionales, nacionales y mundiales, surge el cuestionamiento sobre la manera adecuada de medir la deserción, dando origen a un problema de difícil solución y comprensión.

Por lo anterior, la funcionalidad de la educación superior es formar a los profesionales de acuerdo a unos intereses personales y a las carreras ofertadas en la universidad, se identifica otra funcionalidad que opera de manera disimulada en los programas fundamentados en la componente de las ciencias básicas. El cuestionamiento ahora es, seguir con esta situación, adolecernos por las altas tasas de abandono, o, por el contrario, buscar estrategias que mitiguen esta situación de manera que la vocacionalidad y el interés sean una alternativa para motivar a los jóvenes a culminar estos ciclos de formación emprendidos.

La descripción y caracterización de la deserción estudiantil presentadas en este capítulo, permiten concluir que el problema de las altas tasas de abandono se produce independientemente del programa, aunque se observa, en menor proporción, en Ingeniería de Sistemas. A partir de este análisis es evidente que, la Universidad y los programas, deben asumir la realidad de la diversidad de la población estudiantil, acompañándola en el periodo de adaptación, principalmente en programas como Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas. no solo por la diversidad de los estudiantes, sino por la complejidad propia de las carreras, por las bases teóricas y el componente social de cada joven, que depende en gran medida de su entorno y procedencia.

Los datos reflejan un periodo crítico en el que se presentan las mayores tasas de deserción. Las razones constituyen otro aspecto para estudiar; comprender por qué los jóvenes se retiran de manera definitiva, sus motivos de abandono, asociados al bajo rendimiento académico y los retiros definitivos; causas que indican falta de orientación e indecisión frente a programas como la Licenciatura en Matemáticas y la Carrera de Matemáticas.



*El cansancio funda una profunda cordialidad y  
hace posible la concepción de una comunidad que  
no precise pertinencia ni parentesco.*

*Sociedad del cansancio*

*(Han, 2017, p. 48)*

## Capítulo 3.

**MÁS ALLÁ DE LAS ESTADÍSTICAS. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA  
DESERCIÓN UNIVERSITARIA A PARTIR DE LAS VIVENCIAS DE  
ESTUDIANTES Y DOCENTES**



Para comprender las causas del abandono, las vivencias de docentes y estudiantes fueron un referente; experiencias de jóvenes desertores, algunos beneficiados con amnistía. Los docentes seleccionados pertenecían a los programas objeto de estudio; fueron elegidos considerando que la Carrera de Matemáticas presta servicios a otros programas de la universidad, cuatro de sus docentes fueron entrevistas; cuatro de la Licenciatura en Matemáticas, y tres de Ingeniería de Sistemas, con el propósito de abarcar las áreas con mayor deserción.

El criterio de selección de docentes y estudiantes se fundamentó en un muestreo por conveniencia. En la selección de los jóvenes, surgió la dificultad de contactarlos, muchos se desvincularon de la institución silenciosamente; en algunos casos en que informaron a la dirección del programa, no fue posible el contacto otros no accedieron a participar en la investigación. La selección de los docentes consideró a aquellos con un periodo de trabajo de cinco años o más, y que hubieran dirigido asignaturas con altas tasas de deserción.

Para recolectar información, una entrevista semiestructurada fue elaborada, a partir de dos categorías: las experiencias y los lineamientos de la universidad para contrarrestar el abandono. Este instrumento fue revisado, previamente, por una psicóloga experta en deserción estudiantil, con desempeño en una institución privada, y un experto en metodología de investigación; los ajustes necesarios fueron realizados, siguiendo las sugerencias. Tres protocolos de entrevistas fueron formulados: uno para docentes y dos dirigidos a estudiantes desertores y estudiantes desertores con beneficio de amnistía.

El protocolo de entrevistas a estudiantes tenía como objetivo conocer las experiencias de los jóvenes alrededor del proceso de deserción, en los programas de Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas, de la UPTC. El discurso generado fue un insumo para comprender el proceso de deserción y aportar elementos de juicio, para fortalecer la permanencia estudiantil en la universidad. Para el grupo de estudiantes desertores con beneficio de amnistía, la información solicitada comprendía dos momentos: el primer ingreso al programa y el reintegro. El protocolo de los docentes tuvo el mismo eje conductor que el cuestionario de los estudiantes, se indagó en las experiencias vivenciadas en su quehacer académico de los profesores,

para analizar las causas del abandono universitario en todos sus niveles de análisis. Las entrevistas fueron realizadas en febrero, marzo y abril de 2019. Los participantes firmaron previamente el consentimiento informado.

Los participantes fueron identificados con letras en el análisis e interpretación de los datos; una E para los estudiantes e iniciales para los programas de pertenencia: Ingeniería de Sistemas (IS), Licenciatura en Matemáticas (LM), y Carrera de Matemáticas (M). En el caso de los docentes, se empleó la denominación “Prof (número)” junto las iniciales del programa. Para una mayor comprensión, en la Tabla 20 se presenta una breve descripción de los estudiantes seleccionados en esta investigación.

**Tabla 20.**  
Descripción de los estudiantes participantes en la investigación<sup>186</sup>

Programa	Seudónimo	Género	Niv_madre	Niv_padre	Estrato	Año de ingreso	semestres cursados	Beneficio Amnistía
Matemáticas	EM_RA	M	universitario	Universitario	3	2010	7	No
Matemáticas	EM-LABE	F	Maestría	Especialista	2	2016	5	No
Matemáticas	EM_JDCM	M	Pregrado	Posgrado	3	2010	14	Si
Licenciatura de Matemáticas	ELM-CFVG	M	Primaria	Primaria	1	2012	2	No
Licenciatura de Matemáticas	ELM-RAGC	M	Universitario	NA	5	2012	3	no
Licenciatura de Matemáticas	ELM-WYCM	M	Técnico	Técnico	3	2008	7	No
Ingeniería de Sistemas	EIS-MASC	M	Universitario	Universitario	3	2014	3	No
Ingeniería de Sistemas	EIS-JOAN	M	Primaria	Bachillerato	2	2015	5	Si
Ingeniería de Sistemas	EIS-SKBP	F	Secundaria	Universitario	3	2013	5	No

El objetivo de este capítulo es comprender el fenómeno de la deserción con base en la temporalidad y la trayectoria. El propósito es estudiar las vivencias de los estudiantes desde su individualidad, para entender el contexto del desempeño universitario. Dicha comprensión se fundamenta desde la perspectiva hermenéutica de Hans – Georg Gadamer. Comprender implica cuestionar el sentido que comunican las experiencias. La hermenéutica está asociada al arte de la interpretación; surgió, inicialmente, como preámbulo a la interpretación de los textos sagrados y los códigos jurídicos. Posteriormente, se planteó como una filosofía universal de la interpretación, relacionada con la existencia misma, más que con la concepción de los textos, a lo que M. Heidegger denominó una hermenéutica existencialista. W. Dilthey le atribuyó a la hermenéutica un sentido metodológico, para comprender la individualidad histórica detrás del discurso, es decir: las manifestaciones exteriorizadas. En

.....  
186 Elaboración propia

este sentido, la hermenéutica es una metodología orientada a captar, de manera objetiva, los procesos de comprensión e interpretación, esto corresponde a que el intérprete se adentre en el conocimiento del sentido vivido por el sujeto (estudiante-docente) (Grondin, 2008).

Para W. Dilthey, la tarea de la hermenéutica era llevar a cabo el proceso de la interpretación, como componente esencial en las ciencias humanas. Tres elementos son considerados: lo vivido, la expresión y la comprensión; se traducen en una búsqueda de sentido, es decir: en el discurso hecho texto, las experiencias expresadas, los hechos vividos, se convierten en interpretaciones. M. Heidegger advierte que la interpretación está asociada con la existencia individual del ser, en un procedimiento que permite adentrarse a su comprensión del “ser”; la interpretación se fundamenta en el esclarecimiento crítico de una comprensión que le precede. En este proceso, hay un ciclo que reevaluar, el discurso comprendido conlleva la identificación de la conceptualización que anticipa el comprender. Paul Ricoeur define la hermenéutica como “la teoría de las operaciones de comprensión relacionadas con la interpretación de los textos” (Grondin, 2008, p. 118). La comprensión de los textos tiene una trascendencia que abarca la acción humana e histórica; incorpora una dimensión temporal y el componente histórico asociado a las experiencias, las cuales alcanzarán un grado de inteligibilidad cuando el discurso individual narrado se hace texto. En este punto, la base de la hermenéutica es la comprensión del sentido<sup>187</sup>, que lleva al intérprete a descubrir lo que el autor expresó. El punto de partida planteado por Friedrich Schleiermacher, es cuando alguien habla y construye el habla con frases que expresan un sentido; cuando hay alguien que escucha y tiene el interés de encontrarle un sentido al discurso (Cárcamo, 2005). Por lo tanto, se considera un texto manifiesto en el presente, porque el intérprete se ocupa de encontrar los significados susceptibles de ser identificados.

El proceso de análisis hermenéutico encierra un ciclo re-interpretativo, en cual el sujeto (intérprete) es objeto de interpretación, a partir de la perspectiva analítica de los datos textuales dispuestos para la generación de entendimiento; a través del lenguaje inmerso en el discurso. Para H-G. Gadamer, esto supone reconocer la importancia de las pre-compresiones mediadas por el lenguaje; elemento que origina y fundamenta el proceso de interpretación, puesto que permite dotar de sentido a las cosas. La interpretación parte del “reconocimiento de que el entendimiento requiere un pre-entendimiento (de un entendimiento previo compartido)” (Echevarría, 1997, p. 111) como elemento fundamental del ciclo hermenéutico. El entendimiento debe partir del reconocimiento de los saberes acumulados y del contexto propio del objeto, que se convierte en lo que W. Dilthey llama: contemplar la historicidad de la experiencia vivida, desde la cotidianidad.

---

187 “En el sentido pleno que la daba Dilthey: se abre a las posibilidades de sentido y a lo vivido que se da a comprender más allá de esas expresiones” (Grondin, 2008, p. 113).

Comprender las causas del abandono universitario desde las vivencias de estudiantes y docentes, implica acceder a la comprensión de sus experiencias, a la realidad a través de la interpretación de los hechos narrados en el discurso, sobre las situaciones que han vivido alrededor del abandono. Desde la concepción metodológica de la fenomenología de M. Heidegger (2005), implica “ir a las cosas mismas”, es la confrontación con las cosas mismas (p. 37).

A partir de la manifestación<sup>188</sup> del fenómeno en sí, los docentes y estudiantes, como seres sociales, temporales<sup>189</sup> e históricos<sup>190</sup>, expresan los acontecimientos con el propósito de interpretar los significados ocultos en sus respectivos contextos. Comprender es interpretar, implica conocer y reconocer la situación de estudio, se desarrolla a través del lenguaje<sup>191</sup>. El proceso de comprensión va más allá de la literalidad de las palabras, debe considerar la individualidad del hablante, identificar la génesis de las ideas detrás del discurso; sacar a la luz la conexión de los hechos obligando al intérprete a dar un rodeo histórico al fenómeno de estudio. En este sentido, se busca comprender las causas del abandono universitario desde las vivencias de los estudiantes; relacionarlos con sus propias manifestaciones y en las del otro, encontrar su esencia y sentido para reflexionar sobre el fenómeno en sí.

El acercamiento, la interpretación y la comprensión de las experiencias de docentes y estudiantes es un fenómeno hermenéutico, iniciado con una conversación estructurada en términos de pregunta y respuesta. El texto transmitido se convierte en objeto de la interpretación, esto indica que, para iniciar, el intérprete se cuestiona y la interpretación contiene, en esta medida, una referencia esencial y constante a la pregunta planteada al sujeto. Comprender un texto quiere decir: comprender lo que se está preguntando; ocurre cuando se gana el horizonte hermenéutico, a saber, cuando se reconoce el cuestionar; es aquí cuando se encuentra el sentido del texto (Schultz y Natanson, 1995).

En estos términos, solo comprendemos cuando comprendemos la pregunta para lo que algo es respuesta; comprender una pregunta quiere decir preguntarla, y comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a una

---

188 En el sentido de anunciarse como un no mostrarse, y luego, lo anunciante mismo —que en su mostrarse denuncia algo que no se muestra—. Por último, se puede emplear el vocablo ‘manifestarse’ (*Erscheinen*) como término para el fenómeno en su sentido auténtico, es decir, como mostrarse (Heidegger, 2005).

189 Estar ahí en el tiempo. El ser es la suma de las realidades momentáneas de vivencias experimentadas en una trayectoria o trayecto de la vida (Heidegger, 2005).

190 Historia es el específico acontecer en el tiempo (...) de tal manera que, se considera como historia en sentido eminente el acontecer “ya pasado” y a la vez “transmitido” y siempre actuante en el convivir (Heidegger, 2005, p. 366).

191 “Se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Gadamer y Olasagasti, 2005, p. 235).

pregunta (Gadamer y Olasagasti, 2005). La comprensión de las vivencias de docentes y estudiantes gira en torno a la pregunta por las causas de la deserción. Inicialmente, se presentan las vivencias de los estudiantes, para conocer y comprender esas causas. Se indagan aspectos sobre el proceso de abandono, el motivo de elección de la carrera y la orientación profesional, . Estos son los ejes conductores para comprender los causales del abandono en los programas de Ingeniería de Sistemas, Carrera y Licenciatura en Matemáticas.

Tal como la pregunta cuestiona el pasado del sujeto, en el presente, el discurso revelado representa a cada uno de los sujetos (actores), simbolizando una situación fijada en el pasado (la vivencia alrededor del abandono); entonces, el proceso de comprensión se refiere al pasado que tiene sentido para el sujeto de hoy. En este sentido, la comprensión del fenómeno de la deserción conlleva la comprensión e interpretación de la realidad que se ha vivenciado desde los estudiantes y docentes, pues son ellos quienes están inmersos en el contexto donde acontece el fenómeno. Los estudiantes están situados, temporalmente, de acuerdo a la cohorte en la cual han ingresado y no puede ignorarse el mundo al cual pertenecen: la universidad y el programa elegido. El estudiante ha abandonado su ciclo de formación, para la institución esta es una vivencia pasada, pero nos ayuda a develar y comprender el abandono universitario en el presente y trazar estrategias para el futuro.

### **3.1 La deserción universitaria a partir de las voces de los estudiantes**

En el análisis de las vivencias de los estudiantes, el hecho de que alguien tenga una vivencia de algo no solo significa que ese alguien está ligado a la vida de forma inmediata, sino también que dicha vivencia tiene una significación decisiva para el carácter global de la vida que se vive. En estos términos, las vivencias deben ser significativas, en función de ellas, se ordenan y disponen las acciones; son relevantes porque dan cuenta de una transformación, en el contexto general universitario. En este caso, la deserción impacta en el entorno e individuos. El desempeño académico está relacionado con las vivencias de los estudiantes en su proceso de formación y su rol universitario; este es un fenómeno que amerita ser comprendido desde la hermenéutica (Galindo, 2016).

A continuación, se presenta la interpretación de las vivencias de los estudiantes, y los enunciados de sus narraciones, organizados según las categorías establecidas: experiencias de los estudiantes, motivo de ingreso, mecanismo de inclusión o exclusión, circunstancias del abandono, sustento y apoyo de la familia en su proyecto de vida, perspectivas de los lineamientos y mecanismos de apoyo, deserción universitaria y experiencias y aprendizajes de vida.

### 3.1.1 Desde las experiencias de los estudiantes. El motivo de ingreso, ¿un mecanismo de inclusión o exclusión?

El proceso de integración de los jóvenes se ve afectado por múltiples variables, particularmente, la motivación hacia el programa que han elegido; el conocimiento de los estudiantes sobre la carrera a la que han ingresado. Estos factores individuales predisponen el desempeño del estudiante; se manifiestan en escenarios donde están representadas las conductas de logro,<sup>192</sup> como la elección de la carrera (Eccles y Wigfield, 2002). Este factor influye, en un alto grado, en los procesos de ingreso, integración, y permanencia en el proceso de formación.

A continuación, se presentan las narraciones de los estudiantes, actores directamente implicados en el proceso de abandono. Para empezar, un estudiante de la Carrera de Matemáticas manifiesta una realidad previa al ingreso a la UPTC:

—Estudiante: Antes de estudiar acá, había hecho un semestre en la Nacional, perdí el cupo y vine acá. No sé, de hecho, no iba a entrar en la universidad, mis papás insistieron en que me presentara a la Nacional. Me dijo mi hermana, “qué le gusta”, le dije “de pronto filosofía”, y tocaba meter una segunda opción y lo más parecido era matemáticas.

—Investigadora: ¿Entonces tu primera opción era filosofía?

—Estudiante: La verdad no estoy seguro. Entré a la Nacional me matriculé y ahí le cogí el gusto, entonces, decidí seguir estudiando. (Entrevista, EM-JDCM, 2019)

En este relato se aprecia que hay un carácter de pasado, de no estar ahí, de no tener claro qué estudiar. Su familia es quien lo involucra en el ámbito universitario, no es su intención estudiar, él llega a una nueva institución, antes había presentado un proceso de deserción en otra universidad, pero no tiene claridad sobre su elección ni sobre el proyecto de vida que emprenderá. Es claro que, el entorno familiar y cultural llevan al estudiante a encausarlo en el mundo universitario; en este caso, la familia es la que direcciona la elección de la carrera para emprender su proyecto de vida. Aquí puede apreciarse una trayectoria caracterizada por el abandono, un comportamiento reiterativo refleja dificultades en su entorno y en su actitud frente a las dificultades.

---

192 En el modelo expectativa-valor, las expectativas y los valores que los individuos tengan influyen en las conductas de logro, en aspectos como la elección de tareas, la perseverancia y el desempeño, en los que se aclara que la formación previa influye ostensiblemente en el actuar y la elección de su carrera (Eccles y Wigfield, 2002).

Las expectativas del estudiante son determinantes para alcanzar las metas; pero al ser una decisión tomada por la familia, la elección de las actividades (su carrera) deriva en un proceso de adaptación más complejo, generando que la disposición, el esfuerzo y la persistencia frente a las expectativas de éxito, no sean su principal motivación. En este sentido, las razones de ingreso son un factor motivante que incide directamente sobre su desempeño académico.

Pues aparte que me sentía bien en el colegio en matemáticas, pero me sentía con muchas falencias, entonces quería estudiar matemáticas para reforzar los conocimientos digámoslo así. (Entrevista, ELM-RAGC, 2019)

Con su ingreso a la universidad pretendía nivelar los conocimientos adquiridos; no tiene claridad sobre la culminación del ciclo. Aun cuando hay una meta establecida en su ingreso, la verdadera funcionalidad del ciclo universitario, formar a futuros profesionales, se trastoca. El estudiante tiene claridad sobre su quehacer en la universidad, aunque es contraria a las metas del programa; para la universidad representa una inversión de recursos, pues se espera que los estudiantes accedan con el propósito de culminar el ciclo de formación. Podría pensarse en un falso positivo, en el sentido de que el joven ingresa y la universidad se proyecta académica y administrativamente para este fin, pero el joven tiene una intencionalidad lejana a esa realidad que proyecta la institución.

Esta situación expresa la necesidad de implementar acciones tendientes a motivar a los jóvenes, orientarlos en la carrera o, en su defecto, realizar un semestre de nivelación, para superar las falencias y, posteriormente, iniciar su carrera definitiva. Se identifica, que los estudiantes ingresan sin haber definido su proyecto de vida profesional.

Pues fue algo complicado, porque yo venía con la loca idea de estudiar Ingeniería Ambiental; en ese momento una profesora de acá, que estaba trabajando en una escuelita rural, muy amiga, me dijo: “usted qué piensa hacer cuando salga de once”, “nada, quiero seguir estudiando”. Me dijo, “preséntese a la UPTC, yo le colaboro”. Ella hizo todo el proceso, comprado el PIN, me registró, pero el ICFES no me alcanzaba para Ingeniería Ambiental, entonces me dijo preséntese a Matemáticas y hace la homologación. (Entrevista, ELM-CFVG, 2019)

En este relato, una de las causas que llevan a los jóvenes a abandonar la carrera es presentada: el estudiante, al no tener el puntaje requerido para el programa que le gusta, ingresa a otro con la convicción de hacer transferencia de carrera; desconoce la disciplina, la exigencia y todo lo relacionado con el programa (Licenciatura en Matemáticas). La expectativa se constituye desde el punto de vista de amigos o maestros del colegio (Reay y Ball, 2001),

desconociendo la carrera elegida y del entorno universitario. En contraste, la experiencia de un estudiante de la Carrera de Matemáticas: “pues me interesó, de un momento a otro llegué con el programa y me interesó<sup>193</sup>” (EM-RAAR). Su familia le ofreció orientación sobre la carrera, pero el joven no está convencido, se adapta y, finalmente, deserta del programa. En este sentido, las políticas del MEN sobre orientación profesional<sup>194</sup> enfocadas en la vocación y desempeño profesional no estarían cumpliendo su cometido. En estos relatos, la intencionalidad de la elección de la carrera no es claro, Por el contrario, otros casos son presentados en los siguientes enunciados:

“me gusta el desarrollo, las aplicaciones, me gusta lo que estoy estudiando” (Entrevista, EIS-JOAN, 2019).

“Me llama la atención esta carrera, siempre me ha llamado la atención y también influyó que mi papá estudió eso” (Entrevista, EIS-SKBP, 2019).

“Porque me pareció interesante y el campo de acción es muy amplio” (Entrevista, EIS-MASC, 2019).

“Siempre me han fascinado las matemáticas y, más que todo, siento un llamado como propósito en mi vida a ser un docente” (Entrevista, ELM- WYCM, 2019).

Estos relatos son similares en el motivo de la elección de la carrera, pues dan cuenta del gusto, el agrado y el interés por cursarla, por el campo de acción o por el proyecto de vida, que gira en torno a la profesión elegida. Asimismo, se evidencia la influencia de los padres en la elección. El proceso de orientación profesional es importante para el estudiante, lo ayuda a descubrir sus intereses; le permite identificar los alcances, fortalezas, actitudes, aptitudes, y evaluar sus debilidades para elegir su futuro profesional.

Al respecto un estudiante manifiesta:

No, de hecho, llega uno pues muy ciego, por decirlo así, porque de un colegio rural, en este caso desde Otanche ( ), llega uno muy ciego, sin saber cómo funciona la universidad. La carrera académica me empezó a dar duro, empecé a dejar los trabajos de lado, como a echarme a la locha y dije no, no puedo con

---

193 Relato expresado por un estudiante de la Carrera de Matemáticas, quien manifiesta haber recibido orientación profesional: “Mi mamá, que dicta orientación profesional en el colegio” (Entrevista, EM-RAAR, 2019).

194 Resolución 12712 de 1982, artículo 3 y 7. Ley 13342 de 1982, Ley 115 de 1994, artículo 4, 7, 13 y 26. Decreto 1860.

esto ( ) Ni siquiera conocía el pensum de la carrera, yo llegué, bueno sí, voy a estudiar matemáticas, pero no conocía nada de eso, fue enfrentarme a un mundo nuevo, totalmente nuevo y llegó el punto que dije que no podía. Yo

pienso que fue más la cantidad de trabajos, o sea, uno entiende que como Licenciado en Matemáticas debe ensayar muchas cosas, pues practicas haciendo ejercicios (...) Académicamente me sentía un poco un poco lejos, pues por el mismo tema de venir de un colegio rural, entonces, siente uno la diferencia en algunos temas ( ) No sé, yo lo veo más por el lado cultural, de pronto en Otanche viene uno de un campo más de libertinaje como de otra cultura, entonces, venir a enfocarme solamente en teoría, cuadernos, dije no, no es lo mío. (Entrevista, ELM-CFVG, 2019)

Esta experiencia reafirma “la falta de orientación profesional, el desconocimiento total del estudiante del ambiente universitario, los bajos niveles de formación académica, la falta de hábitos de estudio y disciplina” (Guerrero, 2020, p. 145); factores que llevan al estudiante a desvincularse de la carrera. El estudiante indica tanto la influencia cultural de la región, como del tipo de institución donde cursó sus estudios, sobre la permanencia y éxito académico futuro. Los estudiantes, según su origen social, desarrollan culturas académicas diferentes, lo que se manifiesta, además, en la diversidad de aptitudes para abordar el desarrollo universitario (Bourdieu y Passeron, 1996). En esta situación, la institución y la región predisponen el éxito o fracaso; la brecha entre el funcionamiento universitario y el colegio genera un cambio de rol: exige constancia y esfuerzo para involucrarse en su ciclo de profesionalización. De esta manera, todo proceso de educación universitaria requiere un proceso formativo previo relacionado, por una parte, con los conocimientos y requisitos básicos de la carrera, y por otra, con los hábitos, disciplina, autonomía y responsabilidad para asumir sus tareas.

El proceso de formación requiere esfuerzo y sacrificio<sup>195</sup> de las situaciones particulares para alcanzar su generalidad. Las habilidades y los hábitos adquiridos por el individuo son una ganancia que se reflejará en él mismo, donde la conciencia debe sobreponerse a la inmediatez; en el joven, demanda esfuerzo y trabajo de la conciencia para formarse, lo que se refleja en el trabajo autónomo. La elección de la profesión es una forma de destino, un proyecto de vida, que exige asumir el quehacer universitario, las tareas y el rol de estudiante; aspectos que se convierten en un beneficio particular y personal. Todo esto implica un compromiso y autonomía para culminar su proceso de profesionalización.

195 “Sacrificio de la particularidad significa negativamente inhibición del deseo y en consecuencia libertad respecto al objeto del mismo y libertad para su objetividad” (Gadamer y Olasagasti, 2005, p. 30).

Los siguientes enunciados exponen los acontecimientos que llevaron a los jóvenes a desertar, como preámbulo a las narraciones sobre las circunstancias que lo condujeron a los estudiantes, a declinar en su proceso de profesionalización.

Siempre me han gustado las matemáticas, aunque no estaba segura de estudiar esa carrera todavía, pero, pues, en el colegio también me gradué con especialidad en Matemáticas y Estadística. No estaba segura de que quería esa carrera. Entonces, en principio, aunque me empezó yendo bien, en el primer semestre y el segundo no eran tan bien como quería, y ya en el tercero fue por problemas personales y fue también que me enfermé y una cantidad de cosas. Y en ese momento yo sí quería cambiarme de carrera. Como había iniciado sin saber si esa o que tal vez me cambiaba, entonces, yo me descuidé como si fuera a irme de la carrera, no cancelé semestre y me quedaron muchas materias perdidas y muy bajitas.<sup>196</sup> (Entrevista, EM-LABE, 2019)

Esta vivencia refleja la situación de ciertos jóvenes que ingresan a la universidad como segunda opción. Desde el ingreso no se identifica con el programa, no tiene unas metas definidas, sin embargo, en su trayectoria universitaria cambia de decisión, situación que coincide con el planteamiento de Tinto (1989a) en el que las metas individuales no son perfectamente claras estas se modificaron en el transcurso de la carrera. Al no obtener un nivel de rendimiento académico óptimo, surge otro factor de desmotivación para completar la carrera: las condiciones de salud y causas personales generan un bajo rendimiento y el abandono del programa. Las causas que se dan en torno a los jóvenes que toman la segunda opción como única alternativa; teniendo en cuenta el contexto de la estudiante que se presenta a una carrera de alta demanda (Medicina), su primera alternativa, es claro que ella enfrenta, inicialmente, la falta de motivación y, a las cuestiones individuales, que, aunadas al bajo rendimiento académico debido al descuido propio; factores que derivaron en un proceso de abandono.

Al respecto, es necesario el establecimiento de mecanismos y estrategias que contribuyan a motivar al joven a superar las dificultades y a culminar la carrera en la que ha sido admitido,

En los niveles de formación me sentía más o menos, porque lo que ya había visto en los semestres anteriores me daba bases para eso, pero eran como materias un poco más avanzadas que me tocaba mucho investigar a mí, y no entendía como tal algunos temas, más que todo en este semestre, fue descuido mío, porque yo dejé de asistir casi desde la mitad de semestre en adelante, y volví casi al final como para saber si alcanzaba a habilitar, y sí alcancé habilitar dos materias, y las pasé pero fue descuido. (Entrevista, EM-LABE, 2019)

.....  
<sup>196</sup> Estudiante de matemáticas, cuya primera opción de ingreso era medicina.

Este relato evidencia las dificultades de los jóvenes en algunos programas, particularmente, la Carrera de Matemáticas exige del estudiante, no solo los conocimientos previos, sino también una exigencia propia en la trayectoria formativa en el programa, reflejada en las asignaturas disciplinares, de los semestres más avanzados. Ciertos niveles se adquieren en el transcurso de la carrera, requieren el compromiso del estudiante para cimentar, paulatinamente, las competencias de su ciclo de profesionalización. En este sentido, las exigencias académicas de algunas carreras inciden en las altas tasas de abandono.

En los estudiantes, el motivo de ingreso a un programa es un factor influyente en su permanencia. Las diversas opciones de ingreso, en muchos de los casos motivan una elección forzada (Bourdieu y Passeron, 2009), los jóvenes se encuentran en un escenario desconocido e inesperado. El proceso de adaptación se dificulta, la distribución natural reproduce y aflora los problemas de su origen social, las capacidades, los intereses y las desigualdades que, en general, permiten una lectura diferente de las circunstancias o factores que favorecen o ponen en riesgo el éxito académico. Los puntajes de ingreso, requisito de las universidades, en el sentir de los estudiantes, demuestran las desventajas educativas. Entonces, el motivo de ingreso podría considerarse como un mecanismo de inclusión o exclusión, dependiente de los intereses y aun más de los puntajes de las pruebas de Estado y del rendimiento académico, antecedentes que lo ubican en la carrera de su interés o en otro escenario.

Los procesos de integración universitaria son diversos e influidos por aspectos motivacionales, personales, institucionales, académicos, entre otros; cada uno de ellos interviene en la adaptación, permanencia y éxito académico.

Bueno, cuando inicié fue en el 2014, en Licenciatura en Informática, pues me pareció relativamente suave, porque, digamos, yo estaba en una carrera que no me exigía tanto, en una carrera en la cual tenía un buen desempeño, pero yo vivía muy relajado, porque esa carrera era nocturna, no tenía responsabilidades, nada. No me preocupaba casi por nada. En Ingeniería de Sistemas llegué y como que me aterrizaron o sea, de un solo golpe. Me aterrizaron en el sentido de que llego y estamos viendo unas cosas súper avanzadas, que como que uno no asimila, así uno dice, Ingeniería de Sistemas ¡pero por qué voy a ver eso, si es solo computadores! Me imaginaba... Yo me imaginaba... que era... a no, va a tener un computador va a aprender a manejarlo y ¡ya! Hasta ahí no pasaba mi pensamiento más de la carrera. (Entrevista, EIS-JOAN, 2019)

Esta es la realidad que afrontan los jóvenes, cuando acceden a un programa a través de la opción de transferencia. La integración no es fácil, pues desconocen el nuevo ámbito académico, el cambio de jornada, los niveles de exigencia, entre otros. En el cambio de carrera hay una responsabilidad incipiente del estudiante, por desconocer el programa al que llega, no buscar ayuda y opciones

que le faciliten el proceso de transición. El ritmo académico y los niveles de exigencia de los programas son diferentes, demandan disciplina y trabajo en equipo (Guerrero, 2020).

–Estudiante: La integración fue difícil, porque, digamos, no es lo mismo entrar a un semestre, donde tú entras con todos los primíparos, que se dice que todos se empiezan a conocer, a hacer amigos, y yo llegué a un curso donde estaba totalmente solo... durante como tres semestres estuve así donde no conocía a nadie, donde, digamos, uno, bueno, le informaban a tal compañero bueno, hoy no hay clase, y yo llegaba y no sabía, nadie me informaba era difícil.

–Investigadora: ¿Tus docentes sabían del cambio de carrera que habías hecho?

–Estudiante: No, no, casi ninguno se enteró

–Investigadora: ¿Si tú hubieses comentado en ese momento tu condición?

–Estudiante: Tal vez sí me hubieran ayudado, pero, digamos, como que uno es un poco tímido, bueno, yo me considero una persona... calmada, como que no me gusta llamar mucho la atención, así como en mis cosas. (Entrevista, EIS-JOAN, 2019)

En esta vivencia, la meta inicial de ingreso a la universidad era hacer transferencia a la carrera que le atraía (es claro que su propósito inicial no era terminarla); el estudiante logra su objetivo, su fin inmediato, en una situación de abandono del primer programa. Este hecho tergiversaba la meta educativa de la institución (Tinto, 1989). Es un abandono, alentado por la misma normatividad de la universidad. La decisión de autoexcluirse, para alcanzar otro objetivo, es un acto voluntario. En todo caso, es claro que el proceso de integración, para el joven, pese a que ya estaba estudiando otro programa, no fue fácil.

Siempre es duro, porque el cambio de colegio a la universidad es complejo, por ejemplo, uno está acostumbrado en el colegio, que el timbre, si uno no entraba a clase, los profesores le decían que entrara, mientras que, en la universidad, si uno quería entrar, bien, o si no, también, como que el nivel de independencia al principio es un poco más complejo y requiere mayor responsabilidad. (Entrevista, EIS-MASC, 2019).

En este testimonio, la perspectiva personal e institucional se mezclan, en el periodo de transición, en la trayectoria académica entre el colegio y la universidad, la cual repercute directamente en el abandono, pues, un fracaso del estudiante termina siendo un fracaso de la institución. En su trayectoria, los estudiantes enfrentan dificultades en el ingreso, pues las expectativas sobre el rol universitario no corresponden a su imaginario, divergen de su actuar. La dinámica universitaria y los niveles de responsabilidad, no son los mismos que en la educación secundaria, por el contrario, demandan del joven autonomía, manejo del tiempo, disciplina y hábitos de estudio. Entonces, al enfrentarse a ese periodo crítico y no tener la resiliencia para sobreponerse a dichas dificultades, la brecha evidente en la transición colegio-universidad le genera dificultades y no logra adaptarse a la institución; este es un aspecto que influye en las altas tasas de deserción temprana (Guerrero, 2020, p. 146).

En las experiencias de los estudiantes en torno al ingreso, las razones de la elección e integración a la carrera, permiten reconocer y reflexionar sobre las causas de la deserción universitaria en los siguientes temas:

***Desde las experiencias de los estudiantes, el motivo de ingreso es un mecanismo de inclusión o exclusión***

- *La elección de la carrera, una motivación y expectativa del proyecto de vida.*
- *La influencia del entorno en el ingreso de los jóvenes a la universidad y su relación con el abandono.*
- *La falta de orientación profesional, un factor de riesgo en los procesos de abandono.*
- *Los bajos puntajes en las Pruebas de Estado condicionan el ingreso a la universidad y la elección de la carrera.*
- *La transferencia de programa, una alternativa para ingresar al programa anhelado o un aspecto que suma al abandono.*
- *La segunda opción de ingreso a la universidad, la realidad que vivencian los estudiantes, al enfrentarse a una carrera que en ocasiones no es su motivación.*
- *La búsqueda de algunas carreras para mejorar sus niveles de formación.*
- *El desconocimiento del entorno y el proceso de integración universitaria.*
- *Asumir el rol de estudiante universitario, un mecanismo de inclusión o exclusión.*

El inicio de los estudiantes en el ciclo profesional es una situación compleja e impredecible para los jóvenes: la elección de un programa universitario, marcará su proyecto de vida. En este contexto, el desconocimiento de los programas y las informaciones imprecisas sobre la carrera a seguir, junto a los niveles de formación previos, son determinantes en la elección y marcan el desempeño en la trayectoria académica y social en la universidad. La realidad de los estudiantes, en muchos de los casos, es lejana a los requerimientos propios de las instituciones de ES, como lo expresan los estudiantes. Es una gran brecha entre el colegio y la universidad; el entorno universitario exige responsabilidad y autonomía, así como la integración a un ambiente desconocido, inhóspito, difícil de asimilar. En esa adaptación, el joven puede salir adelante o desviarse de su meta de formación. Los sentimientos que afrontan son impredecibles y dependerán de la motivación, de la resiliencia y las relaciones con sus pares; buscar apoyo en docentes y las entidades universitarias. Este es el momento para que los diferentes actores, incluido el mismo estudiante, propicien espacios que contribuyan al buen éxito de su proyecto formativo.

### **3.1.2 De las circunstancias del abandono**

A continuación se presentan las experiencias y circunstancias que llevaron a los jóvenes a desertar.

Una materia que tercericé. No tengo la disciplina de estudiar, no la tuve en el colegio tampoco, eehh Lo que pasó fue que llegué hasta cierto punto sin tener la disciplina de estudiar, pero no podía seguir así. Hay momentos que requieren horas de estudio para poder rendir y, además, con irresponsabilidad en los trabajos, no hago los trabajos. Es que realmente no termina uno haciendo nada al respecto. Hubo un momento en la carrera, en que... o sea, al principio estaba muy motivado, digamos que ahora me siguen interesando mucho las matemáticas, pero ya estoy mamado de la carrera, había ahí como una brecha, estaba viendo las materias básicas de matemáticas, después unas cosas que para mí no tenían que ver con la carrera y después vuelvo a ver materias de profundización de matemáticas. Las de profundización, con todo y que no se me dificultan, sí necesitan que estudie, y yo nunca he tenido la disciplina en la vida para estudiar y sigo sin cogerla, de estudiar por mi cuenta, de sentarme a preparar la clase. (Entrevista, EM-JDCM, 2019)

Inicialmente, el bajo rendimiento ocasiona la pérdida de la condición de estudiante. Se identifica una desmotivación previa al ingreso a la universidad. La falta de disciplina, autonomía, responsabilidad y hábitos de estudio ocasionan un bajo rendimiento y desmotivan al estudiante. Se reconoce en la falta de hábitos de estudio ha sido un inconveniente que ha coexistido desde la formación en el colegio, que revierte a nivel universitario como un causal de tipo personal y académico” (Guerrero, 2020, p.144):

Primero que todo, yo le echo la culpa al paro. Al paro que pasó en la universidad. Segundo, el desconocimiento de las normas del reglamento estudiantil. Tercero, ya que independientemente se dio las circunstancias por mi trabajo. Bueno, mi proceso de abandono fue algo que se dio. Yo trabajaba en una entidad pública y pues mi horario de estudio como era en la noche y no afectaba. Para desgracia mía, digámoslo así, yo soy trasladado para el municipio de Soatá en enero. A los siete días, dan la noticia que se reinician clases acá en la UPTC para culminar el primer cincuenta e iniciar inmediatamente el otro cincuenta. Desgraciadamente, yo pasé la solicitud a mi trabajo para que se me volviera acá a Tunja, pero obviamente ellos no iban a perder ese desgaste económico y administrativo... Me fue obviamente negada. (Entrevista, ELM-WYCM, 2019)

Este relato sostiene que las causas del abandono son de tipo laboral. Los compromisos hicieron que el joven aceptara el cambio de su lugar de trabajo, sin dimensionar el impacto en su situación académica. La realidad, para la universidad, era su bajo rendimiento debido a las inasistencias, la principal causa de abandono; junto al desconocimiento del reglamento estudiantil y los trámites necesarios para la cancelación del semestre y evitar la pérdida del cupo.

Yo iba bien académicamente, pero es que, obviamente, como yo no seguí asistiendo, entonces, todas mis notas... Yo era pues legalmente un estudiante... Mis notas quedaron en cero, entonces, si solicito ahorita un reporte de notas, digámoslo así, entonces, la causa principal de mi retiro, para que yo no pudiera volver a retomar mis estudios, es por bajo rendimiento académico, cuando realmente no fue así, por (reafirma con sus manos) bajo rendimiento, se dio porque yo no vine, mas no porque yo era un mal estudiante... Y, como te manifiesto, mi intención siempre han sido las matemáticas y ser un docente, por eso es que ahorita estoy en básica con énfasis en matemáticas. (Entrevista, ELM-WYCM, 2019)

Esta experiencia evidencia que la condición académica de los estudiantes da una única mirada a los inconvenientes que ellos presentan, ya sea en el fracaso o éxito universitario; en este caso, lo que reporta el sistema ante las dificultades presentadas, es el bajo rendimiento. Pero, detrás de esto se oculta una realidad social, vivida por algunos estudiantes: debido a sus circunstancias personales derivan en bajas notas en las asignaturas; esto devela a la universidad como un elemento que desencadena el abandono estudiantil.

Yo, en su momento Yo traté de buscar ayudas legales, por ejemplo, pasar escritos para que yo fuera admitido o pudiera reintegrarme, pero la universidad, pues, obviamente ella siempre se sustentó, que, pues yo había perdido el cupo por ser mal estudiante, académicamente, y pues, cómo le digo, mal estudiante

académicamente, pero porque el sistema lo dice, mas no porque yo era un mal estudiante. El sistema lo dice porque él hizo la sumatoria de las notas, porque obviamente yo no presenté ningún trabajo, ninguna evaluación, y pues ellos tienen que subir algún tipo de nota. (Entrevista, ELM-WYCM, 2019)

Este testimonio muestra la falta de recursos de los estudiantes para conocer las implicaciones y consecuencias de algunas situaciones laborales, académicas o de salud. El desconocimiento de los trámites, normas e instancias de apoyo, hace evidente la falta de mecanismos que permitan a la universidad, en particular a los programas, conocer las circunstancias de los jóvenes de los jóvenes cuando deciden abandonar el sistema educativo. Esto supone una mejoría y “la articulación de los canales de comunicación entre los diferentes actores” (Guerrero, 2020, 147), para una mayor comunicación sobre las diferentes circunstancias que enfrentan los estudiantes y sus alternativas de soluciones.

El otro que yo, con mi experiencia como estudiante en esta carrera y que he adquirido más experiencia al reglamento estudiantil... No creo que es echarle la culpa total, pero si hay algo que hay que corregir, es en la materia de Cátedra Upetecista, porque donde yo hubiera tenido también un conocimiento más del reglamento, yo hubiera pasado alguna carta o hacer los trámites pertinentes para haber cancelado o aplazado el semestre en su debido momento, y tampoco haber perdido el cupo. (Entrevista, ELM-WYCM, 2019)

La Cátedra Upetecista<sup>197</sup> es una estrategia para socializar las normas y apoyos que ofrece la universidad; actualmente brinda espacios de discusión dando a conocer el reglamento estudiantil, sus implicaciones, directrices y acciones en el quehacer académico, la permanencia estudiantil y las condiciones bajo las cuales se pierde la condición de estudiante. Este mecanismo de mejoramiento contribuye a que los alumnos conozcan los alcances de la normatividad. Sin embargo, ante las dificultades expuestas a través de estas experiencias, se hace necesario evaluar y potenciar estos espacios.

Tal vez ser muy confiado ser muy fresco, pues yo soy así relajado, cogerla suave . Pues yo diría que, tal vez, de no saber las consecuencias de los factores que lo pueden a uno hacer perder el cupo. Pues descuido mío, porque, obvio, perder una materia tres veces es algo muy también le echo la culpa a que lo tomé como muy relajado Conocí como una novia y entonces estaba ahí como ocupado y hasta el momento no he dicho que he sido el más juicioso estudiando, y a raíz de que tuve esa novia, ella quedó embarazada y pues ahorita tengo una bebé de dos años y medio y pues, yo trabajo es por ella pues yo me la paso ayudando, teniendo la responsabilidad de papá. (Entrevista, EIS-JOAN, 2019)

---

197 El programa curricular de Cátedra Upetecista abarca un eje temático, “Upetecismo”, en el cual se contempla la normatividad de la UPTC y las políticas académicas de investigación y desarrollo.

La serenidad con que los jóvenes asumen la formación profesional y su desconocimiento de las consecuencias de la reprobación de asignaturas, son circunstancias que desencadenan el abandono estudiantil. En este relato, se reflejan causas académicas y personales. Esta actitud de relajación del estudiante en el proceso de aprendizaje, es una causa del bajo rendimiento académico, dificulta la labor del docente por el desinterés e inconstancia. Esta narración expone la desarticulación y desconocimiento de la institución, respecto a los mecanismos y apoyos para que las estrategias lleguen a los estudiantes que las requieren. para que asuman mayor responsabilidad y otorguen sentido a su proceso de formación universitaria. Se espera que los apoyos y las circunstancias que ocasionan la pérdida de su condición estudiantil, desde el punto de vista académico y Social, puedan ser difundidos. La institución es responsable de ofrecer los mecanismos para que los estudiantes transiten por la universidad de manera exitosa (Tinto, 1987).

Otra de las circunstancias identificada en esta experiencia gira en torno a las responsabilidades tempranas que adquieren los jóvenes, reducen el tiempo de estudio en virtud de los compromisos familiares y laborales que deben asumir.

Más que todo, fue descuido mío y un poco también que las materias que estaba viendo en ese momento de quinto semestre me dieron un poco duro, porque yo no entendía, porque en algunas... uno sí tenía las bases, pero cambia totalmente, el tema cambia a algo más avanzado y uno no entiende eso... Porque lo que es propiamente matemáticas, es algo que se trata más que todo de demostrar, demuestre este teorema, demuestre este axioma, todo está basado en demostrar, entonces, yo llegué allá y fue como un choque, porque los profesores dicen: "si usted no sabe demostrar, qué hace en esta carrera". Y comenzando con los primeros semestres que, digamos, uno no quedó con buenas bases de demostración en todas las materias, y luego pasaba uno con otro profesor que dice: "no, usted ya debe demostrar todo eso, usted tuvo que ver eso el semestre pasado si pasó esa materia". Uno no tenía tantas bases en demostrar, yo conocí mucha gente que ya era de semestres como octavo y decían es que yo todavía no entiendo bien que es eso de demostrar. (Entrevista, EM-LABE, 2019).

En esta vivencia se reconoce que la actitud del estudiante influye ostensiblemente en el abandono universitario. Los niveles de preparación de la educación secundaria son fundamentales para afrontar el ciclo universitario; cada carrera tiene dificultades y requisitos en sus procesos de formación profesional. Las bases de la carrera se adquieren progresivamente, lo que exige de los profesores un compromiso significativo en los primeros semestres, para cimentar los fundamentos que requieren los estudiantes (Guerrero, 2020). En

este relato, se aprecia la forma en que las causas de la deserción se relacionan con la formación previa al ingreso a la universidad y las falencias de formación durante su trayectoria universitaria.

Uno nunca está preparado para entrar a esta carrera porque uno piensa que es como la vio en el colegio y es totalmente diferente, entonces más que todo, yo sé que para los profesores es cansón que cuando entran los estudiantes, máximo uno, dos o tres son los que levantan la mano y dicen yo me quiero quedar y todo el resto no, yo me quiero ir a ingeniería y no toman en serio la carrera. Pero igual me parece que, digamos, si tuvieran mejores estrategias en primer y segundo semestre para que los estudiantes tuvieran bases para los siguientes semestres, y más que todo en el primer semestre comenzar un poco más suave, y dieran bien las bases, no tanta gente se retiraría, porque empiezan a entender mejor las materias, ya se entienden los temas, pues, posiblemente mucha más gente se quedaría si fuera así. (Entrevista, EM-LABE, 2019)

En la labor docente universitaria, acaece

la responsabilidad de impartir los niveles de formación con calidad, pero a la vez también requiere actuar desde la pedagogía, de manera que se reconozcan las dificultades y se brinden los espacios, herramientas y estrategias necesarias para superarlas. Dado que las circunstancias, las condiciones y el manejo abstracto de algunas asignaturas tienen en ocasiones un mayor grado de dificultad, el estudiante debe contar con apoyo y acompañamiento para superar los percances que puedan surgir. (Guerrero, 2020, p. 147)

Esta vivencia refleja una violencia que descalifica al estudiante por no poseer los niveles académicos requeridos. La carencia de bases y la incompreensión de los procesos propios de la carrera, generan desánimo, desmotivación para culminar el ciclo académico, y dificultan los canales de comunicación estudiante-docente. Podría afirmarse que el rol del docente es decisivo para explicar el éxito o fracaso de los estudiantes; el currículo, los niveles de pertinencia, y la exigencia deben ser coherentes con desarrollo de la carrera: en los primeros semestres se deben formar las estructuras y las bases necesarias para las líneas de profundización de cada programa.

Pues una, que yo no me sentía a gusto, como te decía, y otra, como no me sentía capaz de ser profesor, entonces, yo dije, ya tengo que empezar a buscar mi campo de acción. Esos fueron los dos factores importantes. Yo estaba cursando dos materias segundiadas, como nosotros decimos, que yo sabía que me iba mal, mal, mal... y, aparte de eso, ya no me sentía cómodo en la carrera, entonces, yo dije tengo que hacer otra cosa y ahí fue cuando vi Administración Industrial. Pues, cuando yo decidí retirarme de la universidad, en realidad estábamos como en la semana trece o catorce de ese semestre. Yo pasé en la

carta a la escuela de que me retiraba. Ya había hecho el segundo Icfes y me estaba presentando a Administración Industrial y pues pasé. (Entrevista, ELM-RAGC, 2019)

En este testimonio, las circunstancias que ocasionaron el abandono estaban mediadas, principalmente, por la decisión de emprender su proyecto de vida; el joven no se sentía a gusto con la carrera ni tampoco sentía vocación docente. De igual modo, se aprecian la falta de motivación y vocación, resultado del contexto del estudiante y de su meta al ingresar: superar las falencias y vacíos de la educación secundaria y mejorar el puntaje en las pruebas de Estado. Claramente, la carrera profesional está ligada a la situación de abandono: si el joven no visualiza su futuro como profesor, debería olvidar la opción de ser maestro.

Yo creo que... Actitud negativa, de pronto en que me centraba tanto en mi trabajo. Por ser tan responsable con mi trabajo, me dejé llevar tanto por quedar bien ante una empresa, pero la empresa nunca supo valorar eso... Entonces, descuidé muchos ámbitos de mi vida personal entre esos el académico, el familiar /tristeza/ A consecuencia de eso, yo también soy responsable de que mi hogar se haya acabado /ojos llorosos/... por cuestiones de mi trabajo. Entonces, eso creo que es una parte negativa que yo tuve en la deserción, estar más centrado en el trabajo, no estar atento cuando la universidad dijo "ya iniciamos clase", haberlo pensado antes de haber aceptado el traslado. (Entrevista, ELM-WYCM, 2019)

Las responsabilidades de los jóvenes universitarios, suponen el establecimiento de cambios que, en ocasiones, no son acertados. El contexto, el proyecto de vida y las responsabilidades originan en los individuos una serie de compromisos que no logran dimensionar; en ocasiones los alejan de sus metas de formación, pues piensan más en el costo/beneficio que ofrece el campo laboral (Cabrera *et al.*, 1993). En este contexto, el proyecto de vida profesional se ve truncado, las motivaciones laborales pasadas impiden una proyección; la pérdida de estabilidad familiar incita a reflexionar sobre el esfuerzo laboral desvalorizado. Esta realidad sumada a la edad del estudiante, constituye un elemento en contra del logro de sus metas profesionales; se vuelven lejanas e inalcanzables en su presente, lo que deriva en una situación de abandono dolorosa y frustrante.

En las experiencias en torno a la deserción expuestas, se reconocen las siguientes temáticas que contribuyen comprender las causas del abandono universitario:

**De las circunstancias del abandono (Guerrero, 2020, p. 147) define los temas:**

*– Los hábitos de estudio, la disciplina y la responsabilidad, aspectos fundamentales para afrontar el ciclo universitario.*

*– La motivación en la elección de la carrera, un factor que predispone el éxito o fracaso estudiantil.*

*– El desconocimiento de las normas que legislan el actuar del estudiante y su influencia en el abandono.*

*– La articulación de los canales de comunicación entre los diferentes actores y las instancias de la universidad, a fin de socializar los apoyos y conducir al estudiante a la dependencia correspondiente, para que lo asesore y lo oriente ante las dificultades presentadas.*

*– La actitud y la responsabilidad del joven frente a la carrera como factor decisivo para alcanzar el éxito.*

*– La influencia de los niveles de formación previos al ingreso y los adquiridos en la trayectoria universitaria, frente a los requerimientos de los programas.*

*– La relación del abandono estudiantil y los costos de las responsabilidades tempranas y laborales.*

*– El abandono como mecanismo para la búsqueda del porvenir profesional y el proyecto de vida.*

Podríamos afirmar que las causas que desencadenaron el abandono, en los programas sujeto de estudio en el contexto de las experiencias de los estudiantes, fueron situaciones adversas, independientemente del programa, las cuales llevaron al joven a declinar en su proceso de formación, ya sea por decisión propia o porque la suma de circunstancias y dificultades derivaron en su exclusión del programa.

Por otra parte, es necesario enfatizar los aspectos emocionales, motivacionales, económicos y laborales que exigen del estudiante una actitud resiliente para alcanzar las metas propuestas. Las experiencias demuestran que, aunque el programa sea de su agrado, existen actitudes de descuido, relajamiento, falta de disciplina y hábitos, las cuales predisponen a un bajo rendimiento y pérdida del cupo. Igualmente, se percibe la desarticulación de los mecanismos de apoyo y el desconocimiento de estrategias, por parte de los estudiantes; ante las necesidades y dificultades, no constituyen una alternativa para buscar ayuda. Se establece claramente que, cuando la carrera no es de su agrado, hay

desmotivación; el inicio inadecuado lleva a los estudiantes a un punto de no retorno, impidiéndoles continuar con las actividades. El inicio de la carrera es un proceso que requiere de apoyo para que el joven haga tránsito por la institución de manera exitosa, para lo cual, también es importante contar con el apoyo de la familia.

### 3.1.3 Del abandono. La familia como apoyo al proyecto de vida

El apoyo familiar contribuye con la permanencia estudiantil (Canales y De los Ríos, 2009), debido al rol activo que la familia puede ejercer para ayudar a superar los obstáculos, sobreponerse a las dificultades y motivar el proyecto de vida. La influencia de la familia en el proceso de formación del estudiante es un factor que contribuye a comprender el proceso de abandono que enfrentan los estudiantes. Al respecto, un entrevistado manifestó:

Pues, comprensivo, muy comprensivo, y me dijeron, pues, que es un obstáculo para la vida, pero que hay otras oportunidades y otras ventanas que se pueden abrir, que uno tiene que superar esas expectativas.

El proceso de abandono se da por circunstancias mixtas como ya le había dicho al principio, tanto del estudiante como de la institución, pero en ocasiones puede ser negativo, si no tiene ese apoyo tanto de su familia como de algunas instituciones, puede ser psicólogo, médico o una persona que esté pendiente de usted, y puede generar incluso hasta desastres fatales por parte del estudiante. Pero si usted tiene ese apoyo y sabe que puede superar el proceso de abandono universitario, le puede dar una motivación para que usted... lo pueda superar y seguir con su vida. Mi mamá me dio la elección de escoger otra. (Entrevista, EM-RAAR, 2019)

La familia constituye un apoyo moral, psicológico, económico y social fundamental en la labor académica de los estudiantes|. La vida universitaria requiere del estudiante: responsabilidad, autonomía, disciplina y, en general, hábitos de estudio. Si el joven no asume su rol o permite que las circunstancias adversas lo desvíen de sus metas, la familia debe orientarlo y evitar que, por su vulnerabilidad, sea víctima de problemas sociales. Este sería el ideal: no dejar al joven a la deriva, acompañándolo en la transición entre el colegio y la universidad.

Tengo el apoyo de unas primas y mi tía, digamos, mi tía es digamos, yo fui criado con mi abuelita y con mis primas y mi tía trabajaba para mi abuelita y mi abuelita falleció, pero y quedó mi tía, me siguió apoyando y es la que más me ha apoyado para que estudie, entonces mi tía y mis dos primas me pagan

la mitad de la carrera y mi papá la otra mitad. Yo trabajo en construcción, en pinturas, oficios varios, en seguridad de bares, de mesero los fines de semana. (Entrevista, EIS-JOAN, 2019)

En cada una de las vivencias, la familia ha sido el punto de apoyo para que los jóvenes continuaran su proceso de formación y retomaran su proyecto de vida, en la misma institución o en otra universidad. En la medida de las posibilidades, el núcleo familiar brindaba apoyo económico, pero en ocasiones el joven se veía obligado a trabajar los fines de semana. Este aspecto es un factor de riesgo que aunado a otras situaciones, dificultan el éxito académico del estudiante. Otro aspecto a resaltar de esta vivencia es que el joven ante la falta de apoyo del núcleo básico de la familia, su entorno familiar lo respaldaba para permanecer en el sistema educativo.

Bueno, esa parte también fue muy complicada porque yo no sabía cómo decirle a mi mamá como tal. Yo duré todas las vacaciones pensando. Yo, en mi proceso de depresión, entonces mi mamá como que me notó rara, y entonces, ya cuando me dijo “qué pasa”, yo le comenté, y claro, empecé a llorar y ella me dijo no, no te preocupes. Siempre fue un apoyo, nunca hubo unas palabras de desaliento, siempre fue positivo todo con ella, y me dijo, “no, pues miramos a ver qué vamos a hacer, si quieres averigua en otra universidad, si puedes homologar”. Logré homologar muchas materias, entonces eso me ayudó bastante. (Entrevista, EIS-SKBP, 2019)

Esta experiencia reafirma el apoyo de la familia para que el estudiante superara las dificultades, promovía el esfuerzo y perseverancia, alentándolo a emprender su proyecto de vida. Es importante tener en cuenta que la familia influye en la elección de la carrera, por sugerencias o porque los padres se desempeñan en ciertas áreas; el medio familiar ejerce una autoridad simbólica sobre la elección de la carrera, como lo manifiesta la experiencia de la estudiante: “también influyó que mi papá estudió eso” (Entrevista, EIS-SKBP, 2019).

Mis papás querían que siguiera, más que todo mi papá, estaba súper bravo porque me dijo “esa es una carrera muy buena, una carrera que uno sale y como sea ya tiene trabajo”. Mucha gente, desde octavo semestre, ya tiene segurísimo el trabajo cuando se gradúa, porque no hay mucha gente que esté en esas carreras, y son carreras que uno escucha a la gente, “venga me dicta clases de esto, yo le pago”. Yo ganaba plata dictándole a niños de colegio y mi papá me decía “vea que está bien eso”. Mi mamá sí me veía como desilusionada y me dijo, “pues, piénselo bien...”. Pero mis papás siempre me han apoyado mucho, aunque mi papá se puso de mal genio cuando me retiré. (Entrevista, EM-LABE, 2019)

Este testimonio expresa la valoración de la familia por la carrera y muestran a la joven la facilidad para desempeñarse profesionalmente. En este caso, la familia influía sobre la estudiante, existe una visión y proyección sobre la seguridad de su futuro laboral: poca demanda, grado de complejidad y disciplina requerida en la Carrera de Matemáticas.

Mis padres sí están muy preocupados porque no me gradúe, y entonces qué va a hacer de la vida, y así. Entonces, ellos siempre me han apoyado muchísimo, más de lo que deberían. Que acabe la carrera, la esperanza de que, si la logro acabar, me vuelva a motivar". (Entrevista, EM-JDCM, 2019)

El punto de mayor contraste entre esta experiencia y las anteriores es la apuesta de la familia, para que el joven realice su proyecto de vida, debido a su indiferencia y desmotivación. Las principales temáticas que se identificaron alrededor de la reflexión e interpretación de estas vivencias son:

***La familia como elemento de apoyo al proyecto de vida (Guerrero, 2020, p. 149) define los temas:***

- *La familia, un elemento de apoyo ante las dificultades en el entorno universitario.*
- *La familia direcciona y afianza su proyecto de vida.*
- *La familia influye y valora la elección de la carrera.*
- *La familia, un mecanismo de apoyo que contribuye en la permanencia y el éxito académico.*

La población estudiantil universitaria está conformada, mayoritariamente, por adolescentes fácilmente influenciados por las problemáticas sociales, y por las implicaciones que conlleva adaptarse al nuevo entorno. El estudiante se enfrenta a la nueva sensación de libertad, respecto de las normas familiares y escolares, en consecuencia, él debe ser responsable de sus actos y actividades académicas; el entorno universitario espera un joven que goce de ciertas cualidades, que sea autónomo, que posea hábitos de estudio y disciplina; si a ello sumamos que los estudiantes cada vez ingresan más jóvenes, el apoyo de la familia es un elemento fundamental para continuar con su proyecto de vida.

### 3.1.4 Perspectivas de los lineamientos y mecanismos de apoyo

Los mecanismos de apoyo son fundamentales frente la vulnerabilidad y las necesidades que manifiestan los estudiantes universitarios; pueden ser determinantes al enfrentar los fracasos o permanecer en la carrera (Canales y de los Ríos, 2009). A continuación, se exponen algunas apreciaciones a partir de las experiencias de los estudiantes.

Pues, los docentes, yo sé que, si ellos se hubieran enterado en su debido momento, tal vez hubiera recibido algún apoyo, pues, como le digo, siempre tuve buenas relaciones con ellos, pero desafortunadamente no tuve una comunicación para haberles expresado a ellos el inconveniente laboral que yo tuve. Entonces... pero, si de pronto ellos hubiesen estado más informados, de pronto hubiera tenido una respuesta satisfactoria. (Entrevista, ELM-WYCM)

Esta experiencia deja entrever que el estudiante tenía un punto a favor: la buena relación con los profesores. El desconocimiento de las normas y los beneficios institucionales y la falta de búsqueda de apoyo en sus docentes lo llevaron a una situación que terminó en la pérdida del cupo. La cercanía a los profesores pudo haber sido un aspecto orientador y contribuir a encontrar soluciones mediante las instancias universitarias o la normatividad vigente, lo que habría dado un rumbo diferente a las circunstancias de abandono. En este sentido, la interacción entre docente y estudiante es un aspecto que contribuye a orientar a los jóvenes y motivarlos a que persistan en la carrera o el sistema (Tinto, 1975, p. 108).

No, tal vez no, no busqué como lo que es Bienestar Universitario. No... para ese tiempo estaba integrándome a la universidad y como que no sabía mucho de los apoyos que ahorita hay de psicología, medicina, todo. (Entrevista, EIS-JOAN, 2019)

Estos relatos evidencian el desconocimiento de los trámites y derechos de los estudiantes que enfrentan ciertas circunstancias laborales, enfermedades u otras de fuerza mayor; por esto, son necesarios los canales de comunicación entre los diferentes actores, o una dependencia institucional que oriente a los jóvenes ante las dificultades presentadas. Los jóvenes pueden acudir a diversos mecanismos de apoyo; en muchas ocasiones, los compañeros son quienes facilitan la comunicación con las entidades pertinentes.

—Estudiante: Yo tenía unos amigos que habían pasado esa materia, entonces, eran como mi apoyo, ellos sí me ayudaron bastante, si yo no entendía algo, ellos me explicaban. La verdad fue que yo tampoco busqué una ayuda.

–Investigadora: ¿Conocía alguna ayuda a la que pudiera acceder?

–Estudiante: No, tampoco. Pues, amigos. (Entrevista, EIS-SKBP, 2019)

Para los estudiantes, los vínculos con sus pares son un apoyo a la integración. La amistad está asociada con la permanencia universitaria, puesto que es un apoyo ante las dificultades académicas.

Pues, les pedía a compañeros de semestres avanzados. Pasa mucho que en esa carrera está muy revuelta, hay personas que están viendo materias de octavo, pero al mismo tiempo tiene una atrasada de segundo, y pues, uno los va conociendo. A ellos, pues, yo les pedía que, si yo no entendía algún tema, pues todos eran muy amables de explicarle a uno. También las tutorías que hay, sino que, digamos, las que dan, no incluyen todos los temas, entonces, son temas como muy específicos, que, digamos, si uno ya sabe ese tema, no le sirven las tutorías, pero a veces sí las tuve, y más que todo se la pasa uno en la biblioteca buscando libros, leyendo, haciendo ejercicios y en internet. (Entrevista, EM-LABE, 2019)

Estas vivencias muestran que los estudiantes, independientemente del programa, ante las dificultades presentadas, encuentran redes de apoyo en sus compañeros de la misma carrera; en ciertas situaciones, el joven siente más confianza y cercanía con sus pares para expresar las dificultades abiertamente. Los compañeros son una motivación en las diferentes etapas de la trayectoria académica; en caso contrario, el joven perdería la posibilidad de tener un espacio para expresar con confianza sus dudas y adversidades; como lo indica un estudiante de la Carrera de Matemáticas: “una de las dificultades de las carreras de ciencias, es que cada uno es por su lado y no hay esa cooperación para superar entre todos los problemas”. (Entrevista, EM-RAAR, 2019).

En la experiencia de la estudiante se observa el uso del espacio de tutoría para subsanar las dificultades académicas; pero se identifican inconvenientes en las temáticas allí tratadas, que requerían un rediseño o capacitación al respecto, ante las dificultades y la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes. A pesar de la negligencia y la falta de planeación para su uso, se hacía un uso ocasional de este espacio cuando se aproximaban las evaluaciones: “en ocasiones hacía uso de los espacios de tutoría. Digamos yo iba a tutorías antes de los parciales” (Entrevista estudiante, EM-RAAR, 2019). Estas situaciones son comunes entre los jóvenes universitarios, responden a una inmediatez en sus procesos.

–Estudiante: Mmm Pues yo siempre he tenido un seguimiento de psicología desde muy pequeño, digamos que yo no considero que esto haya tenido que ver realmente... tuve un episodio de pánico, sí, y entonces, a

partir de eso empecé también con psiquiatría, entonces digamos que desde psicología han tratado de dar solución a esa actitud de desinterés mío, pero yo no considero que de ahí no he sacado nada para solucionarlo, y ya por mi cuenta, es que... Yo trato de hacerlo... Lo que pasa es que... trato de hacerlo, es decir, mucho... Lo que pasa es que, bueno, me refiero sentarme a estudiar y cumplir con mis deberes. Pero la verdad, en momentos, si no los hago, pues digo no los hago y ya, le doy la cara al profesor, le digo que no lo hago, y no es que no espere a que no tenga consecuencias, pero finalmente no tiene las consecuencias que debe tener.

—Investigadora: ¿Esa situación, de pronto, sus compañeros o los profesores la conocen?

—Estudiante: Mmm...No, mi familia, sí, mis papás, pero no, pero con compañeros no hablo de eso.

—Investigadora: ¿Y con profesores?

—Estudiante: Les he informado cuando ha sido necesario, digamos, por una cita o no puedo venir una semana. Antes estuve más grave, hubo un semestre que aplacé por eso, porque no podía salir de la casa, entonces, cuando eso, les dije que estaba en tratamiento por un trastorno de ansiedad y ya.

—Investigadora: Pero, en particular, ¿ha recibido algún apoyo de aquí de la universidad ante esa situación, o lo ha buscado?

—Estudiante: Busqué uno, pero me di cuenta que no iba a funcionar, la verdad. La psicóloga de acá, vi que la profesional, no, ella se enfocó fue en hablarme de marihuana y drogas, y yo en ese momento ni me importaba ni consumía. Sí busqué, pero no encontré solución. (Entrevista, EM- JDCM, 2019)

En este relato se aprecia una desmotivación del estudiante, debido a su trastorno de ansiedad que le impide sobreponerse a las actividades y compromisos académicos, sumado a la falta de hábitos de estudio y disciplina. Esta vivencia evidencia que los procesos de acompañamiento, por parte de la universidad, fallaban, no hubo el debido apoyo al estudiante; cuando este informaba sobre sus crisis de ansiedad a docentes y directivos, o acudía ante las instancias de bienestar universitario, no encontraba atenuantes a las adversidades. También fallaba la ruta de acompañamiento al estudiante y a los docentes, para orientar los jóvenes debidamente. Respecto a la discapacidad psicosocial el estudiante, también falla el trabajo entre las dependencias de bienestar social, el Comité de

Currículo del programa, los docentes y el propio estudiante, sin dar tratamiento en forma mancomunada, siguiendo las políticas de inclusión definidas por el MEN.

A su vez, otras experiencias manifiestan el apoyo recibido de programas creados por las carreras:

Cuando yo tuve dificultades en una de las materias que estaba en peligro, que era geometría, entonces, ellos me dijeron que tenían como un curso, mejor dicho, los muchachos que iban en octavo semestre para arriba nos ayudaban a nosotros con las falencias que tuviéramos para tener un mejor aprendizaje. Entonces, eso sí fue súper útil. (Entrevista, ELM-RAGC, 2019)

En este relato, el estudiante, para subsanar sus dificultades académicas, hace uso de los mecanismos de apoyo al aprendizaje de las matemáticas, establecidos por el programa de Licenciatura en Matemáticas; esta era una estrategia para fortalecer y afianzar los conocimientos a los jóvenes, involucrando estudiantes de semestres superiores. La Unidad de Apoyo al Aprendizaje de la Matemática (UAAM), fue creada por la Licenciatura en Matemáticas mediante Resolución 77 de 2010, creaba redes de apoyo entre pares, para superar las dificultades propias de la carrera y otros programas de la universidad.

Apoyo de la universidad... ninguno, yo pasé en la carta a la escuela de que me retiraba... pues, simplemente, como fue una decisión y fue tan drástica, y de un momento a otro, entonces, como que no hicieron nada. Apoyo no, me informaron solo de lo que se venía, que había posibilidad de amnistía, que con tantos créditos podía volver que... no solo eso, fue más bien como información, pero un apoyo de que, ay, venga, siga estudiando, no. Pues yo digo que uno mismo se encarga de buscar el apoyo, porque ellos no van a decir... "le está yendo mal, venga...". Tal vez fue no estar informado del apoyo que nos pueden brindar. (Entrevista, EIS- JOAN, 2019)

A partir de la experiencia del estudiante, la búsqueda de ayudas, apoyos, o acceso a beneficios debe ser iniciativa propia. Esto implica que al estudiante le asiste el deber de estar informado, pero también se requiere que la institución, los docentes y los administrativos difundan información sobre los diferentes mecanismos de apoyo ante dificultades, ya sean académicas, económicas o de bienestar. De este modo, los estudiantes podrían recurrir a los programas y recursos de la universidad (Tabla 7).

El siguiente testimonio alude al uso de mecanismos para contrarrestar el abandono estudiantil. El discente experimentó el proceso de deserción, al perder la condición de estudiante por bajo rendimiento, fue beneficiario del reintegro, con una amnistía para que retomara su ciclo de formación universitario.

Cuando uno está en el colegio y dice, ¡uy! no tuve clase hoy, qué chévere, hoy el profesor no va a venir o el profe pasó, y ya, eso también influye bastante, en el sentido que, tú llegas muy mal preparado. En la parte de matemáticas, en la parte de física pues son como las básicas. No busqué apoyo por fuera, sino traté de dar lo mejor, ya salí de todas esas líneas física, de los cálculos que se ven, las matemáticas que se ven en la ingeniería pero sí influye bastante la formación académica del colegio. (Entrevista, EIS-JOAN, 2019)

Tras el reintegro, el estudiante reconocía las dificultades presentadas, pero, al mismo tiempo, sentía la responsabilidad de superarlas. De las ayudas otorgadas por la universidad, identificaba las tutorías, “pues además de las tutorías de los profesores no conozco otra”. Al preguntarle por otras ayudas, no las mencionaba, pero al plantearle las ayudas de bienestar, manifiesta: “¡ahh considero acudir!”, aunque no era su prioridad acudir al servicio de bienestar. Esta experiencia denota el olvido de algunos mecanismos de apoyo, al mismo tiempo reafirma la necesidad de los mecanismos de difusión de las diferentes ayudas académicas y sociales.

Yo, sobre esta universidad, siempre he tenido la opinión que es demasiado permisiva... demasiado permisiva, pues mira que, desde el 2010, siete años acá, mmmm... que, si pierdes la materia, puedes presentar un examen y así, ya la pasas, la puedes ver tres veces. Si no fuera así de flexible, pues yo no hubiera llegado hasta acá, estaría en otra cosa y ya, mmm. Tal vez, eso también hace que cada vez sea peor. Yo digo, bueno, pierdo esta, la veo el otro semestre o inclusive hasta de pronto la habilito, y si pierdo la habilitación, pues la veo el otro semestre... si la pierdo el otro semestre, la veo el otro semestre y si la pierdo el siguiente me echan, pero va a volver a haber amnistía y así. Se me hace que en eso es demasiado laxa la universidad. (Entrevista, JDCM, 2019)

La universidad flexibilizaba sus lineamientos, adoptando mecanismos de excepción con el fin de contribuir a la permanencia estudiantil y bajar las tasas de deserción (Guerrero, 2020); así se establecían las amnistías<sup>198</sup>, un beneficio para reincorporar a los jóvenes que perdieron su condición de estudiante. En contraprestación, se esperaba que el estudiante asumiera la reanudación del proceso de formación con compromiso y responsabilidad.

.....  
198 Acuerdo 023 de 2005, Acuerdo No. 027 de 2010 y Acuerdo 041 de 2017.

Las acciones y políticas de permanencia de la institución pueden ser valoradas o no por los estudiantes; en ocasiones, pueden generar la actitud opuesta a la esperada, como en el caso del relato anterior: el estudiante percibía permisividad y desinterés, pues estimaba que siempre existiría otra oportunidad. La experiencia, la opinión, el contexto y la situación vivida por el estudiante confirmaban que la desmotivación y el desconocimiento del proyecto de vida desvalorizaban las ayudas y oportunidades ofrecidas por la universidad. La percepción de los estudiantes sobre estos mecanismos es un elemento para evaluar, con el propósito de mejorar el acompañamiento y el apoyo desde los programas y bienestar universitario.

De las experiencias expresadas alrededor de los lineamientos y mecanismos de apoyo, se extraen las siguientes temáticas que contribuyen a comprender las causas del abandono universitario:

### *Perspectivas de los lineamientos y los mecanismos de apoyos*

*– El abandono estudiantil y el desconocimiento de los apoyos y beneficios a los que pueden acceder los discentes.*

*– Los canales de comunicación entre el estudiante y docente, un mecanismo de orientación ante las dificultades académicas y no académicas.*

*– Las redes de apoyo entre pares, una oportunidad para que el estudiante busque ayuda y apoyo ante las dificultades.*

*– La capacitación de los docentes y el personal universitario en los diferentes tipos de discapacidades y problemas que pueden presentar los estudiantes.*

*– El fracaso estudiantil y su relación con la percepción, el desaprovechamiento y mal uso de los mecanismos de excepción establecidos por la universidad.*

Socializar y dar a conocer los apoyos a los cuales pueden acceder los estudiantes es una necesidad sentida; a partir de las experiencias de los estudiantes al momento de desertar, muchos desconocían las estrategias, beneficios o apoyos a los cuales podían acceder. El verdadero sentido de los diferentes mecanismos de apoyo que posee la institución es orientar a los estudiantes ante las dificultades y necesidades de aprendizaje que puedan presentar; si el estudiante desconoce estos canales, los mecanismos quedan subutilizados y no cumplen su función. Las redes de apoyo entre pares son parte de una estrategia cercana a los estudiantes, la cual puede ser potenciada para que sientan mayor confianza y manifiesten sus dificultades. Las redes pueden ser definidas por los estudiantes o por los programas, mediante acciones de apoyo.

Los lineamientos entregados por la Universidad y los docentes a los estudiantes, establecen reglas de juego las cuales pueden ser asumidas por el joven de acuerdo con sus intereses y capacidades académicas y de integración. El estudiante tiene la posibilidad de elegir, con una libertad que representa un riesgo por la posibilidad de no seguir dichos lineamientos, de manera opuesta a la actitud seria y responsable que reclama el ámbito universitario. La decisión del estudiante de no jugar con el beneficio (las normas) a su favor es una determinación personal. El descuido de sus responsabilidades y el facilismo en su actuar en el entorno universitario es la ausencia de esfuerzo en el juego, para aprovechar las oportunidades presentes en los apoyos, beneficios y mecanismos ofrecidos por la universidad.

### 3.1.5 La deserción universitaria, las experiencias y aprendizajes de vida

Desde la perspectiva estudiantil, el abandono universitario podría producir dos efectos, bien podrían ser una situación favorable o desfavorable y que dejan unas enseñanzas de vida significativas que trascienden en la vida del joven, la familia y su entorno. A partir de su vivencia, un estudiante manifestó:

Uff Ha sido más bien indiferente pero, digamos, que desfavorable en cuanto a tiempo dinero de mis papás, y eso... pero que me afecte como tal, no ha sido favorable ni desfavorable. Pues Si acaso una reflexión, queda poquito, intentemos terminarlo, me volví a inscribir y ahí estoy. (Entrevista, EM-JDCM, 2019)<sup>199</sup>

El estudiante estaba sumido en un sinsentido, en la indiferencia y la desmotivación<sup>200</sup>. No manifestaba aspiraciones claras sobre sus proyectos académico y de vida; su indiferencia y la del sistema son producto de la masificación de la ES, en la que esta situación se ha convertido en algo normal para la institución y los diferentes actores. Cuando abandonan el sistema, los alumnos se marchan silenciosamente, lo que demanda de las instituciones la innovación o replanteamiento del quehacer pedagógico y del currículo; también, la búsqueda de estrategias para motivarlos desde la investigación y las actividades extracurriculares.

---

199 Este estudiante de la Carrera de Matemáticas provenía de una universidad donde ya había experimentado el fenómeno de abandono. En la UPTC, desertó del programa y lo retomó debido a una amnistía dada por la universidad.

200 "La indiferencia no se identifica con la ausencia de motivación, se identifica con la escasez de motivación" (Lipovetsky, 2000, p. 44). Ver también: Trimino Velazquez, Jesús Celine, and Luisa Amézquita Aguirre. 2018. "Reflexiones sobre una Educación en Derechos Humanos y Pensada para la Paz". Revista Historia de la Educación Latinoamericana 20 (31). <https://doi.org/10.19053/01227238.8564>

Las vivencias en torno al abandono pueden desencadenar en el joven desánimo y frustración, o en algunos casos nuevas oportunidades para su crecimiento personal y académico, aspectos que pueden ser catalogados como favorables o desfavorables, al respecto,

Yo creo que ambas. Porque recién todo /llora/ yo tuve una época de depresión. Pero después mejoraron las cosas, lo que pasa es que yo tuve mucho apoyo de mis amigos y de mi mami, sobre todo, fue una depresión muy fuerte, pero ya estoy bien, tranquila, pero siempre es duro no, uno nunca entra con esa idea. Fue favorable, porque a partir de eso me volví más centrada en las cosas, en todo, y ya en el ingreso en la otra universidad. Ahora las cosas han ido muy bien, con la otra universidad tuve la oportunidad de salir del país, fue muy motivador para mí, entonces han sido cosas negativas, pero también positivas.

Aprendizajes lo primero es que yo soy una persona capaz /ojos llorosos/ y no tenía por qué suceder eso que sucedió pero igual las cosas son así y uno no puede cambiarlas ehhh y a partir de eso, yo creo que me volví más responsable en cuanto a mí, a lo que yo quería. (Entrevista, EIS-SKBP, 2019)

Claramente, esta experiencia de deserción marcó a la estudiante; se refleja en el reconocimiento de un estado traumático de frustración y ansiedad. Las decisiones desacertadas implicaron la pérdida de su condición de estudiante; esto le dejó un aprendizaje, para asumir sus actos con mayor responsabilidad. En todo este proceso, destaca el apoyo de su familia y compañeros para superar el estado de desánimo y depresión. Otro aspecto interesante y favorable fue posibilidad de participar en un proyecto de movilidad académica internacional en la universidad donde reinició sus estudios, una experiencia educativa significativa y motivadora para continuar sus estudios.

Pues mirándola ya desde este punto de vista, pues me parece favorable, porque he tenido mejores oportunidades en la Juan, que en la UPTC nunca habría tenido. Por ejemplo, en la Juan he tenido la oportunidad de ser monitor de una programación. Ehhh tuve la oportunidad de participar en varios eventos de programación a nivel local, en la UPTC no creo que haya tenido esa oportunidad. Aunque, al comienzo, uno dice, listo me echaron, qué va a hacer de mi vida, a qué me voy a dedicar, cómo le digo a mis papás, la plata que es como lo que importa a veces, uno sin plata no hace nada. (Entrevista, EIS-MASC, 2019)

En este relato resaltan dos aspectos generados por la posibilidad de reiniciar sus estudios en otra institución. El primero está relacionado con las oportunidades de vida de los estudiantes después de haber vivenciado el abandono, estas indudablemente los llevan a replantearse su responsabilidad cuando

se enfrentan al fracaso, a la pérdida del cupo universitario, y a la situación de informar a su familia. El segundo aspecto, corresponde a las estrategias pedagógicas, en este caso: las monitorías que ayudan a involucrar al estudiante en su carrera. El estudiante reconoce en la nueva institución esta estrategia, pero desconocía los apoyos y beneficios disponibles cuando era estudiante de la UPTC. La universidad también es responsable, dada la falta de mecanismos para socializar estos beneficios.

Por otra parte, las experiencias de vida reconocen otros tipos de aprendizajes:

Favorable, lo considero bastante favorable. En la carrera aprendí mucho, no lo puedo negar, y la experiencia de la universidad fue interesante, el ambiente de convivencia de multiculturalidad, pero desde ahí, he tenido mejores oportunidades en la vida desde que ingresé a la Juan de Castellanos, pues me ha ido mucho mejor y he tenido más oportunidad. (Entrevista, EM-RAAR, 2019)

Este relato refleja que el abandono no siempre es un aspecto desfavorable; en ese contexto, la meta académica no se alcanzó, no se logró el éxito educativo, pero las mismas circunstancias hicieron posible un proceso de integración social; puede afirmarse que se logró una interrelación de la diversidad social y cultural en el entorno universitario (Leiva, 2017). Posiblemente, el fracaso educativo no tuvo consecuencias traumáticas, por el contrario, fue una experiencia que aportó a su crecimiento. En consecuencia, alrededor de las experiencias y aprendizajes de vida en el sentir de los estudiantes se identifican las siguientes temáticas:

***Experiencias y aprendizaje de vida (Guerrero, 2020, p. 146) define los temas:***

– *Las condiciones del entorno universitario logran un proceso de crecimiento social y de integración; hubo un éxito en términos de la interrelación de la diversidad social y cultural.*

– *Asumir los actos con mayor responsabilidad.*

– *Mejores oportunidades académicas y de crecimiento.*

– *Los estudiantes se sumen en un sinsentido; la indiferencia y la desmotivación reflejan el mismo actuar de la sociedad frente a los problemas sociales y políticos.*

De las experiencias de aprendizaje de vida se identifica que no es una situación fácil de afrontar, independientemente de las circunstancias que llevan a los jóvenes a desertar en el ciclo de formación, hay una frustración

compartida con el entorno más cercano (Guerrero, 2020), por la obstaculización del proyecto de vida emprendido, el tiempo invertido, las relaciones establecidas y la tristeza generada.

De los relatos se deduce que el abandono suscita en los individuos una actitud reflexiva

frente a las habilidades, actitudes y metas trazadas, tanto en las vivenciadas como en las proyectadas (lo que fue, el hoy y lo que será), en este nuevo espacio es posible determinar cómo las experiencias influyeron en su contexto, si este fue un hecho favorable o no, y replantear su actuar en función de los aprendizajes surgidos. (Guerrero, 2020, p. 148)

En los jóvenes, estas vivencias conllevan una evaluación y replanteamiento de su actuar; implica valorar sus actitudes relativas al desempeño alcanzado. El esfuerzo y el reconocimiento son insuficientes. No obstante, las experiencias vividas también fomentan la reflexión y la capacidad de asumir sus dificultades; al tomar la decisión de abandonar, cuando no están convencidos de la carrera escogida, buscan encaminarse nuevamente en su proyecto de vida, ya sea en otro programa u otra institución. El mayor inconveniente y la situación más frustrante para el joven ocurren cuando no logra retomar sus estudios. Ante las dificultades presentadas, el apoyo de los compañeros, los docentes y la institución hubieran marcado una diferencia en su actuar y, por ende, en los resultados. En este sentido, el éxito académico requiere un reagrupamiento de las actividades universitarias, para transformar completamente los vínculos entre profesores y estudiantes, también entre los propios estudiantes, con una perspectiva social y académica.

El ámbito universitario requiere un accionar integrado entre los diferentes actores de la comunidad educativa para alcanzar con éxito el ciclo de formación que emprenden los jóvenes; en particular, se necesita del trabajo entre pares, con sus docentes actuando no solo como transmisores de conocimiento, sino también como apoyo y orientación ante las dificultades.

### **3.2 Las voces de los docentes**

Las experiencias de los docentes constituyen un elemento fundamental para comprender los procesos de abandono universitario. El hilo conductor del discurso abarca: la indagación sobre las causas de la deserción, los lineamientos y apoyos reconocidos en la universidad, y el papel de la familia. A partir del análisis fenomenológico de los testimonios, las siguientes temáticas fueron identificadas: las perspectivas sobre las causas de abandono, las normas y lineamientos institucionales para la permanencia estudiantil, y la representación de la labor docente como estrategia de apoyo. En estas perspectivas se resume el sentir de los docentes en torno a los procesos de abandono estudiantil.

### 3.2.1 Las perspectivas de las causas de abandono

Los docentes interactúan con los estudiantes, en un proceso que va más allá de la enseñanza y el aprendizaje, por su cercanía con el abandono universitario (Domingo, 2014). En el ámbito nacional, las tasas de abandono universitario son altas, alrededor de 50%, indicando que las estrategias implementadas no son tan efectivas como deberían. Al respecto, se consigna la percepción de algunos docentes:

(...) que aunque se hacen esfuerzos siguen siendo insuficientes, el problema es de una complejidad grande, hay bastantes investigadores que se dedican a eso... pero tiene una complejidad que es llamativa precisamente por eso mismo, eeh porque la solución no es fácil no es desde una sola disciplina, el problema por su complejidad, veo... que... que el efecto no es tan grande porque la deserción continúa, los indicadores de deserción están muy elevados a nivel nacional y la universidad es un reflejo de eso. (Entrevista, Prof2-LM, 2019).

Lo anterior indica que, a pesar de los diferentes esfuerzos y estudios, las tasas de abandono son altas y parecen ser una constante que se perpetúa en todo el ámbito universitario. La deserción universitaria es un problema complejo que no puede ser abordado desde una única perspectiva, sino que requiere un enfoque multidisciplinar y colaborativo.

Las altas tasas de abandono sugieren que los esfuerzos y las estrategias no están siendo suficientes para resolver el problema de manera efectiva; es importante que los investigadores, académicos y los actores involucrados en la ES continúen trabajando para abordar el problema de la deserción con el propósito de establecer estrategias efectivas para su tratamiento.

En la UPTC la deserción es grande, aunque aquí la Licenciatura en Matemáticas presenta una situación especial, y es que muchos estudiantes no es que deserten del sistema o de la universidad, sino que toman la Licenciatura como mecanismo para acceder a otros programas, pues sabemos que los programas de licenciatura no son los más llamativos para los estudiantes y algunos lo toman como un trampolín, una palabra coloquial, pero es eso, una oportunidad para... o bien sea para mejorar eeh, una presentación de Pruebas de Estado o para poder hacer una transferencia. (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

Esta es una de las aseveraciones recurrentes en el ámbito universitario, cuando se estiman las tasas de abandono: los estudiantes toman ciertas carreras “como puente” para acceder a programas llamativos o mejorar sus resultados en las pruebas de Estado. Este relato sugiere que la deserción para el caso de la Licenciatura en Matemáticas, es un caso especial, muchos estudiantes

utilizan la Licenciatura como un mecanismo para acceder a otros programas. En este sentido es importante que la universidad tome medidas para abordar el problema, pero también debe tener en cuenta las motivaciones y las necesidades de los estudiantes, explorar la manera de mejorar la percepción de este tipo de programas y promover incentivos y oportunidades para atraer los estudiantes a la carrera.

En la universidad también se pueden presentar factores de una falta de exploración de las aptitudes profesionales de los estudiantes. Hay muchas carreras de la universidad, que toman, por ejemplo, la Licenciatura en Matemáticas, para optar a otras carreras. De todas maneras, la universidad tiene una alta exigencia en la admisión y los puntajes que exigen a veces no les permiten cursar las carreras a las cuales ellos inicialmente optan, pero realmente ese es un fenómeno que se presenta especialmente en algunos programas que se consideran por la sociedad como “difíciles de cursar” /sonríe/. Esa es una causa. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

Esta experiencia sugiere la falta de una debida exploración de las aptitudes profesionales de los estudiantes. Además de ello, la alta exigencia en la admisión y los puntajes requeridos genera que algunos estudiantes no puedan ingresar a las carreras elegidas o que son de su interés. También se destaca que esta situación es más común en los programas difíciles de cursar, estigmatizados por la complejidad de su aprendizaje y enseñanza, que demandan, ciertos saberes y hábitos de estudio que, en muchos casos, el joven no está dispuesto asumir.

Eeh... otra causa puede ser la dificultad que los estudiantes encuentran en la transición entre bachillerato y universidad. A veces la formación que ellos han recibido en el colegio obedece a algunas políticas que el Ministerio adoptó en una ocasión, que fue la promoción automática y la forma de evaluación, lo cual generó una especie de flexibilidad que contrasta mucho con la exigencia que se tiene en los primeros semestres de la universidad. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

La transición de la educación media a la ES puede ser difícil para la mayoría de los estudiantes, especialmente porque están acostumbrados a un sistema educativo que tiene implícita la promoción automática y la falta de exigencia pueden no haberlo preparado adecuadamente para el nivel de rigor y exigencia que se espera en la universidad, ocasionando un choque y frustración ante las metas trazadas. Razón por la cual, la universidad debe tener en cuenta esta realidad y ofrecer estrategias de apoyo para ayudar a los estudiantes en su proceso de transición y adaptación a la nueva dinámica académica y reducir los niveles de deserción.

Pues, fácilmente, uno identifica, o yo, en mi caso, me atrevo a identificar una que es la deficiente preparación preuniversitaria. Entonces, esa es una consecuencia de las políticas educativas a nivel nacional, sobre promoción,

pues ya no es automática, pero ya en los colegios rechazan planillas donde venga un porcentaje de mortalidad superior a un 5% o 10%, bueno no sé, cada plantel dentro de su autonomía fija esas políticas, pero lo que se ha notado, es que hay que pasar a los estudiantes. Esa es la manifestación de muchos colegas que trabajan en educación básica y media... Entonces, el sistema de evaluación ha hecho que la formación del estudiante se debilite. Esas deficiencias se van a notar mucho en los dos primeros semestres de la universidad y por eso la deserción es más notable en ese periodo en los diferentes programas. (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

En el sentir del docente se identifica que la falta de una adecuada preparación preuniversitaria puede ser una de las principales causas en la deserción universitaria en los primeros semestres; en este sentido, las políticas educativas que promovieron la promoción automática, junto con la falta de exigencia en los procesos de formación previos al ingreso a la universidad, generan deserción estudiantil en los primeros semestres. Como se manifestó anteriormente, esta experiencia devela y reafirma la incidencia de las políticas educativas nacionales y de los organismos internacionales, en aras de alcanzar las metas propuestas en torno a la cobertura y la graduación a nivel de los ciclos de básica y media, terminaron afectando la calidad de los niveles de formación de los jóvenes.

Detrás de la idea de un sistema masivo de educación superior, existe una jerarquía institucional muy compleja; las desigualdades se reproducen continuamente. En estos términos, la ES no configura la misma experiencia para todos, ni es posible ofrecer las mismas estrategias de aprendizaje a cada joven (Reay et al, 2001). La diversidad de los niveles de formación, la disciplina y el empeño requerido por los estudiantes en la ES difieren del ideal esperado; esta es una situación que enfrentan constantemente los docentes en las aulas de clase.

( ) la baja formación en diferentes campos. La desadaptación de un chico que viene de un ambiente escolar, donde hay unas jerarquías que hacen que que haya más control de su compromiso con la institución, con el colegio, a la universidad que es un campo más abierto, donde se supone que la educación superior . eeh pues se imparte a personas mayores, a personas que ya son autónomas y responsables. Ese choque, en muchos casos, se convierte en un obstáculo, porque el estudiante llega muy prematuro o llega con una edad muy muy, muy corta. Ahora están llegando de 15, 16 años a la universidad, no tienen la madurez suficiente para poder asumir ese compromiso dentro del ambiente de libertad que le otorga el espacio universitario. (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

Al respecto, en el sentir de estas experiencias se advierte que la ES requiere que las instituciones socialicen las normas, los apoyos, los beneficios y las prácticas; se necesita incorporar elementos propios de la diversidad de los estudiantes, tales como la inexperiencia y la edad temprana con la que ingresan a las universidades. Estas situaciones se originan, generalmente, por el afán de las familias de adelantar el ingreso al colegio y por la masificación de la educación básica.

Es importante mencionar, además, que, desde la labor docente, la ES requiere acogerlos y explicarles las reglas propias de la cultura universitaria (Araneda *et al.*, 2017). Es una realidad que las condiciones de igualdad en el ingreso distan del ideal de homogeneidad de los estudiantes. Las particularidades de los jóvenes como seres sociales y las trayectorias individuales establecen las virtudes y componentes mínimos para afrontar las carreras. Ante estos aspectos, la universidad debe proporcionar los elementos básicos para fortalecer la retención, de manera que el ambiente universitario sea del todo desconocido en la transición del colegio a la universidad. Con este objetivo, la institución debe partir del reconocimiento de estas dificultades de los discentes, para generar ambientes motivadores, para persistir en su reto de formación y evitar el retiro.

Propiciar espacios de familiarización de la cultura universitaria y adaptación al medio es necesario. Salmona *et al.* (2015) plantean que los estudiantes exitosos a punto de graduarse comprenden y se adaptan a las reglas de juego de su entorno educativo, lo que supone un joven proactivo. Mientras tanto exige un rol activo del maestro, una capacidad para superar las expectativas locales, abordar las brechas académicas y satisfacer las demandas mundiales futuras. Para esto se necesitan experiencias de aculturación dirigida y de intercambio de experiencias culturales exitosas.

El sistema educativo tiene estructuras jerarquizantes para impartir saberes. Mediante el trabajo pedagógico, la universidad inculca e impone esquemas ciertos de desempeño académico, percepciones, apreciaciones, capacidad de aprehensión; de esta manera, es posible involucrar a los jóvenes que llegan a un espacio que es desconocido, la universidad; esto demanda un compromiso entre estudiante y docente, en el cual se reconozcan las individualidades y necesidades de los nuevos estudiantes (Bourdieu, 2013). El funcionamiento de la dinámica universitaria necesita armonía entre los diferentes actores y las estructuras institucionales, entre las dependencias y las disciplinas incorporadas en los planes de estudio, en el quehacer académico donde el estudiante sea un agente activo. En particular, la siguiente experiencia muestra la trayectoria del joven desde el inicio del ciclo universitario:

Eeh pues, es un poco delicada para el programa de Matemáticas, porque ante los índices se refleja como deserción, pero realmente lo que está ocurriendo es cambio de programa simplemente, porque no hay deserción de la universidad, el estudiante únicamente permanece en la universidad con un cambio de programa que genera un problema en el Programa de Matemáticas, pues los índices de deserción se elevan muy alto. Generalmente, cuando en la universidad se hace la semana de inducción, que es la semana antes de iniciar clases, eeh... hay una pregunta que se hace a los estudiantes que ingresan a primer semestre, como para mirar qué tipo de primer semestre vamos a afrontar en ese año, y, generalmente, los estudiantes, si acaso el 20% de los que ingresa, vienen con la convicción de estudiar Matemáticas, mientras que, el 80% lo hicieron por una segunda opción y con la finalidad de pasarse a una Ingeniería. Entonces, de por sí, ingresan con un pensamiento muy distinto al de un matemático y, pues, la finalidad de ellos es muy contraria, por tal razón inician mal desde el primer día, digamos, porque se ve reflejado en las notas de los primeros semestres. (Entrevista, Prof1-M, 2019)

De este testimonio se infiere que, en el ingreso a la universidad, se ocultan las verdaderas intenciones de los estudiantes. Desde la perspectiva de la realidad social de Schultz y Natanson, (1995) se entiende que la experiencia universitaria es mucho más compleja de lo que parece. Los estudiantes no solo ingresan a la universidad para adquirir conocimientos académicos, sino que también tienen otras motivaciones y expectativas. Esta realidad social termina incidiendo en su decisión de abandonar o continuar el ciclo profesional emprendido, situación que depende de una amplia gama de factores: la adaptación al ambiente universitario, la satisfacción y aceptación e imaginario de la carrera, la disponibilidad de los recursos económicos, la influencia de sus compañeros y docentes, entre otros. En este sentido la semana de inducción<sup>201</sup> establecida por la UPTC es una alternativa de acercamiento a dichas intenciones; sin embargo, queda en el simple conocimiento.

En consecuencia, la universidad debe crear mecanismos para subsanar estas dificultades, con los estudiantes admitidos. Este testimonio evidencia la propuesta de mecanismos de nivelación en el área de Matemáticas, no obstante, podría plantearse un semestre de nivelación para los estudiantes matriculados. Atendiendo a la experiencia de los estudiantes, desde las mismas actividades de la carrera, los docentes pueden implementar mecanismos para motivarlos, mostrándoles las bondades del programa y su posicionamiento. De igual forma, la promoción de estudios e investigaciones sobre las motivaciones estudiantiles y la enseñanza de las matemáticas, puede clarificar la verdadera vocación de los estudiantes.

---

201 Las actividades de inducción de estudiantes nuevos se norman a partir del Acuerdo No. 066 de 2005, artículo 24, en el planeamiento del calendario académico.

La experiencia anterior contrasta con el testimonio de un docente de la Licenciatura en Matemáticas, sobre las razones de abandono:

( ) la deserción no se da necesariamente porque el programa quiera o busque sacar a los estudiantes, sino porque los estudiantes se van porque no es su interés, o no es su intención cursar la carrera. (Entrevista, Prof3-LM, 2019)

Se observa aquí que, independientemente de las estrategias y alternativas ofrecidas por la institución, el estudiante persiste en su decisión abandonar la carrera, dado que las metas e intereses inmediatos están lejos de la titulación. En este sentido, los relatos de los estudiantes coinciden con la percepción de los docentes; este es un factor de difícil tratamiento, ya que, entre los mecanismos de ingreso, no hay una estrategia para conocer el verdadero sentir y el objetivo de los jóvenes para la carrera elegida. Para la institución hay unas metas trazadas en términos de los estudiantes nuevos, en función de ello la universidad se proyecta académica, económica y estructuralmente (Guerrero, 2018). Situación que sugiere un replanteamiento de los mecanismos de ingreso, o el establecimiento de acciones encaminadas a analizar la vocacionalidad de los jóvenes o la implementación de políticas en torno a aspectos motivacionales (Arango y Ramírez, 2007).

La Escuela de Matemáticas presta servicios a los diferentes programas de la UPTC, en particular a la Facultad de Ingeniería. La siguiente experiencia resalta la importancia del aspecto motivacional en los estudiantes:

(..) la motivación, sino estamos motivados con un programa, es difícil continuar. Otro factor, de pronto un estudiante antes de iniciar un programa, es lo único que les queda o para lo único que el puntaje les alcanza, entonces ahí ya tenemos un factor que no lo hacen por gusto, sino porque me tocó. (Entrevista, Prof4-M, 2019)

En los programas de Licenciatura y Carrera de Matemáticas, un número creciente de estudiantes no tiene una decisión firme sobre su permanencia en la carrera. En el primer semestre, un promedio del 32,4% de los jóvenes de la Carrera de Matemáticas y del 21,8% de la Licenciatura en Matemáticas no continúan en la misma carrera (ver tablas 17 y 18). Algunos de ellos notifican a las instancias universitarias su retiro definitivo, pero otros simplemente se marchan sin dejar evidencia. Las posibles razones para el abandono o cambio de carrera podrían ser diversas y sería importante hacer seguimiento para comprender de manera adecuada las causas y en función de ello establecer acciones que subsanen esta problemática

La sobredemanda de ciertos programas universitarios puede llevar a elecciones de carrera poco oportunas, lo que puede ocasionar que los estudiantes se enfrenten a desafíos y exigencias académicas para las que no está preparado,

conllevándolos a un bajo desempeño académico. La siguiente experiencia en el sentir de los docentes devela los requerimientos y dificultades en la educación superior:

Considero que el nivel de exigencia es un tanto alto en los primeros semestres, y no se tiene en cuenta el problema que tiene el estudiante de pasar del bachillerato a la educación superior. Entonces, esos primeros semestres, primero, segundo tercero e incluso cuarto semestre, es bueno que se tenga más en cuenta la formación pedagógica sin descuidar la formación en el programa o la línea de matemáticas. Para que el estudiante, pues, conozca ciertas actitudes o adquiera esas competencias, para que continúe en su carrera. Además, otro de los factores que una vez ventilamos acá es el mismo plan de estudios. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

Este relato identifica que las altas tasas de deserción se presentan en los cuatro primeros semestres (Guerrero, 2018); además, reconoce el periodo de transición que enfrenta el estudiante como una de las causas del abandono. En la Carrera de Matemáticas, las condiciones de exigencia del programa hacen necesario el reconocimiento de los componentes pedagógicos, una alternativa de inducción, especialmente en aquellos que presentan un alto grado de complejidad como la Licenciatura en Matemáticas e Ingeniería de Sistemas, que en su plan de estudios ofrece asignaturas de manejo abstracto, como Lógica, Métodos numéricos, Programación, entre otras.

Los primeros semestres son decisivos para los estudiantes, demandan un proceso de adaptación y preparación. Esto requiere en el estudiante reconocer el plan de estudio y los requisitos de la carrera elegida, ya que en el imaginario concebido no dimensionan el desarrollo de los contenidos temáticos, en este contexto el papel de los docentes es cimentar los fundamentos teóricos que requiere el programa. Con este objetivo, son fundamentales las estrategias pedagógicas coherentes con las necesidades expresadas por los estudiantes en el aula; esta podría ser una alternativa para cimentar las competencias, la disciplina y los niveles de profundización requeridos en la carrera (Pineda-Báez et al., 2014).

Estas dificultades demandan una adaptación del currículo, relacionándolo con la realidad y necesidades de los docentes y estudiantes en los primeros semestres, para inducir al joven en la metodología de la carrera, la disciplina requerida y las líneas de profundización (niveles de exigencia). Esta situación encuentra sustento en el siguiente relato:

El plan de estudios hay que rediseñarlo, hay que hacerle una reingeniería, y ya se está haciendo... Es que en los primeros semestres está muy cargado de créditos, bastante altos. Algunas asignaturas que son muy tempranas para

el estudiante en los primeros semestres, por decir algo, como una Topología en segundo semestre, una Lógica clásica en un segundo semestre, es decir, materias que necesitan más formalización, más abstracción, porque el estudiante aún no ha adquirido esas competencias y sí se ponen en los primeros semestres. Efectivamente, la mortalidad va a ser bastante y en la deserción también va a implicar. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

Las experiencias han develado aspectos en torno a la adaptación, los niveles de formación, la motivación y la falta de orientación profesional. No obstante, otro aspecto que influye en la decisión de desertar, gira en torno al factor económico, como lo manifiesta el siguiente testimonio:

La gran mayoría de causas en la universidad es por la parte económica. Muchos de los estudiantes vienen de diferentes regiones del país y, a pesar de que Tunja es un buen sitio para vivir y es económico, de todas maneras, se les dificulta en la parte económica, por la cantidad de trabajos, por la vivienda, por la alimentación, por el mismo transporte. Por estas cuestiones, a veces el estudiante necesita de la parte económica, y que no tienen la cantidad suficiente para poder subsistir, y se dedican a trabajar, a tener horas extras en centros comerciales, en almacenes o en otras actividades que a veces les impiden su buen desarrollo académico. Eso ocasiona también la deserción, ese es uno de los motivos. (Entrevista, Prof4- LM, 2019)

La UPTC, como universidad pública en la que los jóvenes mayoritariamente pertenecen a los estratos uno y dos (82%), enfrenta una realidad social y económica que implica asumir ciertos costos. Estas limitaciones económicas influyen significativamente en la integración de los estudiantes, así como su permanencia o abandono. En este sentido la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos de su ciclo profesional dependerá de los mecanismos y alternativas que les ofrezca el medio. Las características socioeconómicas de los estudiantes suponen un alto riesgo; son un indicador del contexto educativo, independientemente del tipo de institución. El MEN, a través de SPADIES, ha identificado que tres de cada cuatro estudiantes presentan dificultades económicas, uno de los factores más influyentes en la deserción universitaria, junto a las bajas competencias académicas, la orientación socio-ocupacional y la adaptación al ambiente universitario (MEN, 2015; Guerrero, 2020).

Se identifica sobre todo en estudiantes que cursan programas que son de jornada extendida o jornada nocturna. Tiene que ver con la vinculación con el sector laboral. Ocurre en muchos casos que ellos, al reconocer una oportunidad laboral... mmm, digamos que la prefieren por encima de continuar sus estudios, entonces, las obligaciones inmediatas los llevan a que deserten

del programa, así sea una oportunidad momentánea, y así sea en condiciones de remuneración no muy buenas, pero prefieren, digamos, solventarse económicamente de esa manera. (Entrevista, Prof3-LM, 2019)

Esta experiencia reafirma el factor económico como causa de abandono, por la influencia de la búsqueda de una opción laboral, para suplir los costos de la formación profesional. Esta variable es un factor limitante, los estudiantes deben compartir sus espacios académico y laboral para subsanar sus gastos. A partir de la teoría económica, el abandono o la permanencia en las instituciones se explican desde el enfoque costo-beneficio que asumen los estudiantes, ya que prefieren trabajar en lugar de persistir académicamente. Sin embargo, los obstáculos económicos son insuficientes para explicar el rezago, el bajo rendimiento y el abandono estudiantil; la influencia de las clases sociales y las regiones se refleja en las diferentes etapas de formación.

El testimonio de un docente de Ingeniería de Sistemas afirma que el abandono se produce por el desconocimiento de la carrera y las condiciones de segmentación del sistema educativo:

(...) tal vez el hecho de que yo sea docente del área, que de pronto en algunas ocasiones refleja más niveles de repitencia, podríamos decirlo, y también en las indagaciones que uno a veces hace con los estudiantes. Por un lado, es porque, y efectivamente desde el colegio vienen con falencias inclusive en la parte matemática, entonces, al tener esas falencias en esas áreas, también se les dificulta desarrollar la lógica, que es algo muy esencial en el área de programación. Sin embargo, tal vez no es la única área, sobre todo en los primeros semestres, donde uno detecta que los estudiantes se arrepienten de la carrera que están cursando, o se dan cuenta que tal vez no tenía el enfoque que ellos suponían, tenían una visión muy distinta de pronto del perfil que tiene el profesional que va a salir de Ingeniería de Sistemas y Computación. (Entrevista, Prof1-PIS, 2019)

La pérdida de asignaturas indica que el estudiante no ha cumplido con los requisitos académicos, lo cual puede dificultar su éxito universitario. El sistema educativo visibiliza los privilegios y las ventajas sociales y académicas adquiridas por los estudiantes, marcando diferencias en su desempeño. La reprobación de asignaturas puede indicar la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza y las estrategias pedagógicas, para garantizar que los estudiantes adquieran los fundamentos necesarios para cumplir con los requisitos académicos.

En este sentido, el rendimiento académico puede considerarse como un factor compartido: por un lado, el estudiante al enfrentarse a las dificultades de cada disciplina, debe reforzar sus hábitos de estudio y a buscar apoyo académico y

social en los espacios ofrecidos por la universidad; por otra parte, los docentes, deben orientar al estudiante y motivarlo a superar las dificultades, teniendo en cuenta tanto las dificultades de las asignaturas como los conocimientos previos esperados.

(...) incluso en la asignatura hay estudiantes que son muy buenos en programación, pero tienen problemas en cálculo o en otras áreas. Las áreas que tenemos problemas es cálculo, física y programación. La deserción, incluso alguna vez hice un estudio estadístico, las cuentas nos daban que era más por problemas de cálculo. Y existe un problema básico de ellos, y es que cuando ingresan a la universidad también son muy heterogéneos, cuando llegan aquí a estudiar programación o sistemas, hay estudiantes que en su colegio les enseñaron mucha informática y han trabajado bastante, y hay otros que nunca habían tocado una máquina. Entonces, empezando por ahí. En la parte de cálculo, pasa igual, hay colegios donde vienen con un buen nivel de trabajo académico en cálculos, y en algunos ha sido muy básico, o sea, con mucha deficiencia. (Entrevista, Prof2-PIS, 2019)

Esta situación es un ejemplo de que se espera que los jóvenes ingresen con ciertos saberes incorporados: saber hacer y, sobre todo, saber decir; saberes adquiridos en la educación secundaria. La marcada segregación en la formación en áreas básicas y el acceso a las tecnologías, jerarquizan y excluyen a los estudiantes. La institución los admite, pero el sistema contribuye a su exclusión, al no garantizarles los medios mínimos exigidos por la educación. Estos aspectos influyen en la motivación, los propósitos y las capacidades, mermando su dimensión emocional y afectiva (Núñez, 2009). De esta forma, los estudiantes ven truncadas sus metas académicas e individuales, por la presión del entorno.

La otra también que se podría decir en la parte académica, pero sin notar que a veces les hace falta perseverancia a los estudiantes, como que el hecho a veces de tener tantas posibilidades, de tener ciertas cancelaciones en asignaturas, como que a ellos los vuelve, podríamos decir, muy relajados, y arrancan a asistir a alguna asignatura, no tienen la disciplina de seguir asistiendo continuamente y abandonan a tiempo. Pero sí siguen asistiendo a algunas asignaturas de la universidad y no visualizan que el hecho de pronto abandonen una asignatura se puede ver reflejado en el promedio académico acumulado, y que, pues, más adelante esa es tal vez una de las razones por las cuales pueden perder la calidad de estudiantes acá en la universidad. (Entrevista, Prof1-PIS, 2019).

En esta experiencia, hay dos aspectos que se identifican como causas del abandono. En el primero, los estudiantes son los propios interesados en acceder y avanzar en su ciclo profesional; en ocasiones, su comportamiento y actitudes

subestiman el esfuerzo y las posibilidades para permanecer y asegurar la culminación de su ciclo de formación. Los estudiantes desaprovechan la oportunidad y el privilegio que les da el sistema al ingresar a una carrera de alta demanda y que les gusta. En el segundo aspecto, a la universidad le corresponde implementar políticas de permanencia alrededor de la pérdida de asignaturas, para que el estudiante dimensione las consecuencias, valore las oportunidades y haga buen uso de los apoyos concedidos por la universidad. Sin embargo, se hace evidente el desconocimiento del reglamento estudiantil, con el riesgo asociado a la pérdida de asignaturas y el bajo promedio.

Lo que he percibido a nivel general de la universidad es... digamos, la falta de que los tiempos no son fijos, los periodos, los problemas de anormalidad académicas a veces hacen que los estudiantes y los mismos padres de familia aconsejen a los muchachos a que cambien de universidad, y vayan a una universidad privada, que de pronto les garantiza unos tiempos ya definidos, que no se alargan, que no acortan, que no hay problema de continuidad. Eso a nivel general de la universidad. (Entrevista, Prof2-PIS, 2019).

Desde la perspectiva de los docentes, otro factor que lleva a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar es la coyuntura universitaria que trae consigo paros y anormalidad académica. Estas acciones ocasionan el alargamiento de los semestres y la pérdida del ritmo de estudio. Esta coyuntura genera malestar, en ocasiones es incomprensible para la comunidad, derivando en bajo rendimiento y la decisión de cambiar de institución.

Hay otros que sí, efectivamente desertan por En lo que yo En la experiencia que tengo, por qué no dan, no dan la talla, ni tampoco la actitud les permite... adaptarse o asumir o... participar de las ofertas que tiene la universidad como son las tutorías. También, cada profesor ofrece un servicio de tutoría y efectivamente hay que establecer como premios para que los estudiantes asistan a esas tutorías, o sea la inquietud por el aprendizaje o la curiosidad por aprender no es que sea el factor que los motive mucho... Se nota que hay bastante afluencia en periodos previos a los parciales o las evaluaciones, entonces hay que direccionarlos con talleres muy bien focalizados para que se motiven a participar, para hacer preguntas. Pero aun así es muy escasa la participación eeh pues... ni ofreciendo onces a veces se logra que participen /sonríe/ pero sí sí se logra, uno ve que la afluencia no es muy significativa frente al tamaño de los grupos, pero sí se ha ido mejorando en ese sentido. (Entrevista, Prof2-LM, 2019).

En este relato se identifica que las reglas de desempeño y las motivaciones están en juego. En su realidad, el joven se mueve en un ambiente impulsado por la necesidad de satisfacer los requerimientos e intereses del momento, en función de las exigencias de sus docentes. Se siente obligado a tomar decisiones

que le impiden alcanzar el éxito, desaprovecha los apoyos y beneficios que le ofrece la institución. Si bien hay diversas causas que desencadenan la deserción estudiantil, se considera que los factores personales o individuales<sup>202</sup> son especialmente relevantes. En este sentido, la actitud, el compromiso y la responsabilidad que requiere el ámbito universitario para desempeñar el rol estudiantil, demandan un esfuerzo significativo y compromiso para completar el ciclo de formación. En este punto, las acciones del individuo ponen a prueba su capacidad para establecer metas y llevarlas a cabo (Schutz y Natanson, 1995).

En el sentir de los docentes se deduce que el abandono estudiantil es una problemática compleja que involucra múltiples factores y tiene un impacto significativo en el desarrollo académico, profesional y personal de los jóvenes, lo cual también afecta su labor en el aula. Algunos de los temas que emergen de las experiencias de los docentes:

### *Causas del abandono, desde la perspectiva de los docentes*

- *El abandono estudiantil y la relación con el uso de algunos programas, una estrategia para ingresar a otras carreras.*
- *El uso de los programas para mejorar los niveles de formación, un factor que incrementa las tasas de abandono.*
- *La falta de orientación profesional y su relación con el abandono universitario.*
- *La deserción estudiantil, la relación con los bajos puntajes en las Pruebas de Estado y la motivación al elegir e ingresar a la carrera profesional.*
- *La preparación previa al ingreso a la universidad, un factor que afecta la integración, la permanencia y el éxito académico.*
- *Las políticas nacionales, su influencia en los bajos niveles de formación y la relación con el abandono estudiantil.*
- *La brecha entre la universidad y el colegio, un factor de riesgo que predispone el abandono estudiantil.*
- *El abandono estudiantil y la relación con la alta mortalidad académica y el bajo rendimiento.*

202 De Witte y Rogge (2013) se basan en los atributos de los estudiantes como la actitud y el comportamiento que pueden asociarse a la decisión de abandonar la universidad antes de obtener un diploma.

*– La pertinencia del currículo ante la diversidad estudiantil y las necesidades educativas, un mecanismo que contribuye al éxito o fracaso educativo.*

*– La segregación del sistema escolar, un factor que influye en la deserción estudiantil.*

*– Los factores económicos y laborales son determinantes en el abandono estudiantil.*

*– La vulnerabilidad de los jóvenes y la edad temprana de ingreso a la educación superior inciden en la deserción estudiantil.*

*– El abandono estudiantil y las responsabilidades a temprana edad.*

### **3.2.2 Las normas y lineamientos institucionales en relación con el abandono y la permanencia estudiantil**

En el marco de la normatividad institucional es posible identificar estrategias, mecanismos, apoyos o beneficios que buscan reducir las altas tasas de abandono. En este sentido, la universidad establece sus lineamientos, pero en ocasiones, por el desconocimiento de la comunidad, el estudiante se enfrenta a situaciones que derivan en la pérdida del cupo y el abandono de su etapa formativa, sin haber conocido dichos lineamientos.

En los procesos de acreditación, una de las exigencias para que un programa de alta calidad sea ofrecido es que pueda hacer seguimientos permanentes de estadísticas y de datos, y de programas de mejoramiento, para que los estudiantes que inicialmente optan por su programa puedan desarrollar de manera digamos que normal y permanecer en el programa. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

En parte, el surgimiento de los procesos de acreditación fue un mecanismo para mejorar la calidad de la educación, para mejorar en algunos aspectos, justificado por las políticas de expansión de la educación superior. Las altas tasas de deserción presentadas en las universidades son un indicador de los procesos de acompañamiento en la IES; estos resultados han encuadrado a las diferentes directivas universitarias para que evalúen y definan estrategias para su disminución, considerando que la calidad se evalúa en torno a la

exclusión<sup>203</sup>. Los procesos de abandono son una problemática que debe asumir cada institución; en este sentido, los procesos de acreditación son vistos como una estrategia formativa que implica “darse cuenta” de lo que no funciona y de la dirección hacia la que deben encaminarse las acciones. Ante estas circunstancias, las instituciones flexibilizan las normas para que el estudiante retome y permanezca en su ciclo de formación (Herrera y Aguilar, 2009).

Los procesos de acreditación y registro calificado que adelantan los programas dan cuenta de las estrategias, los cambios, la responsabilidad y el rol activo que deben asumir los agentes educativos ante los procesos de abandono estudiantil. Las visitas de pares evalúan las fortalezas de la universidad, recomiendan planes de mejoramiento de las unidades académicas, debido a la vulnerabilidad de los estudiantes. En las recomendaciones y observaciones de los pares evaluadores, se identifica que las acciones concuerdan con las estrategias de la universidad (Tabla 7), lo que constituye un aspecto favorable para los programas.

Desde el punto académico, cuando el estudiante ha desertado o está a punto de irse de la institución por problemas académicos, entonces, el reglamento estudiantil estipula todas las diferentes opciones tanto para que él académicamente pueda estar, tantas veces le da la opción de cancelar asignaturas, de cancelar semestre, de precisamente las acciones que miraba el Consejo Académico daban algunas directrices o establecen excepciones al reglamento para la cancelación de asignaturas, para los mismos cursos intersemestrales, y pues efectivamente para evitar la deserción, se crean esas normas y esas excepciones. Todo está reglamentado, todo está legislado y depende de la dinámica y el desempeño de los estudiantes. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

El reglamento estudiantil guarda estrecha relación con los procesos de abandono: es la normativa que estipula los derechos y deberes de los estudiantes. Este es el punto sobre el cual la institución establece mecanismos de excepción, para fomentar la permanencia y reducir las tasas de abandono, por ejemplo: la cancelación extemporánea de materias y de semestre, la amnistía. El reglamento regula las causas de pérdida de la condición de estudiantes; el artículo 80 del Acuerdo 130 de 1998, señala las condiciones de retiro por bajo rendimiento académico o por faltas disciplinarias, casos entre los cuales se

---

<sup>203</sup> La calidad también debe ser evaluada según su capacidad de luchar contra la exclusión y de promover la cohesión social sobre bases éticamente sólidas y de respeto hacia el otro. La exclusión social es un fenómeno creciente en todo el mundo, que afecta cada vez más a los adolescentes y jóvenes, de manera directa o por medio de un proceso de “ruptura de expectativas”. Millones de adolescentes y de jóvenes se sienten excluidos, aun cuando han cumplido largos estudios. Sus reacciones son variadas: la violencia, el ausentismo, el rechazo del mundo adulto, las drogas, el suicidio, la xenofobia o el fundamentalismo. La problemática de la promoción de la inclusión social por intermedio de una formación para el trabajo, de la construcción de un imaginario compartido, del reconocimiento de la diversidad y de la participación social, en relación con los factores estructurales y pedagógicos de la educación de los jóvenes, son el objeto del segundo taller (UNESCO, 2004, p. 49).

incluye el abandono forzoso. De igual modo, se indican los retiros voluntarios: cuando el estudiante se acoge al beneficio de transferencia, o porque así lo manifiesta ante los programas.

Las amnistías, en mi opinión, no deberían existir, porque se vuelve tradición, entonces, muchas veces los estudiantes, al ver que existe la posibilidad, digamos que se relajan un poco y dicen, “ah si la pierdo, ya no pierdo el cupo, sino en una amnistía y puedo continuar y me van a dar otra oportunidad”, entonces, eso de esperar las oportunidades a ver si sí o no, pues, finalmente, no es... Crea esa cultura de “existe la posibilidad de poder continuar”. Precisamente ahí es donde uno a veces no ve el beneficio que se logra, porque les dan la amnistía, a veces hay unas cosas de reingreso que algunos estudiantes ya están por fuera de la universidad, hacen un plan y dicen que les permitan reingresar para terminar y tienen un problema más grave. Al regresar han perdido su continuidad en el sentido de lo que es el proceso de estudio y obviamente van a tener mucha más dificultad que la que tenían cuando tenían la continuidad normal. (Entrevista, Prof2-PIS, 2019)

Las amnistías, como se ha manifestado anteriormente, son un mecanismo creado para dar la posibilidad a algunos jóvenes de retomar sus estudios, bajo ciertos requisitos y para un número reducido de estudiantes, previo estudio de las solicitudes presentadas a los programas y la facultad. Al respecto, en el ambiente universitario existe desinformación. Lo expuesto en este relato denota la ausencia de políticas de acompañamiento para el reintegro exitoso, ofreciendo una segunda oportunidad a los jóvenes para retomar su formación, contribuir con la permanencia y bajar las tasas de deserción. El inconveniente está en la tergiversación de este mecanismo, situación coincidente con el planteamiento de los estudiantes, que le dan un uso errado, ocultando su bajo rendimiento y falta de interés. Si vemos el contexto universitario como un juego reglado, el joven juega contrariando las normas, preceptos y apoyos establecidos; se desdibuja la verdadera utilidad de los beneficios propuestos por la UPTC.

Por otra parte, el afán de alcanzar las metas de graduación y cobertura, ha descuidado los niveles de formación; los ideales de equidad y calidad son constantemente cuestionados. Lo anterior cuestiona los principios de democratización y representación de los ciudadanos, quienes son debilitados debido a la desigualdad, las competencias y las disposiciones del medio; estas determinan que unos sujetos estén más desposeídos social y culturalmente que otros.

En este sentido, los bajos niveles de formación y la incidencia de las políticas nacionales han afectado la calidad de los estudiantes que acceden al sistema de ES.

Hay estudiantes de colegios públicos, colegios privados, entonces, la variedad en la formación, específicamente en matemáticas, es muy marcada. Hay estudiantes muy buenos y hay estudiantes que tienen dificultades, que tienen realmente vacíos, eehh. Y eso se debe a que, en las instituciones, por ejemplo, no hay profesores dedicados a la parte de formación en educación matemática. Por ejemplo, hay profesores de otras áreas que han sido preparados para enseñar matemáticas y lo que hacen es formar a los estudiantes en aspectos mecánicos, memorístico y algorítmicos, que ya en las nuevas tendencias en educación matemática no tienen mucho interés. Entonces, realmente esa dificultad en la formación de los estudiantes se debe a que, de pronto, no todas las instituciones tienen a los profesores preparados para que desarrollen el pensamiento matemático, para que desarrollen esas capacidades, esas competencias en educación matemática, que solo los que se han dedicado a la educación matemática dentro de su formación, pueden brindarles ambiente a los estudiantes para una formación integral. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

Este testimonio evidencia la diversidad de la población que acoge la institución y la segregación en que está inmersa la educación. Además, se identifica que la formación académica de los estudiantes varía significativamente, dependiendo de su procedencia, (colegios públicos o privados) y de los profesores que imparten las materias. Asimismo, se destaca la falta de docentes especializados en la enseñanza de las matemáticas en algunas instituciones, lo que genera una enseñanza limitada y mecánica que no promueve el pensamiento matemático. Las asignaturas complejas, como la matemática, han profundizado las dificultades de comprensión y su incidencia en los niveles de formación, especialmente cuando los profesores no poseen la preparación adecuada para impartirlas. En este sentido, se puede interpretar que la enseñanza de asignaturas como la matemática se aborda de manera instrumental, debido a que es más fácil de enseñar, requiere menos conocimiento y es más inmediata (Godino *et al.*, 2003)

Teniendo en cuenta las directrices de la universidad y la realidad que experimentan los estudiantes, los programas académicos se encuentran en la necesidad de implementar acciones para contrarrestar el abandono y garantizar la permanencia estudiantil. Al respecto, los docentes manifiestan:

En una época se implementó que tenían profesor consejero, entonces colocaban a un docente a asesorar a cuatro o cinco estudiantes en esos aspectos, pero la realidad es que uno de profesor no puede estar detrás de ellos... o sea, lo que uno espera es que el estudiante vaya y lo busque a uno, y cómo ver si le puede colaborar en darle asesorías o etc., pero los chicos generalmente no hacen eso, porque les da pena o porque no están acostumbrados, del colegio

vienen con otra mentalidad y el paso del colegio a la universidad siempre les causa dificultad. Entonces, yo creo que es por eso, que ese programa de consejería, digamos, en la escuela no funcionó. (Entrevista, Prof3-M, 2019)

En esta experiencia destacan la responsabilidad y el empeño del estudiante en la carrera, así como el uso de los espacios institucionales. Los programas académicos han implementado diversas estrategias, pero se percibe la inconstancia y el desinterés de los estudiantes; una situación que suscita el cuestionamiento por la responsabilidad institucional. A la universidad le corresponde reglamentar las consejerías implementadas para orientar y fortalecer el vínculo entre la institución y el estudiante; es importante atender a las funciones, el perfil y las cualidades de los consejeros, así como al espacio y la capacitación necesaria en este proceso de acompañamiento y consejería estudiantil (Jarro, 2014). La creación de las consejerías fueron parte del Plan de Desarrollo 2015-2018 (reglamentada por el Acuerdo No. 094 de 2018), están incorporadas en el Plan Maestro 2015-2026. Esta estrategia amerita estudiar sus ventajas y oportunidades.

Lo otro que sí hacemos es mirar desde el comité curricular los que van en riesgo estudiantil. Eso siempre se mira desde el sistema, se llama a los estudiantes... para preguntarles qué les pasa, pero los estudiantes, en el noventa por ciento de los casos, dicen que no, que es dejación de ellos, o sea, son conscientes de que les falta estudiar más, son conscientes de que la carrera exige más disciplina y que ellos no la tienen, y en general ellos siempre, siempre, asumen la responsabilidad de que si van mal o van en riesgo académico es causa de ellos... Las estrategias son buenas, pero tampoco resuelven nada, porque con los chicos que hemos hablado desde el comité, y uno les dice, bueno, qué pasa, uno les dice, hay asesoría psicológica, busquen más mejorar los hábitos de estudio, busquen estudiar con estudiantes que sean más aventajados y que puedan aprovecharlos al máximo. (Entrevista, Prof3-M, 2019)

Lo anterior refiere a otros lineamientos y directrices de la institución, definidos por la Vicerrectoría Académica. Mediante los comunicados semestrales para identificar los estudiantes en riesgo de deserción, se alerta sobre los factores de riesgo y sus dificultades e intenciones. Además, se hace evidente la existencia de mecanismos de apoyo para los estudiantes; estos recursos, lamentablemente, no contrarrestan el abandono, debido a la falta de interés de los estudiantes en acceder a las ayudas planteadas por los docentes. Por otra parte, entre los comunicados de la Vicerrectoría Académica, se encuentra la implementación del Plan Padrino, una estrategia de apoyo a los estudiantes nuevos (Plan Padrino Cero); para los demás jóvenes, existe el Plan Padrino modalidad intersemestral. Los relatos de los docentes permiten reconocer las perspectivas sobre su aplicación.

Las dificultades, como mencionaba, corresponden primero a que es un proceso voluntario, donde los estudiantes, si quieren ir, digamos que van; en otras oportunidades, empiezan grupos grandes y el tutor que es la persona que tiene una beca, es un estudiante universitario y es el encargado de hacer el apadrinamiento, arranca con un grupo grande y ya a casi después de mitad de semestre va quedando prácticamente solo o no llega con ningún estudiante de los que tiene apadrinados. (Entrevista, Prof3-LM, 2019)

Se presupone que la universidad brinda oportunidades y que los estudiantes buscarán la forma de hacer uso de estas para subsanar sus dificultades. El testimonio anterior plantea una situación contraria; debido a la asistencia voluntaria, son evidentes las actitudes de relajamiento, desinterés y el desaprovechamiento.

Teniendo en cuenta las experiencias de las carreras objeto de estudio, se infiere que la perspectiva del apoyo de las políticas de bienestar y los lineamientos, como el Plan Padrino, difieren debido a la demanda de estas carreras; la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, a pesar de presentar altas tasas de abandono, no tienen la misma participación en estas estrategias.

En las carreras, el común denominador de la deserción es el desinterés de los estudiantes hacia el uso de los beneficios que ofrece la institución.

En el nivel Padrino, para algunos estudiantes es beneficioso... El problema es que había poca participación de los estudiantes... Como no hay una obligación en cuanto para ellos una nota académica, una entrada a nivel que no se puedan matricular el siguiente semestre. Es poca la asistencia a nivel de lo que yo pude visualizar a nivel de la Facultad de Ingeniería, entonces, habría que complementar esas estrategias. (Entrevista, Prof1-PIS, 2019)

La universidad ha continuado con las estrategias y acciones para bajar las tasas de abandono, aspectos contemplados en los Planes de Desarrollo. El Plan Padrino tiene una doble funcionalidad: es un apoyo a los estudiantes ante dificultades académicas y un beneficio económico para los estudiantes con excelente desempeño.

Ese primer proyecto, digamos que... en apariencia sería lo ideal, pero, digamos, como estrategia metodológica no se ha analizado su efectividad eeh... y no se han tenido en cuenta los profesores que están aplicando esa normatividad, cómo se puede aplicar y si realmente se hace el seguimiento adecuado, si se dan los tiempos suficientes para poder aplicarlo y cuáles son las condiciones reales de implementación. (Entrevista, Prof3-LM, 2019)

Otro aspecto relacionado con este relato es la falta de socialización de estudios y seguimientos realizados por la universidad. La Vicerrectoría Académica decidió en el Plan de Desarrollo 2015-2018, mediante el Proyecto *Implementación de acciones estratégicas que disminuyan la deserción y la permanencia estudiantil*, modificar el acuerdo de creación del Plan Padrino y evaluar su aplicación en torno a la permanencia de los estudiantes en los programas académicos presenciales de pregrado. Esta situación, al ser contrastada con el testimonio anterior, refleja la falta de socialización de este tipo de estudios con la comunidad académica, para promover acciones de mejoramiento.

Algunas carreras disponen programas para apoyar a los jóvenes universitarios, que se encuentran subutilizados por su mismo desconocimiento en la comunidad académica:

Dentro de las unidades académicas el CEAPSY. Otro espacio de acompañamiento que tiene la universidad, desde Bienestar universitario, incluso hasta capellanía funciona como un elemento ahí pero desde bienestar universitario, también tiene unos programas de acompañamiento estudiantil, pero, pues, no ha tenido la visibilidad a nivel institucional. No se ha percibido cuáles son los mecanismos de acción efectiva que aquellos tienen... El CAP, Centro de Apoyo Psicopedagógico, como, por ejemplo, ayuda a buscar cuáles son las mejores estrategias de estudio, determinar horas favorables de estudio, cómo llevar sus apuntes, eeh... en general, cómo poder mover incluso en el mundo de la introducción a la universidad, que también ese es otro elemento que a veces genera la decisión, que no se acoplan al ambiente universitario. Entonces, ellos tienen esa otra misión. También está la UAAM, que específicamente trata de apoyar a los estudiantes de la universidad en dificultades disciplinares, sobre todo a los estudiantes de los primeros semestres, justamente para que ellos se vayan acoplando a la metodología universitaria y sobre todo en el área de matemáticas. (Entrevista, Prof3-LM, 2019)

En el sentir del docente, los factores de la deserción tienen múltiples causas, su tratamiento requiere atención en diferentes frentes. Desde las unidades académicas y las mismas políticas de bienestar universitario, la UPTC ha creado algunos centros que ofrecen asesorías en diferentes áreas. En el programa de Licenciatura en Matemáticas, están: la UAAM; en el programa de Psicología, se encuentra el Centro de Estudios de Atención Psicológica<sup>204</sup> (CEAPSY), y el Centro de Atención Psicopedagógica<sup>205</sup> (CAP) que brinda apoyo psicológico y psicopedagógico para los programas que se desarrollan desde la unidad de

---

204 Ofrece servicios a estudiantes de la UPTC y a la comunidad en general, que buscan contribuir con el bienestar psicológico y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad consultante. Está establecido en el marco de formación académica y experiencial de los docentes y estudiantes de la Escuela de Psicología.

205 Establecido mediante Acuerdo 036 de 2007.

política social. Conviene aclarar que, estas estrategias están disponibles para la comunidad universitaria, pero se evidencia la poca afluencia de estudiantes. Independientemente de las circunstancias, se deben organizar actividades de socialización con las unidades académicas y docentes, para establecer canales de comunicación y atender a los estudiantes que lo requieran.

En las experiencias expuestas se aprecia que algunos docentes reconocen el acompañamiento oportuno proporcionado por los programas de apoyo de bienestar universitario; sin embargo, también se señalan inconvenientes en su aplicación, debidos al uso incorrecto de estas estrategias. En complemento, la universidad ha establecido beneficios para la población estudiantil, materializados en los procesos académicos, espacios culturales y de integración.

(...) el diseño de estos programas de bienestar estudiantil, eso también implica que la universidad, pues, invierta recursos de todos los tipos, y también para que aquí el estudiante tenga cierta tranquilidad, cierto ambiente de estudio, se necesitan buenos espacios. La universidad les brinda buenos espacios. Por ejemplo, tienen la cafetería estudiantil, que eso hace que el estudiante, que le facilite estar en una universidad, porque ahí el costo de la alimentación es muy económico, se le están dando las dos comidas e incluso los sábados también se les dan estas opciones... Eeeh, están los campos deportivos para que ellos tengan su sano esparcimiento, por ejemplo, hay buenas bibliotecas, hay espacios para cultura, para deporte para recreación. Todos los recursos están centrados en el estudiante. Pues para que él se promueva y evitar estos altos índices que preocupa, porque se invierten muchos recursos que se pierden. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

Existen beneficios y apoyos para los estudiantes, aunque no necesariamente hayan sido creados para contrarrestar el abandono universitario. Lo que sí es claro es que estos beneficios buscan ofrecer bienestar a los jóvenes como en el caso del restaurante, las residencias universitarias, el jardín infantil, los espacios deportivos y culturales, las monitorías, entre otros. Estos recursos contribuyen a la permanencia estudiantil, dado que la mayoría de jóvenes provienen de estratos bajos.

Cada programa y facultad tiene particularidades derivadas de su complejidad, del tipo de estudiante y de su motivación, entre otros aspectos que son decisivos para que los jóvenes alcancen sus metas académicas. Desde los programas se establecen algunas acciones para aumentar las tasas de permanencia y graduación.

En los primeros semestres se han asignado tradicionalmente los profesores que más saben, que más conocen de educación matemática, en lo posible. Entonces, en algunas asignaturas que se trabajan integradamente, se trata

de hacer primero una exploración vocacional, en cuanto a la educación matemática, al hecho de ser profesores, al hecho de desarrollar el pensamiento matemático, formas no tan tradicionales de su aprendizaje, muchos proyectos de investigación tratan de abordar esa problemática. En donde en los primeros semestres es fundamental para tratar de no dictar los cursos muy tradicionalmente y no desde el punto de vista catedrático, sino tratar de establecer una empatía estudiantes- profesores y sobre todo una empatía con los temas matemáticos que se trabajen. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

La realidad que enfrentan, actualmente, los estudiantes, se refleja en los programas y en los cursos de los primeros semestres, cuando el joven no logra adaptarse a la metodología de los docentes y se dificulta la comprensión y asimilación de los temas. Se infiere la problemática que afrontan los docentes al recibir los estudiantes en primer semestre, con las dificultades particulares, el desconocimiento de la carrera y la desmotivación, entre otros aspectos. No obstante, el diagnóstico de la realidad de los jóvenes debería servir para establecer mecanismos de comunicación e integración desde el quehacer pedagógico.

Los que trabajan en evaluación en educación matemática saben que la evaluación va más allá del hecho de contestar exámenes sin libro, sin ayudas y realmente hemos tratado de propiciar el uso de materiales, mediaciones. Material real, por ejemplo, el material que hay en las unidades académicas, la incorporación de las tecnologías de la información y la computación, la formación está lo que le decimos a los estudiantes es cuánta de esa información la va a convertir en conocimiento. Hay un fenómeno actual, que los estudiantes poco leen piensan que los últimos libros son los mejores y resulta que se están perdiendo de la tradición histórica del desarrollo de los conceptos matemáticos. Entonces, hay que impulsar al estudiante que use la historia de la matemática, que aborde temas epistemológicos de la matemática, temas pedagógicos, que aborde la resolución de problemas para desarrollar el pensamiento matemático, que se involucre con programas de iniciación a la investigación en educación matemática y en matemáticas. (Entrevista, Prof1- LM, 2019)

El uso de diferentes estrategias de aprendizaje contribuye a la motivación del joven hacia el conocimiento de la carrera, lo que exige diversas estrategias de aprendizaje para potenciar las habilidades y destrezas, y garantizar la formación personal. De esta manera, los estudiantes pueden ganar autonomía y usar los medios y recursos que la universidad les ofrece. Lo anterior se debe a la desigualdad e inexperiencia de los jóvenes que se incorporan al contexto universitario; estas condiciones son naturalizadas, frente a lo cual se debe evitar la “lamentación resignada de que los ‘estudiantes ya no leen’ o que ‘el nivel baja de año a año’ y en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar

de allí alguna consecuencia pedagógica” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 104). La docencia debe colaborar con la solución del problema y no ser parte de este; esa es la verdadera reflexión de esta vivencia.

La labor docente, en los primeros semestres, es fundamental para motivar a los estudiantes y encaminarlos su carrera; para lograr esto, es necesario adoptar métodos de enseñanza y evaluación innovadores y mediadores en este proceso, que muestren su esencia y aborden la historia y la epistemología propia de cada área y promuevan los procesos de investigación. En este contexto, es importante reconocer los niveles de formación previos de los estudiantes y empoderarse de la función social de la educación superior. Esto implica entender la realidad social en la que se encuentran los estudiantes, las aulas y las instituciones educativas, y adaptar los métodos de enseñanza y evaluación en consecuencia.

Estas experiencias permiten reconocer en la normatividad de la universidad:

***De las normas y lineamientos institucionales en relación con el abandono y permanencia estudiantil***

– *Las políticas de acreditación, un mecanismo para disminuir el abandono universitario.*

– *Los estudios de seguimiento, una estrategia investigativa para fortalecer las acciones institucionales en torno a la permanencia y el abandono.*

– *El compromiso institucional, un mecanismo para implementar estrategias efectivas que redunden en la permanencia y el éxito educativo.*

– *La socialización de beneficios y los apoyos institucionales, una oportunidad para contribuir a la permanencia y disminuir la deserción estudiantil.*

– *La flexibilización de la normatividad institucional, una oportunidad para permanecer en el sistema educativo.*

– *El currículo y la pertinencia de los planes de estudio con la realidad del ambiente universitario vivenciado por estudiantes y docentes.*

– *Una apuesta al éxito educativo, intercambio de experiencias alrededor de los procesos de formación y capacitación.*

– *Asumir la realidad de la influencia de los lineamientos nacionales en la calidad de los niveles de formación en los estudiantes universitarios.*

La normatividad colombiana<sup>206</sup>, a través de los procesos de acreditación, propicia y evalúa la calidad de las IES; definiendo parámetros para las instituciones y programas alrededor del factor estudiantil. Estos procesos generan acciones de seguimiento para reducir las altas tasas de abandono y mejorar su rendimiento académico. El posicionamiento de las universidades se enfoca en la calidad y el mérito de los programas académicos y graduados. No obstante, es importante destacar que las bajas tasas de abandono no son un indicador de una formación de excelencia, se hace necesario replantear y repensar las prácticas educativas, para incluir la diversidad de la población estudiantil, no solo en términos de género, etnias, credo, sino también en cuanto aquellas que apuntan a las necesidades educativas. Finalmente, se considera la propuesta de estrategias basadas en el compromiso docente para su actualización y capacitación, contribuyendo así en la formación integral del estudiante.

### 3.2.3 La labor docente

La labor docente depende en gran medida del proyecto de Estado; está sujeta a los cambios de corto, mediano y largo plazo. Se ve afectada tanto por la inmediatez del abandono que se enfrenta en las aulas, como por las políticas estatales intempestivas que exigen resultados medidos en tasas de permanencia, graduación o deserción, entre otras. En muchos casos, la labor docente influye en la actitud del estudiante, la cual puede contribuir al proceso de adaptación o detonar la deserción. Se estima que el profesor incide directamente en la forma de actuar de los estudiantes; de igual forma, el Estado suele medir a largo plazo los resultados y los índices en materia educativa, por esto el docente es señalado como responsable de la calidad educativa. En torno a la labor de docente en el aula, las experiencias manifiestan:

La tutoría personalizada, ese es un espacio que hay que garantizar y cumplir estrictamente... Si el profesor establece un horario de tutorías y el estudiante va a buscarlo y no lo encuentra, entonces está fracasando ese servicio y yo he procurado ser muy estricto en esas horas de trabajo, les asigno talleres, fundamentalmente, son sobre pequeñas lecturas o ejercicios que los pongan a pensar y que tengan la necesidad de acudir a esos espacios. La formación de grupos, porque, como los horarios son muy difícil que coincidan, entonces, la conformación de grupos de estudio, grupos de trabajo, para que no estudien solos, o sea, el aprendizaje es individual, pero la construcción de significados es consensuada y el trabajo en grupo de apoyo ayuda mucho. (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

---

206 Ley 30 de 1992, Decreto 5012 del 2009, Acuerdo 04 de 2012, Acuerdo 03 de 2014 del Consejo Nacional de Acreditación Superior, Ley 1188 de 2008, al procedimiento del Decreto 130 de 2019, en concordancia con el Decreto 5012 de 2009 y la Resolución 5290 de 2012, y la Resolución 18583 de 15 septiembre de 2017 del Ministerio de Educación Nacional. Para el caso de los programas de licenciatura, aplica la Ley 1753 de 2015 (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018), el artículo 222, el Acuerdo 02 de 2016, entre otros.

De esta experiencia se interpreta que las tutorías, como espacio curricular, propician la creación de un ambiente escolar integrador; aportan a mejorar la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El acompañamiento y la orientación académica tienen el propósito de orientar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; su función trasciende el guiar a los jóvenes en temáticas que afectan el buen desempeño universitario, en el área personal, social e institucional. En este sentido, su rol es preventivo y favorece la convivencia académica y social (Obaya y Vargas, 2014). La tutoría propicia el aprendizaje autónomo; el joven tiene la posibilidad de revisar su proceso de comprensión mediante el diálogo y la reflexión sobre sus dudas, problemas o retos académicos. La universidad debe definir acciones evaluativas del uso de estos espacios, para destacar su importancia, en tanto que los estudiantes tienen el compromiso de acudir y darles buen uso.

(...) promuevo el trabajo en grupo, especialmente en grupos estables fuera del aula de clases. En el interior del aula de clase, los grupos pueden ser organizados de manera aleatoria para que también conozcan otros estilos de trabajo y se puedan colaborar, entonces, el trabajo en equipo me parece fundamental, cuando un estudiante no puede acceder a la tutoría, por lo menos alguien del grupo asiste y lleva las inquietudes que tenga el grupo en general, hay varias alternativas de evaluaciones... (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

Los grupos de trabajo entre iguales<sup>207</sup> fortalecen y mejoran el desempeño académico, elevando la autoestima y confianza en las habilidades propias. El trabajo colaborativo<sup>208</sup> es una manera de estimular, motivar y elevar el nivel de competitividad de los estudiantes rezagados en riesgo de desertar, mediante la interlocución establecida con sus pares. Entonces, las tutorías deben ser el apoyo para complementar los procesos académicos<sup>209</sup>.

207 Aprendizaje cooperativo, planteado como mecanismo de mejora en los programas académicos en la educación superior. Permite la agrupación en grupos heterogéneos y su implementación requiere un planeamiento y tener en cuenta las estructuras de los objetivos, el entorno y el tipo de interacción a establecer. Así mismo, el reconocimiento y asignación de roles a nivel individual y de los sujetos participantes, como modelo de intervención ante el bajo rendimiento académico, el fracaso escolar, la baja autoestima y la desmotivación por el estudio, el individualismo y el bajo rendimiento en asignaturas que tienen que ver con la utilización de habilidades lógico-matemáticas (Lara, 2005).

208 Los estudiantes manifestaron cómo esta colaboración los ayudó a sentirse menos solos, más seguros de su capacidad para tener éxito en la universidad y más apoyados en sus estudios. Sus experiencias también demostraron cómo los roles de enseñanza-aprendizaje pueden moverse entre compañeros e instructores cuando se alienta a los estudiantes a asumir una mayor responsabilidad por su aprendizaje y ver a sus compañeros y a ellos mismos como fuentes de conocimiento (Engstrom y Tinto, 2008).

209 El estudiante tutorado aprende y afianza sus conocimientos, ya sea recurriendo a tutorías con sus docentes o entre pares (Pineda Báez *et al.*, 2011).

El desarrollar buenos cursos, primero desarrollar buenas técnicas de enseñanza, buenos materiales... Eehh, con profundidad, con cierta responsabilidad de los temas. Que también la responsabilidad es entregar a los siguientes cursos un estudiante con ciertas competencias mínimas en las asignaturas que le dan a uno. Creo que es la responsabilidad que tiene el profesor ahí, creo que las responsabilidades son recíprocas, del profesor y del estudiante y además la universidad también ofrece ciertas... ciertas estrategias para que el estudiante y el profesor se preparen cada día más, le dan, por ejemplo, la oportunidad de hacer sus comisiones de estudio o hacer sus cursos de actualización, cursos de profundización y eso en qué repercute Repercute básicamente en mejor desempeño del profesor, quien va a tener. En resumidas cuentas, el beneficiario de esos recursos y esos desempeños va a ser el estudiante. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

Esta vivencia reafirma la influencia de la labor docente como factor esencial en la decisión de permanecer en la carrera. La lógica de la igualdad de los alumnos está en tela de juicio, especialmente, en programas con un componente matemático primordial. No se puede partir del desconocimiento de la heterogeneidad en la adquisición de las competencias matemáticas; existen factores determinantes, como la dificultad del área, la región y el colegio donde cursó los estudios secundarios. Todos estos componentes, sumados a la disciplina y los hábitos de estudio, resaltan las diferencias entre lo esperado y lo incorporado al aula de clases.

Ante esta situación, surgen responsabilidades compartidas, pues el docente debe repensar la pertinencia de sus acciones y estrategias pedagógicas; el programa debe replantear su currículo, mientras que la universidad debe redireccionar los mecanismos y estrategias en torno a estas dificultades de los jóvenes. Finalmente, los estudiantes deben asumir su rol, esforzarse y tener presente las reglas de juego en el ámbito universitario.

Se cree que a la universidad ya llega gente formada, a la universidad llegan estudiantes que están en proceso de formación, entonces me parece que, además de los ingredientes de requisitos académicos, de títulos que son válidos, también hay que revisar la vocación docente... No todos los científicos están llamados a ser docentes... ni todos los docentes están llamados a ser científicos, pero hay que buscar un equilibrio entre docencia y esa disciplinariedad o esa vocación científica porque... Mmm, en lugar de atraer a los estudiantes, muchas veces que lo que hacemos es alejarlos. Yo siento, tengo esa percepción y la he podido vivenciar también en algunos casos sobre una cierta alergia a lo que se llame didáctica, a lo que se llame pedagogía, entonces hay que crear una cultura. (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

La diversidad de la población estudiantil exige una reconceptualización de la labor docente, para que la práctica pedagógica sea un agente mediador de los ambientes de aprendizaje. De esta manera, el estudiante puede consolidar, paulatinamente, las bases de su trayectoria académica. En este escenario, la responsabilidad del profesor juega un papel importante al impartir los contenidos básicos de la carrera, para que estos no se conviertan en un factor de exclusión en semestres posteriores. Este testimonio advierte sobre la importancia de la labor docente: pedagogía y didáctica deben ser los ejes que dinamicen y motiven el aprendizaje de los estudiantes y proyecten su éxito académico.

Un elemento fundamental de la labor docente es el reconocimiento de la función de la universidad en la formación de un futuro ciudadano, entender que las situaciones propias del país y las regiones han propiciado que los jóvenes presenten diferentes niveles de formación. Aun cuando en el discurso político educativo se pregone un ingreso igualitario, sigue oculto el verdadero estado de los conocimientos, las competencias y la capacidad de integración de nuestros estudiantes al enfrentarse a la ES.

La universidad debe asumir los programas académicos llevan mucho tiempo que no han tenido una reforma curricular verdadera, sí, y que yo conozca, la última reforma fue en el año 2008. Sí, han pasado once años en los cuales la universidad está encajonada, no hay flexibilidad en muchos de los programas, lo cual, digamos, ocasiona... esa irresponsabilidad de tener actualizados, digamos, a pesar que la universidad es acreditada en alta calidad. Pero, pienso que deberíamos ser más competitivos con otras universidades del país y otras a nivel internacional. Para eso, pues, la universidad debe cambiar la forma... como una forma de pensar curricular, hay que hacer un cambio verdadero para poder solventar, esta es la responsabilidad que deben tener los directivos de la universidad frente a estos procesos. (Entrevista, Prof1-M, 2019)

La reconceptualización de la práctica docente supone la revisión y actualización del currículo, de acuerdo a la dinámica surgida en la práctica cotidiana, vivenciada por docentes y estudiantes, en correspondencia con los estándares de calidad, las necesidades de formación, la realidad requerida por el profesional y demandada por la sociedad. Se deben reubicar las asignaturas, delineando la secuencia de los niveles de formación: básicos, disciplinares y de profundización (Pascua-Cantarero, 2016).

Muchas veces los estudiantes llegan a quinto semestre y todavía no saben o no conocen el programa. Todo se debe básicamente a que no cambian las plataformas del currículo. Se eliminó una asignatura, que creo es importante, que se llamaba Introducción a la Ingeniería de Sistemas, donde el estudiante de primer semestre se enteraba de qué es lo que va a estudiar, y él en ese momento podía perfectamente tomar la decisión “no esto no es lo mío” y

abandonar, o decir, “ahh... esto es lo que me espera” y decidir si continúa o no. Pero, al no haber esa asignatura que les dé esa orientación, de qué es lo que les espera, previamente debería haber una orientación vocacional más, pero desde que llegan, esa asignatura o esos temas ya no se están manejando. (Entrevista, Prof2-PIS, 2019)

La secuencia adecuada de las asignaturas en el currículo es un factor que puede aportar a la permanencia, no solo por su complejidad, sino también por los requisitos de formación de cada disciplina. Es importante que exista un componente básico orientador, motivante e informado del diseño de ciclo de profesionalización; cada institución establece el énfasis en el perfil de sus egresados, el cual podría estar muy lejos de las expectativas de los jóvenes.

(..) también identificamos algunos temas en concreto, que presentan mayores fallos y sacamos una conclusión bastante interesante, que tiene que ver con políticas que se han corregido. Es que identificamos que, cuando un docente catedrático dictaba la materia y al tratarse de una línea tan larga, una línea de cuatro niveles y el docente no estaba alineado con el área, entonces, el estudiante llegaba sin los fundamentos mínimos para el siguiente nivel. Entonces, digamos que en los grupos de los docentes catedráticos pasaba eso. Entonces, la solución, por decirlo así, una política de la Escuela fue que, como son materias tan importantes, solo se van a asignar a docentes de tiempo completo. (Entrevista, Prof1-PIS, 2019)

La práctica docente y su interpretación del programa, basada en su experiencia y formación pedagógica pueden ir en detrimento del aprendizaje, pues los docentes definen los temas con base en su experiencia profesional. Puede presentarse, entonces, falta de precisión y desarticulación respecto a la secuencia del plan de estudios (Díaz Barriga, 1985). Este es un factor que merma las motivaciones y exigencias requeridas; termina convirtiéndose en una causa de bajo rendimiento en las áreas prioritarias para el proceso de formación, y podría repercutir el cumplimiento de los requisitos de cada programa.

El testimonio anterior contrasta con el de un docente de la Licenciatura en Matemáticas, que limita su labor a ser catedrático.

(..) la obligación de los profesores no está tanto en ser catedráticos, y ser, eeh... ser responsables de su asignatura, sino también en la formación integral de los estudiantes, porque, cuando uno aborda esas situaciones, puede aminorar y motivar a los estudiantes. Gran parte de los éxitos que se ha tenido en la problemática, por ejemplo, en el programa de Licenciatura, es el haber introducido programas como Actitud Matemática. En esa Actitud Matemática se trata de involucrar y que el estudiante se motive y encuentre significado de las actividades matemáticas, y hemos rescatado muchos estudiantes que

venían con la posibilidad de pasarse a otras carreras, de realmente cursarla, debido a la acción de los profesores en los primeros semestres, en cuanto a la exploración vocacional, en cuanto a la ubicación de la importancia de la matemática en la vida cotidiana, y en cuanto a colaborar en ese proceso de transición que es tan difícil. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

Estos relatos identifican un factor que contribuye a aumentar las tasas de abandono estudiantil, pero a la vez destaca en ellos que los programas en las áreas de mayor dificultad implementan estrategias, en las que los docentes como mediadores del proceso enseñanza y aprendizaje motivan a los estudiantes y acuerdan los contenidos y niveles de exigencia. Esto se ratifica con la puesta en marcha de otras estrategias, en las que se reconocen las dificultades propias de los procesos de transición e integración a la actividad universitaria.

Otras estrategias que se han implementado es establecer horarios de monitoría con los monitores del área, para que ayuden a los estudiantes para algunos casos específicos. Estamos creando, por ejemplo, también material educativo para que los estudiantes que tengan mayores problemas, de pronto, trabajen por su cuenta, y hacemos análisis cuantitativos para determinar en qué materia hay mayores problemas. Hemos hecho encuestas para identificar en qué materia tienen problemas, para de pronto explicar mejor el tema, o darle más tiempo a ese tema; y hemos hecho una continua actualización de los currículos. (Entrevista, Prof1-PIS 2019)

Se identifican las estrategias que los profesores de Ingeniería implementan ante las dificultades de los estudiantes en algunas áreas propias de la carrera. Con este fin, adelantan estudios<sup>210</sup> sobre las dificultades y aspectos del desempeño en las asignaturas, luego socializan los resultados en las reuniones de área para incorporarlos a su quehacer. Los docentes crean espacios (pero a la vez hacen seguimiento) para que los estudiantes subsanen las dificultades propias del área, a través de las monitorías, por ejemplo. Lo anterior informa sobre las necesidades de otros docentes de la Carrera de Matemáticas, presentes en la siguiente experiencia:

Hay algo que se llama las monitorías, pero lastimosamente no las hay para Matemáticas. El tener contacto con un estudiante de la Carrera de Matemáticas como monitor, porque, digamos, pueden, cómo le explico. Eehh, al sentirse con un estudiante, pueden sacar sus dudas como más puntuales. (Entrevista, Prof1-M, 2019)

210 Indagan la opción de ingreso, las asignaturas de mayor dificultad y los inconvenientes en los cursos que complementan el área de formación y las propias de la carrera, el uso y dedicación del tiempo y a quién acuden ante las dificultades en los cursos, entre otros temas (Documento docente Ingeniería de Sistemas, Prof1-PIS).

En esta misma línea, ante las dificultades de los docentes en las asignaturas, se aprecia el siguiente testimonio:

La programación y dirección de cada una de las materias, sobre todo en programación, para darle opciones a los estudiantes, tanto de horario como de variedad por parte de los docentes y contenidos, eeh... para mantenerlos y atraerlos con otras cosas importantes que se manejan no solamente en investigación. Promovemos en programación exactamente unos eventos de programación competitiva, que es competir con otros estudiantes, con otras universidades a nivel nacional. Con lo que nos dan de recursos, tratamos de que vayan a las presentaciones y puedan participar en este tipo de eventos. La idea es motivarlos a que hagan actividades extracurriculares que tenga que ver con el área, con nuestro campo eehh para que se mantengan. La mayoría, si no es por cuestión económica, algunos son por cuestión de interés sobre nuestro programa. (Entrevista, Prof2-PIS, 2019)

De estas experiencias, se infiere la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje al estudiante, de manera que le permitan valorar la diversidad de perspectivas sobre el quehacer académico, así como establecer compromisos alrededor de nuevas experiencias. La oportunidad de participar en pasantías, intercambios, eventos académicos, estudios en el exterior, actividades de profundización en el área de formación, entre otras, propicia el contacto del joven con personas de diferentes ámbitos académicos, culturales y sociales; esto aporta al reconocimiento de sus saberes. La actualización académica impactará positivamente en la proyección profesional, generando una disposición adecuada para superar las dificultades del ciclo de formación profesional.

Algunos temas que se identificaron en estas experiencias que contribuyen a comprender la deserción universitaria son:

### *La labor docente como estrategia de apoyo*

– *La práctica pedagógica y la didáctica, estrategias dinamizadoras y motivadoras en la permanencia estudiantil.*

– *El compromiso del rol docente y su relación con el abandono estudiantil.*

– *La diversificación de estrategias pedagógicas, una apuesta para contrarrestar el abandono estudiantil.*

– *Las redes de apoyo y el trabajo entre pares, estrategias para contribuir a la permanencia estudiantil.*

– *La labor docente va más allá de ejercer una cátedra.*

El desempeño del docente influye en el proceso de formación, creando interés por la asignatura, dirigiendo el programa hacia el reconocimiento y la superación de las dificultades, la socialización de los posibles apoyos y el reconocimiento de los beneficios académicos e institucionales que ofrece la universidad.

La comprensión de los procesos de abandono desde las experiencias de los docentes, lleva a dimensionar la responsabilidad de su rol y práctica pedagógica, de forma que las acciones propuestas por el programa y la universidad ayuden a los estudiantes a adaptarse al medio, a permanecer y lograr el éxito académico.

### **3.2.4 Responsabilidad de los actores en el contexto del abandono estudiantil**

Los estudiantes que inician el ciclo universitario pasan de un ambiente relativamente tranquilo y conocido, constantemente vigilado y guiado en cada una de sus acciones, a un ambiente que espera de ellos responsabilidad, autonomía, cumplimiento, e independencia. Ese periodo de transición trae consigo nuevas experiencias y situaciones, un escenario incierto, nuevos compañeros, docentes con perspectivas y metodologías diferentes. En este punto es importante el rol y la responsabilidad que debe asumir el joven, pues que marcarán su éxito o fracaso universitario.

Como agente que lidera y guía las acciones de formación de los estudiantes, la actividad del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe caracterizarse por la dinamización pedagógica, el análisis y la investigación. Estos elementos deben dirigirse hacia diferentes campos de intercambio, con proyección regional, nacional e internacional. Es el docente quien puede motivar a los jóvenes, incidiendo directamente sobre la retención estudiantil. Estos aspectos deben desarrollarse con base en las experiencias de docentes y estudiantes, el factor investigativo y las prácticas extracurriculares: “oportunidades de crecer realmente ( ) oportunidades de desarrollo académico, que deben estar vinculadas con procesos de internacionalización, de salidas, de prácticas de campo, de actividades culturales, pues son supremamente importantes” (Entrevista, Prof1-LM, 2019). Lo anterior coincide con el sentir de los docentes en los diferentes programas objeto de estudio, ratifica que las estrategias novedosas en la labor docente contribuyen e involucran a estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje, así puede permanecer en el sistema alcanzando el éxito académico y crecimiento personal.

A la institución universitaria le corresponde el establecimiento de estrategias de acercamiento, tratamiento y monitoreo de los procesos de abandono. Esto implica vincular a los docentes como agentes que acompañan y orientan

los procesos de enseñanza; capacitarlos para afrontar las circunstancias y problemáticas que rodean su quehacer, mediante mecanismos y programas de apoyo de bienestar; socializar los estudios de seguimiento y retención, las políticas correspondientes y, en general, los beneficios disponibles. De esta manera, el profesor puede asistir al estudiante en el contexto académico y cultural universitario.

¿El éxito de un programa cuál es? Pues que, si se inscriben o matriculan una cierta cantidad de estudiantes, la idea es que ojalá todos terminen, ese sería el ideal. La universidad, pues sí implementa estrategias... Implementan acciones y algo ayuda eehh... Yo creo que en general se diseñan bastantes acciones. Sin embargo, yo pienso que eso siempre va a existir, no todo va a ser exitoso por x o y circunstancias. Pero, individualmente, la universidad tiene una responsabilidad, ¿cuál es?, la de formar a sus estudiantes integralmente en la educación superior, y en eso estamos comprometidos todos, ¿no? Pero también está la otra parte, que, si usted no responde a ciertos requisitos o ciertas exigencias mínimas, tampoco se puede pasar de un semestre a otro o entregarle un diploma a alguien que va a hacerle daño a la sociedad, que no se va a desempeñar bien. Entonces, también tiene el otro tipo de responsabilidad, de responsabilidad social, por un lado, la responsabilidad de evitar la deserción y, por otro lado, también la responsabilidad de formar eficientemente a sus futuros profesionales, porque también eso es un aspecto fundamental, pues entre esos dos hay que buscar los puntos de equilibrio y creo que la universidad lo ha hecho de manera acertada. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

En esta experiencia se visualiza la responsabilidad social de la universidad y el sentido democrático de las políticas educativas. Se plantea la responsabilidad social de la universidad frente a los procesos de abandono y el compromiso que deben asumir los diferentes actores en pro del bienestar de todos, situación que demanda de la universidad el establecimiento de estrategias que contribuyan a este propósito.

Hacer seguimiento a los casos de abandono, hacer un análisis a los casos de abandono, y determinar las causas por las cuales los estudiantes abandonan el proceso educativo formal. Pero también, hacer un seguimiento a las estrategias que se vienen implementando no solamente en cuanto a la efectividad, porque a veces, digamos que el número puede ser muy ambiguo frente a la realidad que se está presentando, entonces, es necesario también consultar con los estudiantes que usan esas estrategias, con los estudiantes para quienes no fueron favorables esas estrategias, para los docentes que tratan también de desarrollar esas estrategias, y también, si las políticas institucionales brindan los mecanismos metodológicos efectivos para poder implementar esas estrategias. (Entrevista, Prof3-LM, 2019)

Este testimonio complementa el relato anterior; la responsabilidad de la universidad es formar al futuro ciudadano, garantizando los medios para el desarrollo de los procesos de enseñanza según los lineamientos de calidad, equidad y eficacia. Estos son lineamientos establecidos por el Estado colombiano en respuesta a las exigencias a nivel mundial, de manera que involucren la diversidad de sus estudiantes, faciliten los medios y recursos para el quehacer docente y privilegien el conocimiento y la práctica académica. Además, se debe tener en cuenta que, dadas las condiciones sociales, económicas y académicas de los estudiantes nuevos, el acceso sin apoyo no garantiza el éxito. En este sentido, la universidad debe:

(...) brindar mecanismos para que las funciones de la universidad se den como se deben dar, o sea, que las clases se den cómo se deben dar, el cumplimiento de los horarios de los docentes sea el que debería darse eehh... que existan esos mecanismos, que si encontraron que hay estudiantes que están en deserción, puedan asesorarlos, indicarles otros hábitos de estudio. A veces el estudiante piensa que está estudiando bien y en realidad no está estudiando bien, porque tienen una forma de estudio que no es la adecuada para estudiar ciertas ramas. Entonces, esa orientación a los estudiantes es importante que la universidad la brinde, desde los espacios de unidad de política social, que existan esos mecanismos para que los estudiantes encuentren ahí una luz a su bajo rendimiento académico. (Entrevista, Prof3-M, 2019)

De este testimonio se infiere que los aspectos institucionales tienen una alta injerencia en la deserción estudiantil, los horarios que trazan los programas, las características asociadas a la labor docente, los lineamientos y apoyos implementados a través de las unidades de política y el bienestar universitario y el desempeño individual e institucional. La interacción entre estos elementos permite comprender y establecer programas para fomentar la permanencia estudiantil.

Digamos que cada facultad solicita a los programas hacer un estudio de deserción durante cada semestre, pues, para que cada escuela o cada programa establezca como estrategias individuales para disminuir estas cifras. Adicionalmente, digamos, al final de cada semestre, las facultades sacan unas estadísticas, por ejemplo, para identificar las asignaturas que los estudiantes más repiten o en las que sacan menores notas. Son estrategias, pero que realmente no van a la causa del problema, porque lo que hacen es ocultar los datos. El hecho por ejemplo de poder cancelar una materia hace que un estudiante pueda repetir; hay casos en Sistemas de una materia hasta siete u ocho veces. Entonces, realmente eso oculta las cifras de deserción, pero no está apoyando la deserción. De Bienestar Universitario también se han acercado para dar charlas para ofrecer ayuda, para los estudiantes que tenga necesidades especiales de aprendizaje, para evitar la deserción de estos

estudiantes, pero no se identifica como una estrategia clara, una política clara central, sino más bien estrategias aisladas para a veces ocultar los indicadores, a veces de pronto disminuirlos, pero no tan centrados en los estudiantes. (Entrevista, Prof1-PIS, 2019)

En el sentir del docente los procesos de abandono, en primera instancia, no dependen de una única perspectiva. El verdadero valor e impacto de las acciones para reducir el abandono se refleja en el trabajo y los apoyos sociales y académicos provistos por docentes, administrativos y profesionales de apoyo de bienestar universitario. Estos generan cambios sustanciales en el actuar de los estudiantes, los procesos de toma de decisión, el uso del tiempo libre, las estrategias de estudio, el desarrollo de competencias y demás aspectos favorables a su proyecto de vida y profesional.

Este testimonio también transmite la necesidad de articular las diferentes estrategias entre las dependencias y los actores, para que lograr una verdadera funcionalidad, se traten las diferentes causas y defina una política clara, respetuosa de las directrices establecidas por la universidad y conocidas por la comunidad educativa. En este sentido, es posible guiar acciones destinadas a fortalecer la permanencia estudiantil; asegurando su aplicación constante para evitar que se conviertan en medidas momentáneas que solo buscan cumplir con un indicador. Estas deben trascender y mitigar las altas tasas de abandono estudiantil, es decir,

que las políticas que tiene la universidad sean más efectivas, que los acompañamientos a estos estudiantes que están en deserción y que se detectan cada vez que hay entrega de notas sean más eficaces, que haya más personal para que ayude a estos estudiantes que presentan estas falencias. Eso sería desde la universidad, no... Pero, como te digo, por más mecanismos que tenga la universidad, si el estudiante no es quien está interesado en lograr sus objetivos, todos esos mecanismos van a ser inoficiosos, por más mecanismos que tenga la universidad, si el estudiante no tiene la iniciativa no van a funcionar. (Entrevista, Prof3-M, 2019)

Al respecto, existe la percepción de que los mecanismos institucionales deben derivar en soluciones de fondo, no solo paliativas. Ante la diversidad de los estudiantes y las necesidades de aprendizaje y de integración, la universidad debe brindar apoyo que trascienda y promueva el acceso a la ES de manera exitosa. La institución ha determinado estrategias y mecanismos diversos, algunos de ellos traducidos en beneficios a toda la comunidad; estos, en ocasiones, pasan desapercibidos. Apoyos que corresponden a la misma dinámica de las políticas y lineamientos que poseen las instituciones públicas, privilegiados en la UPTC debido a la diversidad de las estrategias establecidas (Tabla 7).

En razón a esto, la institución debe fortalecer o reestructurar los mecanismos existentes, para que la comunidad educativa los conozca y utilice, optimizando y articulando los canales de comunicación entre los diferentes actores.

El estudiante es un agente receptor que tiene un papel fundamental en su propio proceso de aprendizaje. Al ingresar a la universidad, se le exige un cambio de rol, de ser un estudiante de colegio a convertirse en un estudiante universitario. Este cambio conlleva una mayor participación por de su parte, quien debe ser más autónomo y tener la voluntad y determinación para guiar su propio ritmo de formación. En este proceso de enseñanza, es fundamental que el estudiante se comprometa con su propio proceso de aprendizaje para llevar a buen término su ciclo profesional. La autonomía que se le exige al estudiante universitario implica que él sea capaz de tomar decisiones y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además, la voluntad y determinación son claves para mantener el ritmo y la constancia en el estudio. Al respecto,

hay que direccionarlos, sobre todo en los dos primeros semestres, con docentes que tengan la paciencia para poder atenderlos, porque el problema es que hay personalidades diferentes, profesores universitarios, y hay docentes que no toleran la ausencia de ciertos prerrequisitos que se suponen ya deben estar ahí. Entonces, los cursos deben darse autocontenidos; entonces, uno espera que el estudiante se comprometa con las tareas que se colocan... porque se pueden colocar tareas, pero si no se hace el seguimiento, se pierde ese esfuerzo y el estudiante debe comprometerse con la realización de esas tareas, con la consulta en biblioteca con los libros de educación básica que se vuelven a retomar para que ellos subsanen esas deficiencias, y hay que hacer un seguimiento personalizado. (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

Los procesos de abandono también pueden ser descritos a partir de las expectativas del docente hacia sus estudiantes. En el ámbito universitario, lo ideal presupone el conocimiento, las habilidades y destrezas que debería demostrar el joven, cuando en áreas como Matemáticas e Ingeniería. Sin embargo, hay unas líneas propias de la carrera que el estudiante desconoce; su imaginario no alcanza a prefigurar las asignaturas que debe cursar en formación profesional.

El concepto sobre la carrera dista mucho de la realidad académica que deben abordar. En este sentido, el docente espera que el estudiante sea autónomo para asimilar el conocimiento transferido. Sin embargo, en ocasiones dicha autonomía no es tal ya que el docente controla y maneja su espacio académico; si el estudiante no logra el nivel esperado, el proceso de enseñanza y aprendizaje se rompe, lo que puede derivar en el declive del proceso: el estudiante no se siente capaz de afrontarlo y el profesor considera que las capacidades no son las esperadas.

Cuando el estudiante entra a la educación superior se asume, no... que el estudiante ya es una persona responsable, es una persona autónoma, una persona que ya es madura, que es casi adulta, entonces, desde luego que se necesita un alto grado de responsabilidad, pero cuando uno va a ver la realidad, digamos que no todos llegan con esas características. Entonces, ahí es donde empiezan los fracasos, por ejemplo, estudiante que viene mucho de la provincia y se enfrenta aquí a la ciudad un tanto más abierta, más deliberada. Es decir que aquí en la universidad no hay un control como sí lo hay en los colegios. Entonces, eso le cuesta al estudiante en los primeros semestres. Considero definitivamente que falta esa responsabilidad y que se ve, sin embargo, pues algunos no logran pasar esa brecha, entonces, es una de las grandes causas de la deserción. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

En el sentir de los docentes, se expresa el escenario que afrontan los programas y las universidades, con jóvenes que ingresan a edad temprana, junto con la diversidad de la población estudiantil. El docente relata la relevancia social y la jerarquización donde se inserta cada joven, la desigualdad de competencias, su heterogeneidad, la dificultad de los niveles de integración académica y social. Las políticas de ES presuponen igualdad en el acceso, pero de ahí en adelante, no pueden garantizar la permanencia y el éxito educativo, no solo por los niveles de conocimiento de los jóvenes, sino también por la escasa inversión que se da en la universidad pública. Además, se describe que estos aspectos surgen por la influencia del factor geográfico y cultural, determinantes de las desigualdades en la educación secundaria y presentadas en la ES.

Mantenerse dentro del programa también tiene ese fenómeno, que el tipo de carrera, si tiene un reconocimiento social, la persona va a hacer lo que más pueda para mantenerse. Entonces, una primera responsabilidad del estudiante es identificar si efectivamente esa carrera es de su agrado, ¡sí! La segunda responsabilidad que el estudiante tiene es la de aprovechar todas las estrategias que tiene la universidad para que se pueda mantener en la carrera y cursarla. Eso pienso yo, que son las responsabilidades fundamentales que tiene el estudiante. (Entrevista, Prof3-LM, 2019)

En esta experiencia se aprecian dos aspectos que pesan en la permanencia y en el esfuerzo del estudiante en su reto formativo. Por una parte, la representación social de la carrera influye en la decisión de que el estudiante la pueda considerar como una opción para su ingreso y permanencia; cuando una carrera es percibida como prestigiosa, con altos niveles de remuneración y oportunidades de crecimiento profesional, es más probable que las personas se sientan motivadas para perseguir esa meta educativa.

Una representación social positiva de la carrera puede influir en la disposición y el esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a dedicar para alcanzar sus objetivos educativos. Si una carrera es valorada y respetada por la sociedad, es más probable que los jóvenes estén dispuestos a hacer sacrificios y trabajar arduamente para completar su formación y lograr el éxito en el campo elegido. Situación contraria acontece cuando la carrera no es llamativa, pues el joven tiende a desmotivarse por las dificultades y el bajo prestigio social que representa; este desinterés lo lleva a declinar en su proceso de profesionalización y no le permite valorar el privilegio de haber accedido a la IES pública.

Por otra parte, destaca la responsabilidad del estudiante al elegir la carrera, y de acceder a los apoyos que la institución le ofrece para permanecer y alcanzar el éxito académico. En este punto, surgen dos situaciones: si el joven tuvo el criterio, los medios y recursos suficientes para hacer la elección o si, por el contrario, esta era su única opción, porque las circunstancias así lo dispusieron; en tales casos, el grado de responsabilidad y compromiso difieren. En este contexto, el abandono tiene dos miradas, que hacen la diferencia desde el interés y la motivación por querer permanecer.

A nivel general, lo que evita la deserción es que los procesos de acreditación de las universidades van a retener estudiantes. Los estudiantes aspiran y van a hacer todo su intento por continuar, así tengan problemas por continuar y terminar en la universidad, porque les representa un beneficio el hecho de terminar en una universidad acreditada. (Entrevista, Prof2-PIS, 2019).

Este relato reafirma la experiencia anterior, existen situaciones para tener en cuenta: el prestigio de la carrera y la acreditación son valiosas en la elección del programa o de la universidad, elementos motivadores para persistir en el ciclo de formación profesional.

Como te decía, en la escuela, siempre que hemos preguntado, los chicos siempre dicen es mi culpa, y generalmente los de la carrera nunca le echan la culpa al profesor. Ellos siempre dicen, a mí me falta estudiar, o sea que, cuando uno estudia matemáticas, uno sabe que eso es personal. Por más que tú tengas el profesor más brillante en el salón, si uno como estudiante no le pone el empeño que es, no va a superar los obstáculos. (Entrevista, Prof3-M, 2019)

No es suficiente que el joven reconozca sus dificultades y la desmotivación; como se ha manifestado, el estudiante universitario requiere esfuerzo y disciplina, para asumir su proceso de formación, reconocer sus dificultades, superarlas y buscar apoyos para continuar.

Pero, pues, no sé, yo creo que depende de cada persona. He visto bastantes casos, tal vez, en los cuales el estudiante de pronto no se siente responsable del papel que está cumpliendo acá en la universidad. Eehh y no sé, si a veces puede ser por una formación de casa, que de pronto no sienta como esa responsabilidad de decir “bueno, yo asumí un compromiso cuando arranqué esta carrera...”, y que de pronto él sienta que el esfuerzo que están haciendo sus padres, para costear la manutención o el estudio y que tenga de pronto también que retribuir de cierta manera, eehh... hacia ese voto de confianza que se le ha dado. (Entrevista, Prof1-PIS, 2019)

Esta experiencia resalta la influencia del ámbito familiar en la responsabilidad y compromiso del estudiante. En este sentido, la familia, por la cercanía al joven, puede ser considerada como el asidero de factores que predisponen al abandono. El entorno familiar es un factor determinante en la motivación de los jóvenes en el desempeño y proceso de formación, en el cual el hogar, el ambiente cultural, la región y el estrato socioeconómico definen una actitud de superación y se constituyen en una motivación que los alienta en cada uno de sus actos, a fin de sobreponerse a las dificultades.

Por otra parte, que a veces también no se visualiza que, listo, ellos están estudiando acá en este momento que tienen tal vez toda la posibilidad de que económicamente tienen un apoyo y que no se ven a futuro. Es decir, que yo quiero ser un profesional, me quiero desempeñar en esta carrera y como que tratan de vivir solo el día a día. Entonces, van dejando tal vez pasar el tiempo... y de pronto se van descuidando algunas asignaturas, y piensan que de pronto no les va a pasar a ellos... que de pronto... precisamente, la acumulación de las posibilidades de estar en riesgo de deserción en algún momento les puede pasar. Por un lado, es eso. Por el otro lado, a veces les toca laborar y no pueden sopesar a veces la acumulación de responsabilidades en algunos casos. (Entrevista, Prof1-PIS, 2019)

El factor cultural influye ostensiblemente en el desempeño general del estudiante: le permite sobreponerse a sus dificultades o permanecer en el letargo, en el día a día, en la ausencia de una proyección profesional. Esta situación demanda de la institución promover el involucramiento de la familia y la implementación de actividades que aborden la motivación. El eje del abandono estudiantil es la motivación, factor preponderante en el quehacer académico; a su vez, este es el motor que impulsa al joven a participar de las actividades académicas, a integrarse y proyectarse en su futuro profesional. La motivación actúa como el elemento clave para encontrar asidero ante las dificultades, superarlas y buscar los apoyos necesarios, a fin de poner en práctica la resiliencia que contribuirá a tener un norte en función de las metas y

proyectos establecidos. De esta manera, el joven podrá mantenerse activo en el proceso de integración universitaria, y valorará cada uno de los espacios que le ofrece la universidad y su familia.

La presencia de la familia, la responsabilidad y el apoyo ante las adversidades, son fundamentales en el proceso de integración y en el ciclo de formación profesional; se espera que proporcionen los recursos económicos, sociales y emocionales que guíen el actuar de los estudiantes. En el sentir de las experiencias se identifica que:

la responsabilidad de la familia es supremamente importante... No solo las familias que apoyan totalmente y les dan los recursos para que la vida del estudiante sea menos tortuosa... En esta sociedad de muchas influencias, la familia tiene que estar pendiente en lo que... a responsabilidad en la universidad está desarrollando un estudiante... muchos malinterpretan eso. Si un papá está pendiente de lo que hace su hijo en la universidad, de pronto le está coartando la libertad, no... los estudiantes aún llegan a la universidad bastante jóvenes y no han logrado la madurez para asumir una libertad que implica la universidad, y la universidad tiene su esencia en la diversidad... en el contexto cultural en el cual se desarrolla, en las influencias de sus compañeros, de todas las personas. Entonces, la familia tiene que estar pendiente para tratar de colaborarle en esos aspectos, y más en la parte de matemáticas, estimularlo, brindarle esas oportunidades y estar en contacto con la universidad. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

En este testimonio sobresalen dos aspectos de las dificultades de los estudiantes que los llevan a desertar: el ideal de estudiante universitario y la realidad de los docentes. Los estudiantes ingresan cada vez más jóvenes, por lo cual se presupone y asigna una serie de características, de hábitos, actitudes y aptitudes, que se deben asumirse en el desempeño universitario. En este contexto, convergen la familia, el factor cultural y la trayectoria del colegio, en tanto aspectos influyentes en el éxito o fracaso académico. La libertad a la que se enfrentan y la inmadurez los hace fácilmente influenciados al ambiente universitario; los problemas sociales a los que están expuestos los llevan a tomar decisiones inadecuadas. En este sentido, igual que en la experiencia anterior en el programa de Ingeniería, se hace necesaria la presencia de la familia, para encaminar el actuar de los jóvenes en el proceso de transición e integración a la vida universitaria.

La familia casi que termina siendo, digamos que un punto aparte con respecto al proceso académico. En la universidad ocurre ese fenómeno y es que el estudiante se encuentra eeh... solo con sus herramientas académicas, pero la familia ha sido un elemento que ha estado o que se percibe que está como muy de lado del proceso académico. Porque se supone que los estudiantes

que ingresan a la universidad en su gran mayoría terminan siendo mayores de edad, pero esto no ocurre con los estudiantes de los primeros semestres, que en su gran mayoría están en el tránsito de ser mayores de edad y ahí es donde se requiere bastante el apoyo de la familia, sobre todo para que los estudiantes en el proceso de incorporación a la vida universitaria no se vean envueltos, por ejemplo, en situaciones de adicción u otro tipo de fenómenos que ocurren en el entorno universitario. (Entrevista, Prof3-LM, 2019)

A juicio de la experiencia de los docentes, la familia fortalece el rol del estudiante; es un elemento motivador en la conducta de los jóvenes, que puede contribuir a robustecer los lazos de comunicación entre el estudiante y la universidad, al conocer los apoyos y beneficios que ofrece la institución. No obstante, la familia puede constituirse en un mecanismo de alerta ante los inconvenientes que puede ocasionar el abandono universitario, lo que implica generar prácticas de acompañamiento y dar la posibilidad de aportar en el crecimiento académico de los estudiantes.

Pues, indiscutiblemente, todo es un sistema y, pues, cuando las familias están bien fundamentadas hay responsabilidad de los padres, se les brinda el apoyo adecuado a los hijos, tanto afectuosamente como económicamente. Pues, uno ve efectivamente que el estudiante, eeh se desempeña bien, uno mira a los estudiantes que tienen cierta ventaja sobre los demás y uno ve que son estudiantes que sus familias son estables, que sus familias los apoyan y efectivamente logran desempeñarse y casi no tienen problemas de deserción. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

Esta experiencia muestra el ideal que debería regir, las familias en tanto apoyo de los jóvenes; sin embargo, la realidad que enfrentan los estudiantes universitarios dista de ese imaginario. En esta realidad social de los estudiantes, en la familia se refleja y comunica en su propia imagen, en su propio actuar, en la historia como sujeto que reconoce el hábitat, el habitus adquirido, la base de las experiencias escolares y de las estructuras previas que marcan las diferencias en el compromiso académico y que son el fundamento de las experiencias sucesivas (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Por otra parte, el Estado tiene la responsabilidad de legislar y velar por la educación de sus ciudadanos. Al respecto, las experiencias manifiestan:

Un factor bien importante en lo que define el abandono o la continuidad de un estudiante en un diferente programa que son las mismas políticas que genera el Estado en el tema educativo... o permanencia de las carreras. Desafortunadamente en este país tampoco le dan la importancia que se merece a que el ser humano o la persona o cualquier ciudadano colombiano tenga acceso a una educación digna, entonces, ahí también influye muchísimo el

Estado para que el estudiante deserte. Hay políticas que no le garantiza la permanencia en los diferentes programas, entonces, tiene mucho que ver el Estado y yo esperaría que a futuro esas políticas cambien para que de moda no sea el traqueto, sino de moda sea tener conocimiento. (Entrevista, Prof4-M, 2019)

De acuerdo a lo expresado en las vivencias de los docentes, existen responsabilidades compartidas para lograr una formación integral. De acuerdo con la Constitución Política, en su artículo 67<sup>211</sup>, al Estado le corresponde regular y ejercer la inspección y vigilancia de las instituciones educativas. En consecuencia, al Estado tiene la obligación de establecer los lineamientos y proporcionar los recursos para que la educación se materialice siguiendo principios de calidad y garantizando la formación de sus ciudadanos.

Ante las vivencias expresadas por los docentes, se identifican las causas del abandono estudiantil, la percepción sobre los apoyos y lineamientos para su tratamiento y, en general, los inconvenientes que se presentan en el quehacer académico. Todo lo anterior subraya que la universidad y el Estado deben asumir la realidad que enfrentan los jóvenes al ingresar al sistema de ES.

### 3.2.5 Asumir la realidad

Las vivencias de los docentes han mostrado un punto de reflexión sobre la realidad universitaria cotidiana, en la cual, constantemente, se habla de la existencia de ciertos ideales. Existe un ideal de los méritos o requerimientos que deben poseer los estudiantes; un ideal sobre sus actitudes, aptitudes, disciplina y los hábitos para afianzar el proceso de formación. Dicho ideal pregona la autonomía, responsabilidad y madurez que se supone en los jóvenes que ingresan al sistema; desde las políticas se plantean los ideales de igualdad, equidad y calidad del sistema educativo Pero la realidad de las instituciones en cuanto a la calidad, la diversidad de la población estudiantil y sus necesidades educativas es la que le corresponde afrontar al sistema universitario. Esta situación ha sido manifiesta y puede extraerse de los enunciados expuestos anteriormente. Al respecto, en el siguiente apartado se presentan las vivencias que han suscitado reflexiones y se complementan desde la cotidianidad.

---

211 Artículo 67. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Yo tuve un periodo de crisis en mi docencia, un periodo de crisis de sentir que lo que se hace no tiene efecto... de que los altos índices de mortalidad después de que uno hace con honestidad un esfuerzo grande, prepara, hace las clases y finalmente la mortalidad sube del 50%, entonces, eso es muy decepcionante y eso, en un lenguaje más coloquial, es como hacer empanadas y nadie las compra, no, o los que las compran les sientan mal, entonces, se siente uno como desencantado y lo que pienso es que hay que empezar a mirar... no... no la parte deficitaria, sino más bien lo que se logra y por qué se logra y empezar a vincular más a ese grupo de los que logran a otros que vienen con alguna dificultad. (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

Este testimonio muestra una categoría de apreciación metafórica, determinada por las dificultades pedagógicas de enseñanza, el rol docente y los resultados obtenidos. El punto de partida es el reconocimiento de esa realidad latente, pidiendo establecer estrategias de evaluación de la acción pedagógica, los logros que se alcanzan y las circunstancias que lo hacen posible.

Entonces, eeh una reflexión clara es pensar que lo que uno viene haciendo no es lo mejor, así uno lo crea y lo sienta que lo hace con la mejor honestidad y los resultados indican que no lo estamos haciendo bien... Hay posibilidades de hacerlo mejor, hay que indagar por esas posibilidades e ir incorporando pequeños detalles en el salón de clase que tienen el efecto mariposa. Pequeños cambios, pero a la final grandes efectos, no inmediatamente, porque en educación esos efectos no se ven inmediatamente, pero sí un pequeño cambio de actitud, una sonrisa de un estudiante, un jaja! de un estudiante que diga cuando comprendió algo, eso hay que apoyarlo y dosificar ese afán de lograr terminar los programas, cambiar de paradigma de un océano de extensión con un centímetro de profundidad y más bien hacer poquito, pero con profundidad, hay que priorizar, hay que jerarquizar y que el estudiante salga con cinco o seis ideas, pero claras y que las construya él, que las solidifique él, para que eso le sirva de base y poder construir por su cuenta otras ideas. (Entrevista, Prof2-LM, 2019)

En el relato, se indica el compromiso del docente ante los desafíos prácticos y conceptuales, las dificultades y necesidades que enfrenta día a día en el aula. Frente a esto, se hace necesario innovar, replantear la práctica y adaptar el currículo en respuesta a las condiciones particulares de los estudiantes y de sí mismo (Molina, 2012). Al respecto, las transformaciones en el currículo deben surgir de la interacción de los principales actores, de la reflexión del ejercicio

docente<sup>212</sup>. Deben corresponder a las necesidades de los procesos académicos vividos en los programas, así como a la reflexión y seguimiento de la práctica en el contexto del profesor y los nuevos estudiantes.

Hay una gran facilidad para estudiar en la educación superior, entonces los estudiantes muchas veces vienen acá, a la universidad, de pronto vienen muy jóvenes, sin las responsabilidades que uno supone que deben tener para las enseñanzas programadas. Entonces, fracasan, fracasan, y de pronto desertan... pero de pronto tienen la oportunidad de volver a iniciar otra carrera, entonces, ya tiene como la experiencia de que me pasó esto, entonces, lo hago con más responsabilidad. Lo difícil es, y creo que a todos nos ha pasado, que uno encuentra estudiantes que efectivamente salieron del sistema y no continuaron estudiando. Entonces, hasta ahí llegaron, entonces, por ejemplo, se dedican al empleo, al trabajo a otros quehaceres y hasta ahí llegó la educación superior. (Entrevista, Prof2-M, 2019)

En esta narración se observan los procesos de abandono desde dos perspectivas, reconociendo el problema que generan. En primer lugar, el hecho de que el joven deserte produce ciertos aprendizajes de vida, que derivan en mayor responsabilidad y en el aprovechamiento de las segundas oportunidades. En la segunda perspectiva, quizá el problema más álgido sea la realidad que debe afrontar el estudiante, cuando ve truncado el proceso de formación profesional. Esta situación contrasta con las experiencias de los estudiantes cuando el tiempo, los costos y la edad impiden finalizar su ciclo profesional.

No, pues... que la universidad ha hecho bastantes esfuerzos y ha invertido bastantes recursos, pero a veces es enfocar mejor dónde los invierte, invertir en los estudiantes, a veces nos preocupamos en investigación, nos preocupamos por indicadores, pero no nos preocupamos por lo principal que es el núcleo de nuestra misión, que son los estudiantes, pues invertir más recursos, más dinero, más recursos de tiempo, más escenarios para los estudiantes. (Entrevista, Prof3-PIS, 2019)

En este testimonio destacan los diferentes procesos que se desarrollan en la universidad a partir de sus objetivos misionales; el sentido de la universidad gira en torno a los estudiantes y sobre ellos debe recaer cada uno de los procesos académicos. En este sentido, las instituciones deben enfrentar el problema del

212 "(...) se aspira a un proceso sostenido de autocrítica y reflexión, pero los profesores de los próximos años deberán adquirir habilidades, profundizar hábitos y valores que involucren estas actividades y los estimulen a conversar sobre su práctica, observarse unos a otros, grabar sus clases y experiencias con el objeto de autoevaluarse, registrar y compartir resultados, utilizarlos para reforzar o mejorar su ejercicio, solicitar acompañamiento de los más experimentados. A esto se le ha denominado enseñanza reflexiva y en la formación del nuevo profesorado se está convirtiendo en una corriente para entender la enseñanza y los eventos que ocurren durante la interacción con los estudiantes dentro y fuera del aula, es decir, en una práctica reflexiva" (Barreto, 2005, p. 144).

abandono estudiantil, es importante, exige aceptar que los jóvenes no poseen la mejor disposición para asumir una actitud proactiva y buscar el apoyo en los tiempos adecuados, lo que puede llevarlos a aislarse y formar grupos que no contribuyen al éxito académico.

En su obra *La sociedad del cansancio*, Han manifiesta que estamos

cayendo ya, cada uno, por un lado, cada uno a su cansancio más propio y particular, no al nuestro, sino al mío de aquí de allá Ese cansancio que separa atormenta “con la incapacidad de mirar y con la mudez” (...) la inspiración del cansancio se refiere a no hacer nada. (p. 47)

En estos términos, cada uno de los agentes educativos asume un cansancio de no hacer nada, se vuelven comunes las dificultades propias de los estudiantes, el rezago, el fracaso y el abandono. Ante este escenario, corresponde reconocer la realidad y afrontarla, entender y conocer el estado de los estudiantes, comprender cómo llegan los jóvenes al sistema educativo y dejar un poco el cansancio a un lado, es decir, “hacer algo” y poder dar cabida a esa formación integral.

En cuanto a la realidad que enfrentan los programas, se presenta el siguiente testimonio:

Los chicos entran al programa de Matemáticas, ellos entran haciendo un entrenamiento previo para pasarse a otra carrera, entonces, en ese aspecto, cuando se pasan a otra carrera, yo no lo consideraría deserción, porque igual ellos continúan dentro del sistema educativo, eeh... pero aquí, dentro de la universidad, cuenta como deserción... Otra cosa... a veces los estudiantes entran pensando que la matemática es algo diferente a lo que encuentran que en realidad es, entonces, también hay bastante choque y terminan abandonando por eso. (Entrevista, Prof3-M, 2019)

Las apreciaciones anteriores muestran la realidad de las carreras de Matemáticas y la Licenciatura en Matemáticas que tienen un componente básico fundamental. A partir de los argumentos expuestos por docentes y estudiantes, uno de los motivos por los cuales estos programas tienen altos índices de abandono es que ellos los emplean como una alternativa para nivelar sus conocimientos, situación que sugiere la propuesta de estrategias que contribuyan a suplir dichas necesidades para remediar los bajos niveles de formación. Este es, quizás, el principal motivo por el cual los jóvenes desertan de las carreras con componente formativo en matemáticas algo que podría generalizarse en las ciencias básicas. Los estudiantes buscan la forma de transitar a una carrera más llamativa, recurren a las normas de la universidad (transferencia entre programas) o se marchan, de manera silenciosa, a buscar otras posibilidades de formación.

De las experiencias expuestas, se pueden extraer las siguientes temáticas las cuales ayudan a comprender el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria:

### *Asumir la realidad*

– *Las estrategias para contrarrestar el abandono deben surgir de las necesidades y de la realidad vivenciada por los estudiantes y docentes en el contexto universitario.*

– *Asumir la realidad del abandono universitario conlleva el reconocimiento de las dificultades y las necesidades educativas de los estudiantes, reflexionar, replantear y fortalecer las estrategias para contrarrestarlo.*

– *La vigencia del currículo, correspondencia con las necesidades del contexto educativo y la realidad de los procesos de deserción estudiantil.*

– *El abandono implica cambiar la mirada hacia el estudiante y cuestionar el principio homogeneizador que se supone en ellos desde las políticas.*

– *El abandono estudiantil requiere el compromiso de cada uno de los actores educativos, implica “hacer algo”.*

Considerando las experiencias anteriores, es fundamental reconocer la realidad que enfrentan tanto estudiantes como docentes en el día a día, así como las necesidades y dificultades que los jóvenes presentan al ingresar a la ES. Por consiguiente, al estudiante le asiste la responsabilidad de esforzarse por alcanzar el éxito académico, conocer las reglas del sistema universitario y buscar apoyo ante las instancias pertinentes.

### **3.3 De las concurrencias y desencuentros entre estudiantes y docentes**

Es importante contextualizar el proceso de análisis de las experiencias de los docentes con la perspectiva de los estudiantes, ya que ambas vivencias contribuyen a la reconstrucción de la realidad del ámbito universitario. En las narraciones de los estudiantes, emerge una reflexión sobre las causas de abandono estudiantil universitario. Estas dos miradas se complementan y ayudan a comprender las circunstancias que rodean el actuar de los jóvenes; la formación previa al ingreso a la universidad, la influencia del entorno y las políticas nacionales intervienen directamente en los inconvenientes que afrontan; estos evidencian la realidad que deben asumir los docentes en el aula de clase.

A partir de las experiencias de los docentes y estudiantes de los programas de Ingeniería de Sistemas y la Licenciatura y Carrera de Matemáticas de la UPTC, se puede concluir que las causas de la deserción tienen varios puntos en común. La falta de exploración de aptitudes profesionales y de orientación profesional llevan a los jóvenes a elegir carreras desconociendo sus exigencias; además, no tienen referencias sobre la realidad del ambiente universitario. Los estudiantes eligen una carrera universitaria, encuentran dificultades en el ingreso porque no poseen los méritos, situación genera paulatinamente desmotivación. El joven es excluido del sistema; entonces, en la medida de sus capacidades y recursos, buscará alternativas para lograr acceder a la universidad.

La evidente falta de orientación profesional de los jóvenes, la representación social de la carrera basada en la información de su entorno, incide en el desempeño universitario. Representación que puede no corresponder con la realidad y, por lo tanto, la actitud hacia la carrera puede ser positiva o negativa. Esta actitud puede tener un impacto en su desempeño académico y eventualmente en su decisión de seguir o abandonar la carrera (Moscovici, 1979).

En este sentido, el estudiante tiene una representación errónea de algunas carreras, bien sea porque las enfocan desde su imaginario de un mejor futuro o por sugerencia de personas cercanas; esta imagen se desdibuja cuando enfrentan el proceso de formación. Ellos desconocen la realidad de su desempeño profesional y su perfil no corresponde a lo esperado. Ingresan a la carrera y la complejidad de los programas no es la imaginada, pues son carreras que demandan esfuerzo y disciplina. De manera que, los estudiantes se enfrentan a un escenario inesperado, situación evidenciada tanto en aquellas carreras que son llamativas por su prestigio como en las que no tienen un buen reconocimiento social.

En torno a estas experiencias, se identifican temas enmarcados en la realidad social e histórica vivenciadas por docentes y estudiantes. La trayectoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el resultado de las deficiencias en los niveles de formación previos. El sistema de ES debe partir del reconocimiento del estado inicial de los estudiantes, el cual predispone en una distribución jerarquizada, por los subgrupos escolares social y académicamente establecidos. Se hace evidente la reproducción de las desigualdades que arroja el sistema de educación media, situación que llama a la comprensión de que no todos tienen las mismas capacidades, actitudes o aptitudes.

A partir de las experiencias de docentes y estudiantes, se ha identificado que ante las dificultades reconocidas y los requerimientos de calidad que demanda cada disciplina, se percibe que el reto primordial de docentes y estudiantes es reconocer las dificultades manifiestas en el proceso de formación. En este

sentido, la labor docente debe contribuir a la formación de hábitos, donde se tengan en cuenta las capacidades preexistentes de los estudiantes, se diversifique el trabajo pedagógico de manera que los motive a superar las dificultades.

Por otra parte, en las carreras objeto de esta investigación, indistintamente, las relaciones establecidas entre docentes y estudiantes, se define una situación pedagógica donde no se garantizan las condiciones necesarias, en muchos casos, esto supone un lenguaje desconocido y situaciones abstractas. El docente busca la comprensión de los estudiantes, se establece distancia y coacción, el espacio universitario impone el discurso profesoral (autoridad pedagógica); la población es clasificada a partir de una escala que mide su proceso de aprendizaje, luego repercute en el rendimiento académico e influye en la decisión de abandonar el ciclo de formación emprendido.

Cuando el actuar del estudiante dista mucho de las exigencias propias de la disciplina, “ocurre con el profesor que, sin reconocerlo y sin sacar las consecuencias pertinentes, supone que no es bien comprendido, y puede, mientras su autoridad estatutaria no sea contestada, atribuir la responsabilidad a los estudiantes cuando él no los comprende” (Bourdieu *et al.*, 1996, p. 162). Esto sugiere dos aspectos: en primer lugar, el conocimiento de las condiciones con que llega el joven a cada curso y, en segundo lugar, se tienen ciertos preceptos y requisitos en cada disciplina, pero la realidad universitaria, los niveles de comprensión de los alumnos, y su integración en las asignaturas no les permite comunicarse adecuadamente con sus docentes, ni con sus pares, para superar las dificultades. Este último aspecto influye ostensiblemente en el desempeño académico.

En cuanto a la situación de las carreras, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas tienen la particularidad de presentar un alto nivel de complejidad y dificultad, a diferencia de otros programas. El ingreso a estos programas puede darse con una doble funcionalidad, una de las cuales puede estar fundamentada en el gusto, con la finalidad de cursarla. En segundo lugar, estos programas son vistos “como puente” para acceder a otras carreras o mejorar sus niveles de conocimiento, dado que los puntajes de ingreso a carreras de alta demanda son poco probables. Esta situación presenta el inconveniente de disimular y enmascarar ante la institución y las entidades encargadas de medir los indicadores de deserción una realidad que no corresponde, dadas las altas tasas de abandono que presentan, como se dijo anteriormente, por las características propias de estos programas.

Entonces, la intención inicial de ingreso para algunos estudiantes es buscar carreras llamativas, para lo cual recurren al beneficio que ofrecen las instituciones como la transferencia o simplemente se marchan cuando el programa no es de su interés. En definitiva, dado que las carreras de alta demanda son

inalcanzables para algunos jóvenes, los estudiantes están también condenados al esfuerzo por disimularse un futuro que amenaza con quitarles todo, en el sentido de su presente o de conferirle un tono completamente opuesto al que quieren encontrarle. Por esta razón, terminan inscribiéndose o ingresando a una carrera como única opción para acceder a la universidad, pero por el desconocimiento, la complejidad de enseñanza y aprendizaje y el hecho de que los contenidos distan del imaginario de la matemática impartida en el colegio, abandonan el programa y, en muchos casos, el sistema, al no tener otra posibilidad.

El sistema educativo que formó al estudiante lo ubica en una situación que en ocasiones no puede manejar, a saber, en orden jerárquico, el ingreso, la adaptación, las aptitudes, las actitudes, los conocimientos y las relaciones que debe establecer en un medio desconocido, en la mayoría de los casos.

En términos de las experiencias de los estudiantes, particularmente en las carreras que tienen como componente base la matemática, se reconoce el inconveniente y la dificultad del trabajo individual, puesto que estar y trabajar solos hace más compleja la superación de las dificultades. No obstante, se reconoce en el apoyo de los compañeros y en el establecimiento de redes a nivel de asignaturas y entre estudiantes de semestres superiores una estrategia para superarlas. Del mismo modo, a partir de las experiencias de los docentes, hay un reconocimiento para superar las falencias y motivar a los jóvenes a través del trabajo colaborativo, el cual puede estar en términos de definir: grupos de trabajo que contribuyan a la construcción colaborativa del conocimiento, en los que los jóvenes se apoyen mutuamente (Suárez, 2018), o plantear una estrategia de aprendizaje en la que se asignen unos roles y unas responsabilidades que contribuyen al crecimiento y apoyo mancomunado.

El trabajo grupal es una herramienta esencial en los estudiantes de ingeniería no solo como estrategia de enseñanza, sino también como una preparación para su futura inserción en el mercado laboral. En consecuencia, es fundamental que esta estrategia se promueva en todos los programas, ya que los jóvenes deben estar preparados para integrarse al mercado laboral y a la sociedad en general. En este sentido, los procesos de formación universitaria requieren la interacción en diversos estadios para que los estudiantes se adapten y puedan tener éxito en su carrera.

Las asignaturas, la metodología y las exigencias de los docentes, así como su carisma, su concepción de la pedagogía y su conocimiento de la carrera, junto con la autonomía en el aula, el prestigio y la dificultad de algunas carreras o asignaturas, contribuyen a generar en el docente una imagen de conocedor. En este sentido, el dominio del conocimiento por parte del docente puede resultar motivador para el estudiante. Sin embargo, en ocasiones algunos docentes

asumen que los estudiantes carecen de conocimiento o exigen preconceptos y competencias que se supone que los jóvenes ya deben tener. Estos juicios pueden expresarse en un tono discordante que sugiere menosprecio, lo que a su vez genera en el estudiante una sensación de impotencia al no poder cumplir con esas expectativas, y en muchos casos, el deseo de abandonar. Por lo tanto, es importante que los docentes consideren las capacidades y necesidades individuales de sus estudiantes y eviten emitir juicios precipitados o desalentadores

Lo anterior da cuenta de una violencia simbólica que desencadena dos situaciones. La primera ocurre cuando el docente, en su proceso de enseñanza y aprendizaje, evidencia que el estudiante no posee los niveles de formación esperados para asumir cada uno de los espacios académicos, y la segunda, cuando se constituye un ambiente en el que pasan desapercibidas esas dificultades, se anulan al punto de normalizarlas como inherentes a la acción académica.

Ahora, con respecto al apoyo que brinda la institución y a los beneficios a los que realmente accede el estudiante en los programas objeto de estudio, se identifica una brecha, sin lugar a dudas marca el desconocimiento de los recursos, mecanismos o instancias a los cuales puede acceder. La universidad ha creado unos mecanismos de apoyo como becas, monitorías, tutorías, amnistías, cursos vacacionales o intersemestrales, cancelación de semestre, entre otros. Es claro que una realidad está dada en términos de los lineamientos que se establecen (el ideal) y otra de la utilidad que se les da, ya sea porque el discente entra inexperto, muy joven o solo, a un espacio desconocido que le implica un cambio en el rol de estudiante de colegio a universitario, en el que debe ser autónomo y responsable de asumir y buscar las ayudas en las instancias institucionales; sin embargo, es claro que a la universidad le asiste la obligación de socializar y dar a conocer estos mecanismos.

Al determinar los causales del abandono estudiantil, se encuentra que existen unos factores propios de la institución que influyen directamente. El apoyo desde bienestar universitario y en general de los diferentes actores, incluidos los estudiantes, presenta una desarticulación respecto a su uso. El desconocimiento y la subutilización de los espacios y programas a los que pueden acceder los estudiantes sacan a la luz un factor que requiere mayor atención y generación de lineamientos que subsanen este aspecto, situación que se identificó en el sentir de las vivencias expresadas por los estudiantes y docentes.

Es claro que hablar de los lineamientos relativos a la deserción en la ES es una situación que atañe a las instituciones y a las políticas del Estado. Por un lado, está el discurso de ampliar la cobertura, de equidad, inclusión y calidad, que constantemente se pregona en la ES. Pero por otro, está la realidad que

enfrentan las instituciones con la ampliación de la cobertura, en la que se han hecho evidentes las bajas tasas de graduación, los altos índices de abandono, particularmente en los primeros semestres, aunados a la insuficiente inversión del Estado. Además, se identifica que los jóvenes vienen de un sistema que otorga grandes facilidades para hacer tránsito en los diferentes niveles de educación básica y secundaria, lo que acarrea en muchas ocasiones facilismo para el estudiante, quien delega toda la responsabilidad de prepararlo y encaminarlo para la ES a la institución y al docente.

Es ahí cuando el joven se enfrenta a un cambio de sistema que difiere totalmente del que fue formado, por las responsabilidades, el cumplimiento de las actividades y la calidad que debe ostentar en el desempeño universitario para enfrentarse posteriormente al mercado laboral. Es la realidad que enfrentan las instituciones actualmente, lo que implica trazar mecanismos para afrontar las falencias de los jóvenes y formarlos bajo parámetros de calidad. En caso contrario, se trasladarían los problemas al campo laboral, donde la universidad no estará para facilitarle las cosas, lo que demandaría un nuevo rol estudiantil en la calidad y responsabilidad propia de su quehacer. En consecuencia, la universidad tiene una gran responsabilidad social de formar los ciudadanos y futuros profesionales.

Otro punto de encuentro son las actividades extracurriculares, experiencias significativas que contribuyen a generar redes entre pares, y redes de intercambio de conocimientos, una estrategia que contribuye a hacer más llevadero el proceso de integración al ámbito académico<sup>213</sup> y universitario. De esta manera, se contribuye a la construcción del ser social que está *ad portas* del ámbito laboral, que exige trabajo colectivo para el desarrollo de su entorno inmediato y de la sociedad que demanda su aporte.

En el caso de la UPTC, como institución pública, se espera que el trabajo académico y la educación en general contribuyan al desarrollo del entorno, promoviendo la perspectiva individual y la movilidad social, de acuerdo con el ideal democrático definido por el Estado y los organismos internacionales. Sin embargo, la realidad de las instituciones y los elementos necesarios para el crecimiento académico presentan desafíos, el Estado establece sus normas para garantizar el bienestar, las cuales son adoptadas por las universidades a través de la normatividad. No obstante, la desfinanciación del sistema es cada vez más evidente, lo que limita la capacidad de las universidades para cumplir con sus objetivos. En este sentido, la actuación de las universidades se ve cuestionada constantemente por las políticas globales que buscan mejorar la calidad del sistema educativo. Es importante que las universidades aborden

---

213 La integración académica se define por el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del individuo y el clima intelectual de la institución (Corominas Rovira, 2001).

estas cuestiones de manera crítica y reflexiva, buscando soluciones que permitan garantizar el acceso a la educación y mejorar la calidad de la misma en beneficio de la sociedad.

### **3.4 Elementos para la propuesta de una política motivacional en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

Esta investigación promueve una reflexión en torno a las causas y los efectos que puede ocasionar, en el éxito educativo, el factor económico y los aspectos individuales, sociales, psicológicos y académicos. Surge el cuestionamiento sobre la pertinencia de la educación que reciben, actualmente, los estudiantes, y su incidencia en el abandono estudiantil en la UPTC. La literatura y el contexto educativo, en los diferentes análisis de instituciones o del MEN, concurren en este planteamiento: la calidad en los niveles de formación previa al ingreso a la universidad es una de las circunstancias que impide a los jóvenes adaptarse al sistema de ES.

Al no contar con la calidad esperada, sobrevienen en los jóvenes aspectos de integración académica en el proceso de transición colegio-universidad. Los discentes se ven abocados a enfrentarse a un nivel de calidad que dista al de su entorno. Las competencias propias que demanda actualmente el sistema de ES lo ubican en un contexto de desventaja, debido a los mismos factores estructurales de la sociedad, que presenta regiones críticas, apartadas, y sectores socioeconómicos asociados a bajos niveles de calidad. Esta coyuntura deriva en un ambiente desmotivador para el joven, al ver que su formación e imaginario de la carrera no es el esperado.

La motivación del joven que ingresa a la universidad acarrea la creación de un entorno en el que pueda familiarizarse y satisfacer sus expectativas, lo que requiere esfuerzo y compromiso de los diferentes actores de la comunidad educativa. Ahora bien, teniendo en cuenta las vivencias de los estudiantes, en el ambiente universitario se identifica que, en algunos casos, ellos aún no han establecido sus posibilidades profesionales como objetivos realmente serios y juegan con sus posibilidades, que, a su vez, los encasillan y los llevan al abandono.

En este sentido, se plantean algunos elementos y reflexiones alrededor de las características motivacionales, un factor predominante en el proceso de formación, para que correspondan con la propuesta de acciones para disminuir el abandono en el marco de las exigencias de las políticas nacionales, de las necesidades de la UPTC, y de los programas objeto de estudio. En el sentir de los estudiantes y docentes se identifican algunos elementos para la propuesta de una estrategia motivacional integral, los cuales se analizan a continuación.

### *Motivación para la integración universitaria, un mecanismo de inclusión a partir de la percepción sobre la proyección profesional y las actividades de inducción*

La percepción del estudiante sobre la universidad, la proyección profesional y laboral interiorizada por el joven, se convierten en un agente motivador que ayuda a encausarlo en la carrera emprendida y se constituye en un factor favorable para alcanzar el éxito educativo. Además, la ventaja que tienen los estudiantes al matricularse a una IES pública y acreditada, debe ser a la vez un aspecto motivador para valorar en los procesos de inducción realizados por la universidad. Los espacios de inducción deben ser potenciados como estrategia para consolidar acciones, a partir de situaciones que familiaricen a los jóvenes con la universidad, sus normas y los beneficios básicos disponibles para su desempeño, la integración al nuevo medio y con sus compañeros. Al mismo tiempo, en este espacio, involucrar las experiencias de egresados, es una oportunidad para generar expectativas y motivos que promuevan la superación de las dificultades y alcanzar las metas educativas (Guerrero *et al*, 2020).

En estos términos, el primer encuentro de los estudiantes con la universidad debe proyectarse como un elemento “inclusivo” y “motivador”, desde las actividades realizadas por las directivas, docentes, bienestar universitario y egresados; identificar el deseo de verse a futuro y de “hacer algo” por una vivencia gratificante, involucrándolos en el rol universitario (Guerrero y Angulo, 2017).

### *Estrategia motivadora orientada a articular las unidades académicas y los agentes educativos*

La realidad social de las IES es un escenario en el que los estudiantes ingresan cada vez más jóvenes, con falencias en los niveles de formación, falta de hábitos de estudio y disciplina; la no adaptación al sistema universitario, entre otros aspectos, hace evidente la brecha colegio-universidad. Este es el panorama que actualmente deben asumir las universidades, un panorama incierto que no presenta una tendencia a mejorar, por el contrario, en la cotidianidad, en el día a día, es una situación que está dentro de unos parámetros de normalidad que demanda de la institución hacerle frente.

El sentir de docentes y estudiantes evidencia que, ante dichas dificultades, los jóvenes desconocen las acciones, apoyos y beneficios para mitigarlas o, en su defecto, la falta de compromiso de ellos para hacer uso de estos espacios y aprovechar las oportunidades que ofrece la universidad, genera una subutilización de los mismos. En este contexto, es necesaria la propuesta de una estrategia motivadora en la que se articulen los canales de comunicación

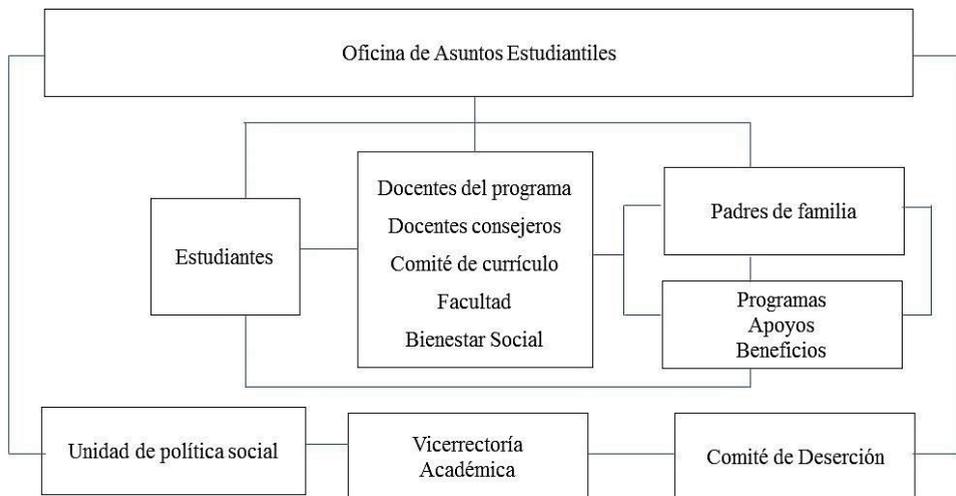
entre los actores y las unidades académicas, de manera que contribuyan al conocimiento de dichos mecanismos de apoyo, las acciones y la normatividad universitaria vigente.

Al identificarse que el primer año de integración de los jóvenes a la universidad es un periodo crítico, en el que se presentan las mayores tasas de abandono, las acciones deben orientarse a motivar al nuevo estudiante y darle a conocer los programas, normas, apoyos, beneficios y lineamientos establecidos por la UPTC.

Este direccionamiento puede darse a partir de la articulación y la generación de canales de comunicación entre los docentes del programa, los docentes consejeros, los comités de currículo, las facultades y las mismas instancias de bienestar social. Asimismo, se debe involucrar a la familia como agente que puede orientar al discente ante las dificultades personales y académicas. Esta articulación demanda de cada agente educativo el conocimiento de los trámites y mecanismos institucionales, para así poder direccionar al joven que requiere el apoyo o asesoría de alguna instancia de la universidad, como se presenta en la Figura 16.

**Figura 16.**

Propuesta de articulación canales de comunicación.



Con este fin, se debe tener en cuenta que, en el Plan Maestro 2015-2026 y los Planes de Desarrollo de la UPTC, se contempla la creación de la Oficina de Asuntos Estudiantiles, instancia visible para la comunidad, enfocada en orientar y articular las estrategias y canales de atención. Igualmente, esta

oficina debería estar articulada con la Unidad de Política Social, el Comité de Deserción y la Vicerrectoría Académica, para monitorear, retroalimentar y socializar el impacto de los lineamientos en la permanencia y el éxito educativo.

### *Estrategia motivadora desde la labor docente*

Las instituciones deben promulgar soluciones encaminadas a motivar a los jóvenes que llegan en los primeros semestres. En este sentido, la labor docente demanda asumir una actitud que no contribuya con la violencia, a saber, esa violencia invisible que segrega y relega al estudiante por sus dificultades, la que ha llevado al entorno universitario a enfrentar una situación en la que aparentemente no pasa nada, en la que todo se ve como un hecho normal, en la que no se hace nada.

Se estima que el compromiso social de la docencia debe replantear la actitud de indiferencia, adoptando una responsabilidad que aporte a la reducción de la deserción. La realidad del sistema educativo requiere que el profesor asuma un rol que motive a nuestros jóvenes, a no verlos como el punto aparte. En la labor en el aula, la investigación y las actividades extracurriculares deben surgir motivaciones para mejorar las condiciones de los jóvenes que ingresan a la ES; esto significa: reconocer sus saberes previos y generar espacios para proyectar el futuro.

En el sentir de los estudiantes y docentes, la labor docente debe ser una estrategia motivadora que permita que participen en actividades no solo en el aula de clase, sino en otros espacios, a fin de que conozcan las oportunidades en los grupos de investigación, en la participación de eventos, en la proyección internacional de la universidad y en las nuevas áreas de desempeño académico a las que pueden acceder en el campo profesional. Esta alternativa recoge dos aspectos: contribuye a motivar a los jóvenes y visibiliza y posiciona a la universidad en la investigación y la movilidad nacional e internacional.

### *Las redes de apoyo: una estrategia para contribuir al proceso de integración y motivación universitaria*

Las redes de apoyo pueden constituirse, desde la perspectiva académica y social en un elemento que afiance la motivación, el interés, y el compromiso en el inicio de las actividades universitarias. Estas redes de apoyo pueden establecerse vinculando a los mismos jóvenes con los pares del mismo semestre o de semestre superiores, de manera que afiancen los procesos de formación propios de la carrera.

En la dimensión académica, es importante consolidar los procesos de formación, de tal manera que, el estudiante de nuevo ingreso se convertiría en el protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, se deben potenciar las tutorías, el Plan Padrino y las monitorías; beneficios instituidos por la universidad.

En la dimensión social, es fundamental crear espacios socioeducativos para el acompañamiento en aspectos personales, familiares, económicos, institucionales e integración a la vida universitaria y la ciudad. El ámbito académico, debe difundir los espacios académicos, las becas, los eventos, la participación, y los grupos de investigación, en tanto actividades extracurriculares motivadoras, donde el estudiante se involucra en el quehacer de su carrera.

### *Estrategia motivadora, una apuesta desde el currículo*

Las experiencias y vivencias nos acercan al entendimiento de la realidad cotidiana, enmarcada en la diversidad determinada por el contexto inherente a cada estudiante, las regiones y la misma realidad en que lo sitúa el sistema educativo nacional. Esta realidad debe estar en correspondencia con el contexto internacional y global, a fin de que se puedan identificar y reconocer las necesidades, los bajos niveles de formación y las dificultades que han aflorado en el quehacer académico.

En este sentido, un currículo para ser agente motivador debe estructurarse con base en los prerrequisitos y requisitos propios del área de formación, en los diferentes programas; se debe contemplar el nivel de profundización pertinente a cada carrera; inicialmente, el componente general, disciplinar y de profundización. De acuerdo con los testimonios, de docentes y estudiantes, el currículo debe contribuir a cimentar las bases teóricas necesarias de los alumnos, esto implica la evaluación del plan de estudios y el descubrimiento de los cambios necesarios, evaluando constante su pertinencia y vigencia. Esto conlleva un replanteamiento surgido del consenso sobre las dificultades de los estudiantes y los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el currículo debe contribuir a

(...) la construcción de ciudadanía; igualmente, a la consolidación de comunidades reflexivas, con un enfoque más democrático, justo, que se inclina por la emancipación de espíritus investigadores para legitimar lo público y sacar partido de las acciones colectivas... destacar un enfoque pedagógico de acuerdo con un proceso formativo incluyente. El Currículo es una propuesta formativa educativa que expresa la relación institucional con una sociedad particular, en un momento histórico determinado y se concreta en el Proyecto Académico Educativo Institucional (PAEI) o de una facultad o de sus programas. (Modelo Pedagógico UPTC)

En resumen, el currículo debe ser abierto y flexible, un aporte a la formación y el crecimiento integral del alumno bajo los criterios del modelo pedagógico *Edificamos futuro*, de la UPTC. Asimismo, debe enfatizar que los dos primeros semestres es el periodo decisivo para que el estudiante se adapte al entorno académico; también, para que el profesor identifique las necesidades y deficiencias respecto a las bases y los requerimientos de los saberes de la disciplina.

En general, los programas deben actualizar y evaluar la vigencia de su currículo, en función de los momentos determinantes en los procesos de fundamentación y profundización de la disciplina: “enriquecerlo permanentemente, de tal manera que esté a tono con las demandas de las personas y la sociedad y responda a las condiciones sociales culturales del momento” (Modelo Pedagógico UPTC).

La implementación de una política motivacional con perspectivas múltiples tiene una gran influencia en el rendimiento académico del estudiante, ya que, si se lleva a cabo de manera efectiva, puede ayudarlo a identificar y potenciar sus fortalezas, lo que se traduce en un mejor desempeño y una mayor satisfacción en el contexto universitario. Sin embargo, si la política motivacional no está en consonancia con las competencias del estudiante, puede tener el efecto contrario y desmotivarlo, ubicándolo en desventaja con respecto a sus pares. Es importante tener en cuenta que esta desventaja puede llevarlo a desvincularse del sistema educativo, lo que tiene un impacto negativo en su futuro. Además, esta desventaja depende en gran medida de su entorno cultural, social y geográfico, lo que hace que la implementación de una política motivacional efectiva sea aún más crucial en entornos con mayores desafíos socioeconómicos.

Conforme a lo expuesto, una de las principales variables explicativas del fenómeno de la deserción, es la motivación, específicamente, se alude a la motivación relacionada con la elección del programa; esta impulsa al joven a participar en las actividades académicas, lo mueve a buscar los apoyos que ofrecen las instituciones. También se refiere a la motivación en el aula, la que expresan tanto el docente como el estudiante. Por un lado, está el involucramiento, la pertinencia y el esfuerzo frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, por el otro lado, está la motivación que proyecta el docente. En cada uno de los inconvenientes expuestos por ser factores que desencadenan el abandono estudiantil, la motivación es el motor de un mayor compromiso con las actividades universitarias. La docencia, la metodología, las buenas prácticas, operan como un elemento decisivo para motivar al estudiante y favorecer sus procesos cognitivos.

La motivación se proyecta con una visión integral en cada una de las acciones propuestas para contrarrestar el abandono, lo que implica reestructurar y potenciar las estrategias en pro del bienestar de los docentes bajo parámetros de calidad; a la vez, las IES deben partir del reconocimiento global y su incidencia en el quehacer educativo. Alrededor de la motivación que opera desde los canales de comunicación, los apoyos y el compromiso individual (docente-estudiante) e institucional (normas, currículo y las buenas prácticas), se deben generar espacios de reflexión y retroalimentación orientados a mejorar el desempeño de los jóvenes, y contribuir así con la permanencia y al éxito educativo.

Así mismo, la motivación que guía al estudiante en la elección de la carrera tiene un motivo personal o influenciado por terceros, lo que significa que el joven proyecta su futuro profesional de acuerdo a un ideal o a la representación social que tenga de la carrera. Pero, si esa motivación surge por la búsqueda de un mejor estatus o reconocimiento o porque finalmente influye el factor económico, las necesidades y las conductas de logro quedan sujetas a estas expectativas y al esfuerzo, a estar activo e interesado por alcanzar el éxito educativo en función de sus anhelos. En consecuencia, la motivación es el factor transversal en cada uno de los momentos del desempeño educativo.

Para finalizar, esta propuesta surge de las necesidades y dificultades sentidas de los principales actores en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas; constituye un aporte importante a la solución de la deserción estudiantil. Esta puede ser replicable en la universidad, dado que sus componentes son idóneos para la planeación de la UPTC; deben ser discutidos y analizados por los órganos académicos, directivos y administrativos, para luego realizar las reformas y los ajustes pertinentes al caso.



## Conclusiones

Comprender el proceso de abandono estudiantil en los programas de Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas, implica dar una mirada desde diferentes perspectivas, debido a la naturaleza multicausal del problema; además, supone el reconocimiento del fenómeno, en cuya conciencia se integre la temporalidad, la trayectoria y la experiencia de docentes y estudiantes, asumiendo una actitud reflexiva sobre el discurso.

Mi rol como investigadora me llevó a adoptar una mirada multifacética, a entender la esencia del discurso expresado en las voces de estudiantes y docentes, actores directos del proceso de deserción universitaria. La necesidad de comprender me condujo, inicialmente, a contextualizar el interés por estudiar el abandono de cara a las políticas y las estadísticas. Frente a las políticas, porque direccionan los lineamientos y mecanismos establecidos por el Sistema, las IES y los programas; observando las estadísticas, porque evidencian y explican el estado del fenómeno. Este fenómeno tiene como interés central al estudiante y su trayectoria (Bourdieu, 1996); también a su sociedad, lo que implica un estudio global del contexto, desde la dimensión social, cultural, política y económica; variables preponderantes e influyentes en los procesos de deserción.

A partir de mi experiencia como investigadora en el área de estadística, al ser la deserción un fenómeno multicausal se realizó una reflexión sobre los aprendizajes y vivencias que surgieron al abordar la problemática de la deserción universitaria desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. Estos aprendizajes permitieron identificar los factores más influyentes en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios, e identificar algunas estrategias para reducir la deserción universitaria. Es así que el análisis estadístico de la información se sustentó desde el enfoque descriptivo correlacional; a pesar de que los datos suministrados por la UPTC y los dispuestos en SPADIES son útiles, su alcance es limitado debido a la complejidad de la problemática y a la necesidad de contar con información más detallada sobre los factores que

influyen en la decisión de abandonar los estudios universitarios. Datos que son insuficientes para sustentar y comprender la problemática social y educativa que subyace a la deserción.

Razón por la cual, el análisis cualitativo se basó en el análisis de políticas institucionales a nivel nacional e internacional, a fin de determinar y evaluar las acciones establecidas en los diferentes programas de la universidad. Además, se consideró la percepción del impacto de estas políticas en el ámbito académico, específicamente en la definición e implementación de estrategias para contrarrestar la deserción estudiantil. Con este propósito, se formuló el objetivo de identificar la opinión de los principales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje acerca de la aplicabilidad y trascendencia de estas políticas. Para ello, se llevó a cabo el análisis documental de las políticas y el análisis fenomenológico de las voces de los docentes y estudiantes, lo que permitió comprender las causas del abandono estudiantil en Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas.

Para responder a la pregunta de investigación referida, inicialmente, a la incidencia de los entornos socioeconómico, cultural y político en el contexto nacional, y de la UPTC, sobre la deserción estudiantil en los programas mencionados, y a los compromisos respectivos asumidos por la Universidad, el análisis y la caracterización presentada en esta investigación devela ciertos elementos propios de la realidad vivida por docentes y estudiantes, los principales actores que enfrentan esta situación. La respuesta a este cuestionamiento tiene varias perspectivas. En primer lugar, se identifica en el sentir de los docentes un aspecto político. La Universidad ha asumido las políticas nacionales permeadas por los procesos de democratización, globalización y comercialización de la ES. En el discurso político de los lineamientos, se contempla el ideal de lo que debería ser, y en los programas estudiados se reconoce que tales lineamientos se asumen momentáneamente; su fin último es cuantificar el abandono estudiantil; sin embargo, la complejidad de la deserción universitaria va más allá del índice. Se cuestionan los resultados y las tasas, pero no desde la realidad social, cultural y académica que afronta el joven, la institución y los docentes; no se vislumbran las dificultades y necesidades que exceden las expectativas por las calificaciones y los estándares de la calidad del estudiante, la institución, la región o el país. Este es un elemento que, finalmente, los clasifica y enclasa según el desempeño de la población estudiantil.

El aspecto político parte del *ideal* de los lineamientos que debería tener la universidad, particularmente, las *carreras que incorporan a las matemáticas como un componente básico*. Al respecto, sobre el abandono estudiantil que presentan los programas estudiados, del sentir de las voces de los docentes, se pueden inferir dos situaciones. La primera consiste en reconocer los apoyos y estrategias establecidas (Figura 1), como privilegio que posee la UPTC. La segunda es *la*

*realidad* del quehacer universitario, presente en el sentir de los estudiantes, pero que no es reconocida por algunos docentes, quienes no perciben la incidencia y *eficacia de las acciones* para contrarrestar las altas tasas de deserción estudiantil.

La importancia de los apoyos de las dependencias universitarias y de los actores educativos, debe ir más allá del momento y la exigencia de las metas. Lo anterior supone, necesariamente, un compromiso presupuestal por parte de la universidad y del Estado; a su vez, exige a la institución una reforma para potenciar y socializar los mecanismos existentes, mientras que los programas deben conocerlas y orientar a los jóvenes y docentes sobre su uso. En complemento, los docentes deben conceder una *mirada humanizante desde la reflexión de la práctica pedagógica*, para aportar al crecimiento del ser, “del joven”, proporcionando los elementos necesarios para el proceso de formación. Simultáneamente, esto demanda del joven: compromiso y actitud resiliente para superar las dificultades.

La trascendencia histórica de las reformas universitarias ha transformado las altas tasas de abandono estudiantil, en un ámbito de tratamiento obligatorio. Los niveles de educación de los jóvenes no se ven reflejados, pues, dado que las posibilidades de acceso a la ES han aumentado, se esperaría que las tasas de graduación tuvieran la misma tendencia; además, el cuestionamiento sobre la calidad educativa ha relevado y posicionado a esta temática, en las diferentes instancias educativas. En la universidad, es notoria la incidencia de los lineamientos establecidos por las políticas públicas que rigen las instituciones, cuya adopción por parte de la UPTC no ha logrado menguar el problema del abandono estudiantil en los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas. En los ámbitos nacional, institucional y programático, las estadísticas evidencian esta situación; también, es notoria en el sentir de los docentes y estudiantes.

Entonces, ante el cuestionamiento de si las políticas educativas accionadas alrededor de la deserción estudiantil logran fortalecer el surgimiento de lineamientos que estén en correspondencia con el contexto universitario, la realidad institucional y las necesidades de los estudiantes, podría indicar que no se logra. Existe una imposición, que acarrea la falta de compromiso estatal en inversión; en el ambiente universitario se observa la incidencia del factor económico, para atender la ampliación de la cobertura y la implementación de otras políticas, componentes fundamentales del devenir académico y las estrategias para fortalecer la permanencia estudiantil.

Por otra parte, los cambios estructurales de los que han sido objeto los programas y la universidad, a partir de los procesos de acreditación se han impuesto a la UPTC, estrategias para contrarrestar el abandono, además de tener los beneficios pertinentes a una universidad pública, con un panorama

alentador. No obstante, se identifica en el sentir de los principales actores, y en las tasas de abandono estimadas para los tres programas, que estas han sido poco eficaces; además, se ha generado una subutilización de los recursos debido a su desconocimiento.

En los testimonios de los principales actores se hace necesaria la reestructuración y el planteamiento de lineamientos, de manera que obedezcan a las singularidades de cada entorno, y a la propuesta de acciones que trasciendan el rendimiento académico y contemplen la dimensión humana y social del ser, las necesidades, los temores, las capacidades y el cuestionamiento de los aspectos subjetivos y objetivos. Asimismo, se debe proyectar una formación humanizante, no meramente instrumentalista, en la que la responsabilidad de las acciones sea compartida por los diferentes agentes educativos, y esta no sea delegada a unos cuantos profesionales, o a la Unidad de Política Social.

Desde esta perspectiva, el factor económico se extiende más allá de los costos que puede asumir el estudiante, debido a sus posibles dificultades y a su procedencia socioeconómica; en el caso de la institución, supera a la inversión presupuestal realizada. La incidencia económica se define desde la comercialización de los servicios educativos; existe un interés en el cálculo de costos y beneficios, producto de la inversión de recursos; sin embargo, la perspectiva económica, debido a la asociación entre el éxito educativo y el personal, parte de la apuesta de la educación superior para formar el capital humano necesario para el desarrollo de las regiones. En consecuencia, el factor económico ha incidido en la *flexibilización de los procesos educativos* y en los diferentes agentes, pues desde el costo beneficio, se espera ver el resultado reflejado en el producto final (traducido en tasas de graduación), en la exigencia del momento.

Los docentes reconocen los bajos niveles de formación y la falta de motivación de los jóvenes para permanecer y culminar con éxito los programas emprendidos. Estos son aspectos que, sumados a la disposición del estudiante para adaptarse y sobreponerse a las dificultades, repercuten en la flexibilización de los procesos educativos. Además, la influencia del factor cultural, vinculado a la región de procedencia, supone otro obstáculo para los estudiantes, incidiendo en la decisión de abandonar. Por otra parte, la evolución de las políticas ha obligado a las instituciones y, en orden jerárquico, a los programas como Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, a asumir un interés súbito y vago del momento, por cumplir con el indicador, pero sin alcanzar, realmente, la raíz del problema, no se observa constancia y continuidad sobre el estudiante, que es el principal afectado.

Los mecanismos y lineamientos para contrarrestar el abandono estudiantil han sido insuficientes para afrontar la *realidad social del proceso de enseñanza y aprendizaje*. La modernización y la globalización hoy demandan estar a la vanguardia de los avances, pero la desigualdad social revela el atraso académico en las carreras. Los jóvenes vienen de un entorno que les proporciona ciertas competencias académicas y sociales, según la región, la ubicación, el tipo de colegio, entre otros aspectos; los sitúa en un escenario que dista de la calidad y los avances del medio universitario e, incluso, sus propios compañeros.

Por un lado, la implementación de las estrategias para contrarrestar el abandono tiene un carácter administrativo, cuya solución obedece, principalmente, a los compromisos adquiridos con los organismos internacionales. Los empréstitos otorgados por la banca mundial condicionan igualmente la inversión de los recursos y las exigencias en las mediciones de la calidad educativa. Particularmente, el aumento de la graduación y la disminución de la deserción estudiantil han llevado a la implementación de medidas que flexibilizaron el tránsito por los niveles básicos de formación. Por otro lado, la modernización del sistema presenta una brecha entre las competencias teóricas y sociales que tienen los jóvenes al ingresar a las carreras investigadas y lo que se enseña. Al respecto, es necesario que la *actualización del currículo* surja de la comprensión y reflexión de la realidad y las necesidades de los nuevos estudiantes.

Comprender las causas de la deserción implica que cada uno de los actores asuma su rol y compromiso en la comunidad educativa, para cambiar la mirada ante las dificultades que presentan actualmente nuestros estudiantes: que no sea una mirada instrumental ni limitada, únicamente, al momento de la actividad pedagógica, al proceso de enseñanza y aprendizaje. Cambiar la mirada supone ver lo aparentemente invisible, e identificar los aspectos que siempre han estado en el trasegar universitario, impactando en el desempeño académico; equivale a cambiar la indiferencia ante las dificultades de nuestros estudiantes.

Con base en la descripción y caracterización de la deserción estudiantil, se puede concluir que esta es una situación manifiesta, independientemente del programa. En la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas se presentan altas tasas de abandono, también en Ingeniería de Sistemas, aunque en menor proporción (tabla 14, 15 y 16). En consecuencia, se puede concluir que es necesario que la universidad y los programas académicos tomen en cuenta la diversidad de la población estudiantil y consideren las condiciones de origen de los estudiantes, que a menudo son desconocidas para la institución. Asimismo, es importante que se revisen los imaginarios existentes sobre el ambiente

universitario y el aula de clase, tanto para el docente como para el estudiante, a fin de adecuar las prácticas educativas a las necesidades y realidades de los estudiantes y garantizar así una formación integral y equitativa.

En los primeros semestres, el proceso de adaptación y la elección de la carrera juegan un papel importante. Los factores culturales, sociales y de interacción influyen de tal modo que el estudiante decide desvincularse en el primer semestre, como lo evidencia la información presentada en el segundo capítulo de este documento. Si se superan estos aspectos, aunque sea medianamente, los hábitos de estudio y disciplina hacen efecto en su rendimiento académico. Esta situación se manifiesta en la reprobación y la repitencia de asignaturas, afectando el promedio académico; en consecuencia, el rendimiento académico termina siendo la suma de factores que facilitan o dificultan la permanencia del estudiante en el sistema, donde su formación previa es decisiva en el éxito académico.

Dado que el primer año es el periodo más crítico que enfrentan los estudiantes para integrarse y permanecer en la universidad, las tasas de deserción estudiantil presentadas en la UPTC, los programas objeto de estudio y sus facultades respectivas, no muestran la misma tendencia. Desde la perspectiva cuantitativa, se observa, inicialmente, que la Carrera de Matemáticas alcanza las mayores tasas de abandono (Figura 15). En la perspectiva cualitativa, se identifica que las razones son diversas; el hecho de ser considerada una carrera difícil, por su naturaleza, reduce su demanda y disminuye una competencia por el ingreso y la permanencia, además, la destinación que se da al programa termina en la falta de motivación de los estudiantes para culminar la carrera, pues tienen otros intereses. A partir del análisis fenomenológico, en el sentir de los estudiantes y docentes, se evidencia que los jóvenes no tienen la actitud, la aptitud ni la disciplina suficiente para cursar la carrera emprendida; además, se reconoce que, alrededor de esta situación, el trabajo colaborativo y las estrategias pedagógicas juegan un papel fundamental para motivar a los estudiantes a permanecer en ella, superar los inconvenientes y alcanzar el éxito educativo. Caso similar se evidencia en la Licenciatura en Matemáticas, aunque en menor proporción, es de resaltar que se reconocen las estrategias pedagógicas establecidas por el programa.

En los programas de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y Carrera de Matemáticas, se observa la carencia de competencias requeridas en ciencias básicas, situación que incrementa los índices de abandono estudiantil. Igualmente, se observa que la deserción en estos programas no genera tasas de abandono similares; un aspecto común es que, no obstante, sus facultades presentan los programas con mayores tasas de abandono.

Ahora bien, los *aspectos diferenciadores*, tales como el estrato socioeconómico y las pruebas Saber 11, entre los estudiantes de nuevo ingreso, en las carreras de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, generan una diferencia asociada al comportamiento de las tasas de abandono estudiantil; esta disparidad está asociada a la trayectoria y los cambios experimentados en la educación superior, no solo al componente de matemáticas que las articula. Entre estos cambios se incluye que, al final de la década de los noventa, una proporción menor de la población estudiantil presentaba bajos niveles en las pruebas de Estado, en 2003 ascendió a 40,61% y, en 2019, a 56,53% (Figura 4). Al mismo tiempo, hubo un cambio en los estratos socioeconómicos asociados: en 2019, 70,84% de los jóvenes pertenecían a los estratos uno y dos (Tabla 1). Estos aspectos distinguen a la población que ingresa a los programas estudiados; en el caso de la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, se le asocia una población estudiantil de estratos más bajos (Figura 12 y Tabla 13). Aspectos que corresponden a las desventajas que presentan estas carreras respecto a Ingeniería; junto a la alternativa de ingreso como segunda opción, son elementos que contribuyen a explicar los altos índices de abandono.

Otro elemento para tener presente: los estudiantes no dimensionan el desempeño académico que deben afrontar; *el imaginario* que tienen sobre los programas, ya sea por influencia de terceros o por su prestigio, los distancia académica y socialmente, dadas las competencias requeridas y el actuar esperado que deben enfrentar en la trayectoria universitaria. Sin embargo, al mismo tiempo, el desconocimiento, la dificultad y la complejidad de las asignaturas (Figura 7) son aspectos que influyen directamente en la motivación en general. El imaginario e ideal que tiene el estudiante sobre el programa iniciado incide en la decisión de desertar.

En relación con el análisis estadístico y las experiencias de docentes y estudiantes, se sostiene que el abandono, en el primer semestre, es explicado por los retiros *definitivos* (Tabla 17, 18 y 19), una coyuntura que posee diversas perspectivas. Tal es el caso de Ingeniería de Sistemas, programa en el que, a partir de los testimonios de estudiantes y docentes, se observa el desconocimiento de la carrera y el imaginario referido a su desempeño académico y profesional; cuando se enfrentan a un conjunto de asignaturas que demandan conocimientos de ciencias básicas, la lógica de programación y el uso de la tecnología no son los esperados. Estos factores condicionan los procesos de adaptación de los estudiantes y marcan el grado de integración académico y social, debido al cambio de entorno; además, en el desempeño influye en el contexto o región de procedencia, debido a las competencias informáticas que posea cada joven.

Ahora bien, en el sentir de las vivencias de los estudiantes, una de las causas de la deserción es la influencia del objetivo de ingreso al iniciar el ciclo profesional. Esto ocurre cuando ellos no contemplan entre sus metas culminar la carrera, porque, de entrada, tienen intereses diferentes: *nivelar las bases teóricas* o quizá esperar una nueva opción de ingreso a otro programa o institución. Ante estas circunstancias, hay un desistimiento programado desconocido por la institución, influye directamente en la motivación y el desempeño académico. Por esta razón, desde las experiencias de los estudiantes, el motivo de ingreso puede considerarse tanto un mecanismo de inclusión como de exclusión. Para la institución o los programas, este escenario puede ser, inicialmente, un aspecto negativo, pero para el joven puede ser un acto favorable o desfavorable. Si es desfavorable, las posibilidades serán mermadas cuando él no pueda responder a los requerimientos y a la disciplina del programa. Por otro lado, podría ser una situación favorable, si logra acceder a una carrera asociada a su actividad, a su futuro desempeño profesional, cuando sus niveles de formación y competencias para poder vincularse a otra carrera, se lo permitan. En los casos de la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, si el aspirante no se visualiza como profesor, no tiene sentido seguir en una actividad que se le dificulta no solo académicamente, sino desde su propio rol como estudiante, pues se alejaría de su objetivo futuro, es decir: del profesional que pretende forjar.

El dilema radica en pensar cuándo estos factores representan un aspecto negativo o positivo, si generan una problemática social o si, por el contrario, aportan un tipo de formación social que complementa sus estudios. Este dilema es complejo, no obstante, lo cierto es que representa una realidad y un problema para las instituciones y el Estado, el cual demanda evaluar la vocación y las posibilidades de formación asociadas a espacios laborales en los que el joven proyecte su vida profesional.

De estos planteamientos puede concluirse que la institución debe dirigir las acciones hacia los nuevos estudiantes, en las que sean prioritarias las estrategias motivacionales que muestren el panorama del programa al que han accedido, las oportunidades y los campos de desempeño profesional. Igualmente, es fundamental enfatizar y exaltarlos por la ventaja de haber accedido a una universidad pública y acreditada; motivarlos en el esfuerzo y constancia que deben tener en su desempeño universitario, y en la búsqueda de ayudas ante las circunstancias del día a día y sus posibilidades de superación.

*Las transferencias*, beneficio que tienen los jóvenes para acceder a las carreras cuando el puntaje de ingreso no les permite ser admitidos a un programa de primera opción, generan aspectos diferenciadores y desventajosos para el estudiante que llega al nuevo programa. El ingreso a un contexto desconocido, por el desempeño, las asignaturas, el nuevo grupo de compañeros que son extraños, y la ausencia de *redes de apoyo entre sus pares* hacen que el joven

encuentre un ambiente desfavorecedor. Ante este panorama, el acompañamiento institucional, el esfuerzo del estudiante y la búsqueda de ayuda para superar dichas dificultades lograrían que tales circunstancias no lleven al joven a abandonar el programa emprendido.

Con base en las vivencias y experiencias expresadas por docentes y estudiantes, se identifica que, cuando los estudiantes ingresan a la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas para complementar los niveles de formación, se hace necesaria la implementación del ciclo de asignaturas generales en los primeros semestres, de manera que el joven nivele las competencias del área general, las matemáticas y las áreas con mayores falencias y bajos niveles de preparación. Estos aspectos se han demostrado y expuesto en las sesiones del Consejo Académico, como una causa de la deserción estudiantil, situación que amerita la reforma del plan de estudios, para reforzar el área general, durante el primer semestre.

En la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, los jóvenes, además de emplear estos programas como una estrategia para reforzar los conocimientos en el área de matemáticas y física, los utilizan como alternativa para establecer un “puente” e ingresar a carreras como Ingeniería, debido a que sus puntajes en las pruebas Saber 11 no son suficientes para ingresar directamente al programa de interés. Al respecto, la universidad debe identificar estrategias conducentes a complementar y mejorar el desarrollo de las competencias matemáticas requeridas en el ámbito universitario; bien podría ser mediante la oferta de ciclos cortos y evitar que el fin último del programa elegido sea determinado como un *mecanismo nivelatorio*.

Asimismo, deben proponerse programas que contribuyan con la solución, refuerzo y mejoría de las competencias en el área de matemáticas de los estudiantes de la UPTC, pues en ellos recae la realidad de necesidades y dificultades; además, sobre ellos se cuantifica el abandono. En este sentido, hay que afrontar los niveles de preparación del estudiante, lo que ameritaría que la universidad definiera unos mecanismos de adaptación o, por el contrario, que sean aceptados en un semestre complementario o semestre cero, a fin de mejorar sus conocimientos y sus competencias, para luego darle paso a la carrera elegida. De igual forma, ante la normatividad vigente en la institución, se podría reformar el Plan Padrino, para profundizar en los temas, haciéndolo obligatorio para los estudiantes nuevos.

En cuanto a la percepción sobre la efectividad de las acciones implementadas en la institución y en los programas objeto de estudio, al hacer una revisión en la política pública nacional e institucional, se observa que corresponden a las exigencias de los organismos internacionales. Estas políticas nacionales e institucionales están direccionadas a las diversas categorías en que están

agrupadas las causas del abandono, lineamientos que se asumen en la mayoría de los casos, pero no llegan al problema ni a su solución, pues siguen presentándose altas tasas de abandono.

En las vivencias de los estudiantes se identificó *el desconocimiento de las ayudas* y los beneficios, también de la normatividad y las acciones pertinentes a los inconvenientes académicos y personales. En general, existe la necesidad de socializar los lineamientos, compartir las experiencias, y los hallazgos de las diferentes unidades académicas con el fin de establecer mejoras, puesto que, en algunos casos, hay mejores respuestas por parte de los estudiantes.

La permanencia o la decisión de los estudiantes de abandonar el sistema educativo está condicionada, inicialmente, por el grado de integración social y académica. En concordancia con las experiencias y en el sentir de los estudiantes y docentes, dicho grado depende, principalmente, *del choque cultural de los jóvenes*, cuando estos provienen de un entorno social y cultural que disocia ostensiblemente del contexto universitario, no solo en los conocimientos y competencias, sino también en el *habitus* asociado a su educación previa al ingreso a pregrado.

La realidad a enfrentar en el *aula de clase* funciona de acuerdo a los requerimientos y exigencias de los niveles de formación que demandan los programas; en la mayoría de los casos, el docente espera que cada uno de los jóvenes ingrese a su clase debido a sus méritos. En este escenario “el profesor no conoce más que alumnos iguales en derechos y deberes” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 103). Las experiencias hacen evidente que tal situación debe replantearse, pues las circunstancias propias del medio y del sistema generan diferenciales en los niveles de formación de los estudiantes que están ingresando a las IES.

El Estado ha garantizado, de cierta manera el ingreso, al ampliar la cobertura; sin embargo, se genera una falsa homogeneidad de los estudiantes nuevos, situación que se observa en el desempeño académico; a partir de las *desigualdades* inherentes a cada joven, y al mismo tiempo, desde las desigualdades del sistema educativo, por ejemplo: debido a *la segregación entre las instituciones* públicas y privadas. Además, el mismo entorno y región del cual provienen los estudiantes, es decir, regiones apartadas, donde el Estado no proporciona los medios ni los recursos suficientes, no permite que se garanticen las competencias básicas en igualdad de condiciones.

La realidad de la homogeneización de la educación que afrontan las universidades está alejada del contexto de la equidad, calidad e inclusión expresado en el discurso político y educativo. Por el contrario, las altas tasas de abandono en los programas objeto de estudio manifiestan que el efecto generado por la diversidad de la población estudiantil es la autoexclusión del individuo,

pues este no posee las competencias que requiere la educación superior. Se puede deducir, además, que el éxito está condicionado por las desigualdades constituidas en términos de las clases sociales. Ante la realidad del entorno universitario, los docentes se enfrentan a la diversidad en los niveles de formación; mayoritariamente, los jóvenes provienen de estratos bajos (en 2018, el 82% de la población estudiantil pertenecía a los estratos); estas clases bajas se definen, por un lado, por la estructura de clases sociales y, por otro, según el enclasmamiento propio de la región. Para el caso de Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas de la UPTC, es un hecho que la cultura, el entorno y las regiones generan unos niveles, un enclasmamiento, debido a los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que los estudiantes muestran, a través de los cuales el sistema educativo crea esas jerarquías propias de su condición.

Otro aspecto fundamental es: el éxito educativo está mediado por el compromiso, la responsabilidad, el esfuerzo, y el deseo de superación que exterioriza y asume el estudiante, lo que se refleja cuando asumen las actividades universitarias. En términos de H.-G. Gadamer, esto sería asumir el juego bajo las normas que tiene la institución y que requieren ser incorporadas a ese quehacer diario. En este sentido, el compromiso y deseo de superación son aspectos que contribuyen a que el joven se sobreponga a las dificultades y busque alternativas para afrontarlas; estos factores están asociados a la formación previa y al factor cultural.

En estos términos, *la familia* marca de cierta manera el sello promotor, motivador y orientador del *proyecto de vida*. La familia, como núcleo fundamental en el que se forma inicialmente el joven, y el entorno cultural, serán decisivos a nivel de la conformación de hábitos y disciplina, para asumir una postura favorable para sobreponerse a las dificultades, a los momentos críticos que debe enfrentar en el proceso de crecimiento académico, a las influencias del medio, en el que los hábitos y acciones cotidianas construyen las metas para sus proyectos. En los testimonios de los docentes, el aspecto cultural y el arraigo familiar son factores preponderantes en el desempeño del estudiante. Privilegian su desarrollo integral de acuerdo con las oportunidades que le ofrece el medio, la educación de su entorno familiar y la institución a la que accede para formarse.

En el contexto del análisis estadístico, ante las altas tasas de abandono estudiantil en Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, sumado a los testimonios de los docentes y estudiantes, el factor motivacional es un aspecto inherente a los diferentes momentos que enfrenta el estudiante en la universidad. Este escenario demanda estrategias articuladas a partir de un modelo integral en el que la *motivación* sea el eje transversal para abordar las actividades cotidianas universitarias. Se requiere del trabajo institucional,

fortalecido entre los diferentes actores, que se articulen dependencias y se identifiquen los mecanismos para orientar y atender las dificultades de los estudiantes que así lo requieran. Las experiencias que han tenido los programas deben apalancar un trabajo colaborativo que alcance a otras facultades y programas, a nivel de Bienestar Universitario e IES. La integralidad de las acciones permitirá contrarrestar el abandono, desde un enfoque preventivo, promotor de la permanencia y del éxito académico.

El enfoque preventivo necesita el reconocimiento inicial de las estrategias, apoyos y beneficios de la institución, como privilegio de la universidad pública: evaluarlas, hacer seguimiento, socializar y realizar retroalimentación de los resultados a los programas; se debe potenciar y dinamizar muchas de las acciones establecidas por la UPTC, como las tutorías, monitorías, el Plan Padrino, la Cátedra Upetecista, entre otros. La integralidad de ellas debe estar articulada con la normatividad institucional, el plan de desarrollo y los planes de acción de las unidades académicas.

En las vivencias de docentes y estudiantes, se reconoce que el aula es el espacio donde se puede interactuar con sus pares, propiciar el trabajo en grupo y socializar las actividades, los eventos académicos, la participación en grupos de investigación y la movilidad académica como mecanismos que contribuyen a motivar y elevar el estatus, la autoestima y la confianza en los discentes. A la vez, el aula es el lugar propicio para establecer comunidades de aprendizaje, creando una cultura académica orientada al éxito, en la que se integren y diversifiquen las diferentes estrategias en torno a las necesidades y capacidades de los estudiantes. Con este fin, se debe tener en cuenta que la diversidad de las estrategias es un elemento que auxilia a la motivación y permanencia de los estudiantes.

Ahora bien, otra circunstancia que contribuye a comprender las causas de la deserción universitaria es la influencia de la representación social sobre las carreras y el desempeño profesional, aspecto que conduce a los jóvenes a imaginar un prestigio y remuneración laboral que los ubica en un contexto, en una realidad en la que no están preparados académica ni socialmente ante las exigencias de los procesos de formación.

La adaptación e integración al sistema universitario es un factor fundamental que influye en la motivación en las diferentes etapas de formación del estudiante, que surge en la elección de la carrera, en el hecho de si es o no su gusto. Esta incide directamente en su quehacer académico, pero a su vez se establece desde la misma empatía por los cursos, los docentes y sus pares.

El docente debe lidiar con grandes dificultades al enfrentarse a un público para el que la realidad de la enseñanza parte de un proceso de adaptación mutuo estudiante-profesor, en el que los niveles de recepción académica y social están estructurados de acuerdo al entorno cultural y la adecuación entre los niveles de comunicación emitidos y los que son *receptados*, los cuales se encuentran socialmente condicionados y diferenciados. Por un lado, el docente espera encontrar unas bases y fundamentos propios de la disciplina que está orientando, pero, por otro lado, está la realidad de las condiciones sociales de los jóvenes, bajo la cual han hecho curso en su formación previa al ingreso a la universidad, proceso en el que los alumnos se deben a su medio y a su formación escolar. Este escenario tiene un potencial motivacional que afecta tanto al docente como al joven; al primero, por la proyección que espera darle a sus asignaturas y carrera, y al segundo, por su ideal sobre el ciclo emprendido y el choque o empatía que pueda abstraer en el periodo de ingreso e integración.

En este escenario de ingreso al ciclo profesional, la motivación es el factor que trasciende directamente en la actitud del discente, pues lo involucra activamente en su proceso de formación y proyecto de vida. La particularidad está en el hecho de que él logre hacerse partícipe de los espacios y las diferentes estrategias curriculares, de manera que lo lleven a participar e interactuar con sus pares, ser parte activa y sentir que sus dificultades pueden ser subsanadas paulatinamente, de modo que él mismo sea un elemento activo de la solución a sus dificultades.

En la realidad del contexto universitario, las diferencias académicas y sociales de los jóvenes, junto con las exigencias requeridas en el entorno universitario, hacen evidente la existencia de un consenso entre la disciplina y los hábitos de estudio por parte del discente para alcanzar el éxito, aspecto que se reconoce en el sentir de las experiencias de profesores y estudiantes. Sin embargo, el docente requiere estrategias pedagógicas variadas para motivar y conducir a los jóvenes a los niveles de formación requeridos por cada carrera.

Al reflexionar sobre las vivencias de estudiantes y docentes, se identifican seis aspectos que permiten develar el sentir de las experiencias en torno a la deserción estudiantil. El primero está influenciado por la realidad de los niveles de formación que genera y reproduce el sistema educativo, con lo que se entiende que la formación está estrechamente vinculada a la cultura, pues incide en el desarrollo de las disposiciones y capacidades naturales del hombre, y en las competencias que requiere el estudiante para permanecer y alcanzar el éxito educativo en el sistema de educación superior.

El segundo aspecto: los motivos que llevan a los jóvenes a ingresar a Ingeniería de Sistemas, la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas son influidos por las representaciones sociales que genera el mismo medio. El tercer

aspecto está relacionado con el contraste entre la realidad social y académica de los estudiantes, los requerimientos del programa y la labor docente, componentes que operan como un mecanismo motivador o, por el contrario, pueden convertirse en un aspecto que, junto a otros obstáculos determinan la decisión de declinar el ciclo de formación.

En cuarto lugar, están los aspectos diferenciadores: el estrato socioeconómico, los resultados de las pruebas Saber 11, las competencias en el área de matemáticas, la demanda por acceder a la carrera anhelada, la opción de ingreso y las transferencias entre los programas estudiados. Estos factores condicionan el desempeño académico y social de los estudiantes, los dejan en desventaja en el proceso de integración con sus pares y el medio universitario.

Otro aspecto es el compromiso institucional, sobre el cual recae la responsabilidad de establecer los lineamientos que contribuyen a contrarrestar el abandono, socializarlos, hacer seguimiento y gestionar los recursos ante las convocatorias que realiza el Estado. Pero también está el compromiso que deben asumir los actores directos (docentes y estudiantes), el cual requiere reconocer las dificultades de los jóvenes, el diferencial entre las competencias académicas esperadas y las existentes, para que cada uno de los actores asuma su rol, elemento esencial para que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté en los límites del saber, del hacer y del comprender.

Como último aspecto, se denota en los testimonios de los actores, que las políticas de igualdad e inclusión han exteriorizado en el desempeño universitario las diferencias propias del sistema, del entorno y la cultura de cada estudiante. En el actuar académico, estos aspectos se hacen evidentes en el desarrollo de la carrera emprendida; son determinantes en el éxito o fracaso estudiantil. Esta situación muestra que los lineamientos de equidad no están cumpliendo su cometido, pues se da un tratamiento de iguales ignorando la diversidad de los individuos.

En definitiva, el aporte de este trabajo de investigación al conocimiento sobre la deserción en la ES se centra, en primera instancia, en la estrategia metodológica que se diseñó para abordar el estudio de la deserción estudiantil en una universidad pública, la cual puede ser replicada en otros contextos socioeducativos similares; asimismo, la caracterización de la institución universitaria del Estado, localizada en una ciudad intermedia, con una población estudiantil desertora proveniente fundamentalmente de los estratos socioeconómicos, uno y dos.

Por otra parte, esta investigación contextualiza y señala las dificultades que viene presentando la ES. Particularmente, ofrece una mirada holística al abandono estudiantil desde los programas de Ingeniería de Sistemas, la

Licenciatura y la Carrera de Matemáticas. Si bien hay un ideal (las políticas), este ha surgido por el afán mediático de cumplir con los lineamientos internacionales que, en ese orden de ideas, trascienden a nivel nacional e institucional, alcanzan a los programas y, finalmente, a los docentes, centrando su accionar instrumental en la meta; con eso se descuida el eje fundamental: el estudiante. No puede desconocerse que la universidad, paulatinamente, ha establecido mecanismos preventivos, pero estos obedecen, en la mayoría de los casos, a unas exigencias a nivel nacional y de los procesos de acreditación y registro calificado. En consecuencia, se identifica que no han surgido de la comprensión de la realidad histórica y cultural del entorno ni de las necesidades sentidas de los alumnos.

Adicionalmente, la demanda de la educación superior requiere un ideal pedagógico que armonice la dinámica universitaria, según la diversidad cultural y los contextos de los estudiantes. El quehacer docente exige el replanteamiento del currículo y de su labor. La realidad social hace necesaria la humanización del proceso educativo y de las mal llamadas ciencias duras.

Esta investigación también constituye un aporte teórico, en el sentido que muestra la evolución de las políticas públicas, sus implicaciones en el devenir universitario, el surgimiento de la deserción estudiantil como un tema de interés, más allá del ámbito educativo alcanza las dimensiones políticas, sociales y económicas de cada región, país o institución. Lo anterior lo convierte en un tema obligatorio en la agenda político-educativa a escala mundial. No obstante, la concepción teórica también se plantea a partir de las temáticas que emergieron desde las voces de estudiantes y docentes; se destaca, entonces, la expresión de los sentimientos de los actores principales, en el contexto cotidiano, que nos invita a no ser parte de la sociedad del cansancio, de no hacer nada, porque sentimos que nada pasa.



## Referencias

### Documentos institucionales y jurisprudencia

Banco Mundial. (2000). *Project appraisal document on a proposed adaptable program loan in the amount of US\$20 million equivalent to the republic of Colombia for a rural education project in support of the first phase of the program.*

Banco Mundial. (2002). *Colombia-Higher Education-Improving. AccessTertiary education.*

Banco Mundial. (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de Educación: La educación superior en Colombia. En: OCDE: *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.*

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). República de Colombia. *Acuerdo 06 de 1995.*

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). República de Colombia. *Acuerdo 03 de 2011.*

Consejo Nacional de Acreditación Superior (CESU). República de Colombia. *Acuerdo 03 de 2014.*

Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. *CONPES 3203. DNP.*

Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. *CONPES 3527. DNP.*

Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. *CONPES 3582. DNP.* Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. *CONPES 3674. DNP.*

Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. *CONPES 3782. DNP.*

Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. *CONPES 3880. DNP.*

Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. CONPES 3914. DNP.

CEPAL. (2007). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile.

CEPAL/OEI. (2004). *Educación y globalización: los desafíos para América Latina; Globalización, ciencia y tecnología*, vol. 1: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura (OEI).

CESU, C. N. d. E. S. (2015). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*. República de Colombia.

CONPES. (2007). *Documento CONPES 3496*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3496.pdf>

Cumbre de las Américas. (2018). *Declaración II Cumbre de las Américas*. Recuperado de: [http://www.summit-americas.org/ii\\_summit/ii\\_summit\\_dec\\_sp.pdf](http://www.summit-americas.org/ii_summit/ii_summit_dec_sp.pdf)

Declaración Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje directrices para aponer en práctica la Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO.

Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2002). *La educación superior en Colombia. Informe*. Icfes/MEN.

ICETEX. (2018). *Crédito Tú Eliges*. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges>

IESALC e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2007). *Informe sobre la educación superior en américa latina y el caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Watchafrog, C. A.

Marco de Acción de Dakar. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.

MEN. (2012). *Acuerdo nacional para disminuir la deserción. Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014*.

MEN. (2018). *Al tablero*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>

MEN. (2016). *Compendio estadístico de la educación superior colombiana*.

MEN. (2017). *Anuario estadístico de la educación superior*.

MEN. *Decreto 1295 de 2010*.

MEN. *Decreto 1860 de 1994*.

- MEN. (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: elementos para su diagnóstico y tratamiento.*
- MEN. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención.*
- MEN. (2019). *Estadísticas.*
- MEN. (2015a). *Estrategia para la permanencia en educación superior: experiencias significativas.* Qualificar.
- MEN. (2019). *Glosario.* Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/sistemasinfo/SPADIES/Zona-de-Ayuda/254707>
- MEN. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de Educación Superior.*
- MEN. *Ley 115 de 1994.*
- MEN. *Ley General de Educación: Ley 30 de 1992.*
- MEN. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005. El proyecto de Nación y la Educación.*
- MEN. (2006a). *Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto Social por la Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Evaluación de aprendizajes en Colombia.*
- MEN. *Resolución 12712 de 1982.*
- MEN. *Resolución 15204 del 2016.*
- MEN. *Resolución 18583 de 2017.*
- MEN. (2006b). *Revolución Educativa 2002-2010 Acciones y lecciones.* Colombia.
- MEN. (2020). *Sistema nacional de información de la educación superior (Snies).* Documento metodológico.
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.* Impreso
- MEN Colombiano.
- OCDE. (2017). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2017.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Madrid.
- OCDE. (2018). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018.* Recuperado en: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)

- OCDE/CEPAL/CAF. (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: juventud, competencias y emprendimiento*. OCDE.
- ONU. (2018). *Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/sections/what-we-do/promote-sustainable-development/>
- OREALC/UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. OREALC/UNESCO.
- SPADIES 3.0. (2019). *Consulta de octubre de 2019*.
- SUE. (2012). *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales*. Sistema Universitario Estatal (SUE).
- República de Colombia. *Constitución Política de 1991*.
- República de Colombia. *Decreto 230 del 2002*.
- República de Colombia. *Decreto 2467 de 2005*.
- República de Colombia. *Decreto 5012 de 2009*.
- República de Colombia. *Decreto 2564 de 2015*.
- República de Colombia. *Decreto 869 de 2010*.
- República de Colombia. *Decreto 1290 de 2009*.
- República de Colombia, DNP. *Plan Nacional de Desarrollo, 2002-2006*. Álvaro Uribe. *hacia un estado comunitario*. Departamento Nacional de Planeación.
- República de Colombia, DNP. *Plan Nacional de Desarrollo, 2006-2010*. Álvaro Uribe. *Estado comunitario: desarrollo para todos*. Departamento Nacional de Planeación.
- República de Colombia, DNP. *Plan Nacional de Desarrollo. 1998-2002. Cambio para Construir la Paz*, Andrés Pastrana Arango. Departamento Nacional de Planeación.
- República de Colombia, DNP. *Plan Nacional de Desarrollo. 2010-2014*. Juan Manuel Santos. *Prosperidad para todos*. Departamento Nacional de Planeación.
- República de Colombia, DNP. *Plan Nacional de Desarrollo. 2014-2018*. Juan Manuel Santos. *Todos por un nuevo país*. Departamento Nacional de Planeación.
- República de Colombia, DNP. *Plan Nacional de Desarrollo. 2018-2022*. Iván Duque. *Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad*. Departamento Nacional de Planeación.
- República de Colombia. *Ley 70 de 1993*.

República de Colombia. *Ley 1188 de 2008.*

República de Colombia. *Ley 1448 de 2011.*

República de Colombia. *Ley 1607 de 2012.*

República de Colombia. *Ley 1739 de 2014.*

República de Colombia. *Ley 1753 de 2015.*

República de Colombia. *Resolución 5290 de 2012.*

UIS. (2013). *UIS en cifras*. Recuperado de: <http://www.uis.edu.co/planeacion/documentos/uisencifras/464.pdf>

UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Francia*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/24\\_235\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf). (Consultado el 16 de junio de 2018).

UNESCO. (1998). *Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. World Conference.*

UNESCO. (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. 47a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO.

UNESCO. Instituto de Estadísticas de la UNESCO (IEU). (2009). *Indicadores*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf>

Universidad Nacional. (2011). *La deserción estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, en el sistema de educación superior colombiano*. Oficina de Planeación. Recuperado de: <https://planeacion.medellin.unal.edu.co/images/documentos/DesercionComparadaUN-2011.pdf>

UPTC. *Actas Consejo Académico 2010-2017. Documentos internos.*

UPTC. *Acuerdo 130 de 1998 (Reglamento estudiantil).*

UPTC. *Acuerdo 061 de 1999.*

UPTC. *Acuerdo 050 de 2002.*

UPTC. *Acuerdo 66 de 2005.*

UPTC. *Acuerdo 023 de 2005.*

UPTC. *Acuerdo 112 de 2007.*

UPTC. *Acuerdo 037 de 2007.*

UPTC. *Acuerdo 025 de 2008.*

- UPTC. *Acuerdo 027 de 2010.*
- UPTC. *Acuerdo 041 de 2017.*
- UPTC. *Acuerdo 002 de 2019.*
- UPTC. *Circulares Vicerrectoría Académica, 2010-2017.*
- UPTC. *Comunicados de la Vicerrectoría Académica, 2010-2017.*
- UPTC. *Informe cualitativo del proyecto de inversión "Implementación del programa Universidad Saludable" en las vigencias 2013-2018. Bienestar Universitario.* Recuperado de: Unidad de Política Social.
- UPTC. (2010). *Informe de rendición de cuentas, vigencia 2010.* Recuperado de: [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/comunicaciones/periodicos/documntos/2011/period\\_17.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/comunicaciones/periodicos/documntos/2011/period_17.pdf) (consultado el 17 de agosto de 2019).
- UPTC. *Plan de Desarrollo, 2007-2010.*
- UPTC. *Plan de Desarrollo, 2015-2018.*
- UPTC. *Plan Institucional de Desarrollo, 2002-2006.*
- UPTC. *Plan Maestro, 2007-2019.*
- UPTC. *Plan Maestro, 2015-2026.*
- UPTC. *Proyecto Universitario Institucional, 2006, fase de transición 2015.*
- UPTC. *Proyecto Universitario Institucional (PUI), 1998-2000.* Documento interno UPTC.
- UPTC. (2020). *Rendición de cuentas.* Recuperado de: [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/comunicaciones/periodicos/documntos/2011/period\\_17.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/comunicaciones/periodicos/documntos/2011/period_17.pdf)
- UPTC. *Resolución 2110 de 2008.*
- UPTC. *Resolución 2152 de 2008.*
- UPTC. *Resolución 2175 de 2008.*
- UPTC. *Resolución 2950 de 2008.*
- UPTC. *Resolución 77 de 2010.*
- UPTC. *Resolución 25 de 2019.*
- World Bank. (2016). *Implementation completion and results report (IBRD-75400) on a loan in the amount of US\$40.0 million to the republic of Colombia for a rural education project APL Phase II in support of a program to improve access and quality.* Education Global Practice. Latin America

and Caribbean Region. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/597691467994603616/pdf/ICR3457-P082908-Box394889B-PUBLIC-Discosed-5-26-16.pdf> (consultado el 14 de enero de 2019).

WTO. (2018). *Servicios de enseñanza*. Recuperado de: [https://www.wto.org/spanish/tratop\\_s/serv\\_s/serv\\_s.htm](https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/serv_s.htm)

## Prensa

Canal 1. (2019). ¿Dónde estudiar? Estas son las mejores universidades de Colombia. *Canal 1*. Recuperado de: <https://canal1.com.co/entretenimiento/ideas-utiles/top-50-mejores-universidades-en-colombia-2019/>

## Literatura

Abarca, A. R. y Sánchez, M. A. V. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-22.

Aguilar Nery, J. (2017). Construcción/invencción emergente de poblaciones desiguales en la educación latinoamericana. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (25), 1-19.

Alzate, S. A. (2011). Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos. *Revista Forum*, 1(1), 95-111.

Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía* (44), 9-37.

Arango, M. M. y Ramírez, D. M. M. (2007). Análisis desde la teoría motivacional de las causas de ingreso y deserción del estudiante universitario. *Scientia et Technica*, 1(37).

Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Educação*, 31(2).

Attinasi, L. (1986). Getting in: Mexican American students; perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the university. Paper presented at the ASHE 1986. *Annual Meeting Paper*. 268-869.

Avendaño Castro, W. R., Hernández S., C. A., & Prada Núñez, R. (2021). Use of Information and Communications Technology as a pedagogical asset in times of crisis. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36). <https://doi.org/10.19053/01227238.11619>

Báez, C. P. (2011). *Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Universidad de La Sabana.

Barreto, D. R. N. (2005). Sobre mitos y tendencias en la formación del currículo. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 137-145.

- Barreto Pachón, D. A. (2021). Contextos explicativos de los suicidios consumados por estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Colombia durante el periodo 2014-2018. Universidad Nacional de Colombia.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64.
- Berger, J. B. (2001). Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 3-21.
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Ouane, A. y Shaeffer, S. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro, una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. *Conferencia internacional de educación, organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CON\\_FINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CON_FINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf). (Consultado el 15 de julio de 2018)
- Bourdieu, P. (1998a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998b). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Siglo Veintiuno, Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Herederos los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V. y Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *Higher Education-New York-Agathon Press Incorporated*, 12, 107-164.
- Brito, Y. D., Pérez, B. T. y Almeida, A. G. (2014). *La equidad en la educación superior, una comprensión de su desarrollo*. Editorial Universitaria Félix Varela.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Pérez, P., Álvarez, A. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)*. 12(2), 171-203.
- Cabrera, A. F., Nora, A. y Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.

- Calderón, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Calderone, M. (2004). *Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu*.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23).
- Cárdenas, H. (1987). *Las variables de deserción manifiestas en la Universidad Nacional de Costa Rica en 1986*. Programa de investigación. Universidad de Costa Rica.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación Madrid*, (318), 145-162.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60(60), 39-65.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Coppari, N. B., Bagnoli, L., Maidana, P., Báez, M. J., Montiel, N., Núñez, D., Ortíz, A. & Villar, M. (2019). ¿Deserción universitaria o abandono forzado? Análisis teórico y pilotaje de instrumento de evaluación en estudiantes paraguayos. *Revista Científica de Psicología Eureka*, 16(1), 73-99.
- Corominas Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios: abandono o cambio en el primer año en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Cuño, B. J. (2016). La universidad latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 241-277.
- Da Cunha, M. I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 5.
- De Ibarrola, M. (2010). Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo en México. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa? *Cuadernos de Educación*, (8), 33-75.
- De Sousa Santos, B. (2010). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Ediciones Trilce.

- 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.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Díaz Barriga, Á. (1985). *Didáctica y currículum*. Nuevomar.
- Díaz, C. J. (2009). Factores de deserción estudiantil en ingeniería: una aplicación de modelos de duración. *Información Tecnológica*, 20(5), 129-145.
- Díaz, V., & Fernández, J. (2017). ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Serie documento de trabajo, (228
- Domingo, J. R. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (26), 205-244.
- 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 (Valdivia)*, 33(1), 7-27.
- Echeverría, R. (1997). *La hermenéutica*. El Búho de Minerva, J. C. Sáez Editor.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Engstrom, C. y Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46-50.
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de élite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*(74), 7-30.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1977). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*.

- Fontalvo, C. W. (2014). Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe. Estudiantes activos en el periodo 2013-01 y desertores académicos de los periodos 2011-01. *Escenarios*, 12(1), 96-104.
- Gadamer, H. G. y Olasagasti, M. (2005). *Verdad y método*.
- Galindo, P. (2016). Hans-Georg Gadamer y Wilhem Dilthey: lecturas y consideraciones entorno a la idea de vivencia. *Apuntes Filosóficos*, 25(49), 85-102.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167- 191.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*, vol. 14. Sage.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeas.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11-27.
- García Guadilla, C. G. (2003). *Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas*.
- García Mendoza, K. L. G., Heras, J. R., Mendoza, Y. F., & Torres, Z. C. F. (2022). Deserción estudiantil en Colombia: un análisis de los factores predictores y sus indicadores. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (Extra), 297-310.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Vicenç, F. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Universidad de Granada.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder Editorial.
- Guerrero, S. C. (2018). Caracterización de la deserción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el periodo 2008-2015. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(1), 16-28.
- Guerrero, S. C. y Angulo, J. R. (2017). *Seguimiento a las actividades de bienvenida como estrategia para combatir la deserción en estudiantes de la Facultad de Ciencias Básicas e Ingeniería Universidad de los Llanos, Colombia*. Congresos Clabes.

- Guerrero, S. C., Angulo, J. R. y García, B. G. (2017). Diagnóstico sobre las actividades de inducción universitaria y su impacto como estrategia implementada para contrarrestar la deserción estudiantil. *Revista Espacios*, 41(26), 93-105.
- Guerrero, S. C. y Soto Arango, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-136.
- Guerrero, S. C. (2020). Causales del abandono en la educación superior, caso carreras llamativas y menos llamativas. Congresos CLABES, 140-150. Recuperado a partir de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2641>
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial. Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.
- Herrera, L. O. (2013). Determinantes de la tasa de graduación y de la graduación a tiempo en la educación superior de Colombia 1998-2010. *Coyuntura Económica*, XLIII(1), 143- 177.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8(3), 279-303.
- John, E., Cabrera, A., Nora, A. y Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered. *Reworking the Student Departure Puzzle*, 29-47.
- La Parra, D. y Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131(3), 57-72.
- Lamos, H. D. y Giraldo, J. A. S. (2011). Un modelo conceptual para el análisis del desempeño académico de los estudiantes de Cálculo I en la UNAB. *Revista Educación en Ingeniería*, 6(12), 115-125.
- Lara, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar. *Revista de la Educación Superior*, 133, 8-25.
- Lipovetsky, G. (2000). Modernismo y posmodernismo. *La era el vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- López, F. y Sanmartín, R. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países de la OCDE. *Revista de Educación*, 35, 385- 415.

- López Medialdea, A. M. (2014). *Motivos y factores explicativos del abandono académico universitario en el ámbito de las ciencias sociales*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- López Rodríguez, M. d. P. (2012). Democratización de la educación superior: una estrategia para el desarrollo socioeconómico. *Gestión y Región*, 39.
- Macedo, E., Araújo, H., Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). *La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociología de la educación*.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano nuevos métodos de investigación*. Trillas. Mayor Zaragoza, F. (1997). *Hacia una nueva educación superior*. Discurso de clausura de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996. Ediciones Cresalc.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 25-45.
- Mora, A. V. (2017). Violencia estructural: una reflexión conceptual. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, 11, 11-36.
- Morduchowicz, A. (2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23(5), 165-186.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Nevala, A.-M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto-Otero, M., Santos, R. y Manoudi, A. (2011). *Reducing early school leaving in the EU*.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Ocampo López, J. (2002). La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 25-37.
- Ocampo López, J. (2006). Darcy Ribeiro: sus ideas educativas sobre la universidad y el proceso civilizatorio de América Latina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (8), 137-160.
- Ortega, M. V., Martínez-Lozano, J. J. y Ibargüen-Mondragón, E. (2016). Modelos estimados de análisis de supervivencia para el tiempo de permanencia de los estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Respuestas*, 21(2), 24-36.

- Páez, E. (2017). *La organización mundial del comercio, los educational services y la universidad. Políticas Públicas, Calidad, Servicios Educativos y Universidad en Colombia, 2002-2011*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rudecolombia, Tunja.
- Pagura, J., Quaglino, M. y Iturbide, D. (2000). Un modelo estadístico para evaluar tiempos medios empleados en culminar etapas en la universidad. *Revista Irice*, 14, 129-141.
- Pascua-Cantarero, P. M. (2016). Factores relacionados con la deserción en el primer y segundo año de estudio en la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 96-118.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Interamericana de España.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R. y Cruz-Becerra, F. (2014). *Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano*, vol. 20.
- Pineda Báez, C., Ortiz, A. P. y Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 7.
- Plano Clark, V. L., Huddleston-Casas, C. A., Churchill, S. L., O'Neil Green, D. y Garrett, A. L. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Journal of Family Issues*, 29(11), 1543-1566.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24.
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14-25.
- Rodríguez, O. (2006). El financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Una visión panorámica. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior*. IESALC.
- Rodríguez, P., Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, R., Núñez, C., De León, G. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de la Educación Superior*, 43(170), 113-134.
- Rodríguez Zidán, E. (2004). Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya. *Revista Fuentes*, (5).

- Ronderos, N., Castellanos, M., López, C., Quintero, L. A., & Ríos, H. L. (2010). Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados. Recuperado en: [https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125743/informe\\_ejecutivo\\_resultados\\_PISA\\_2009.pdf/768b5c49-c414-c957-0003-9d53caa62417?version=1.0&t=1646973562748](https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125743/informe_ejecutivo_resultados_PISA_2009.pdf/768b5c49-c414-c957-0003-9d53caa62417?version=1.0&t=1646973562748).
- Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Hologramática*, 4(10), 75-94.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Rueda Ramírez, S. M., Urrego Velásquez, D., Páez Zapata, E., Velásquez, C., & Hernández Ramírez, E. M. (2020). Perfiles de riesgo de deserción en estudiantes de las sedes de una universidad colombiana. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(1), 275-297.
- Ruiz, L. Carranza, R., Castañeda, E. y Castro, D. (2012). Causas psicosociales de la deserción universitaria. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 4(1), 164-168.
- Schutz, A. y Natanson, M. (1995). *El problema de la realidad social: escritos I. Amorrortu*.
- Sierralta-Landaeta, E., & Ascencio-Rojas, G. (2023). Acompañamiento temprano en los sistemas de alerta para el abandono escolar en EPJA. *Revista Saberes Educativos*, (10), 36-60.
- Soto Arango, D. E. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136.
- Valera Gangas, P. V., Mufdi, P. I., & Tucas, M. S. (2022). Causales de Deserción Estudiantil de primer año: Cohorte 2020. Universidad Privada de Chile. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1-11.
- Zavala-Guirado, M., Álvarez, M., Vázquez, M. A., González, I., & Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 59-69.
- Soto Arango, D. E. (2006). La universidad Latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (8), 113-136.
- Soto Arango, D. E. (2013). La universidad colombiana. Políticas públicas y reformas educativas 1774-2012. En: M. C., Vera (ed.). *Historia de la Universidad Latinoamericana*, Colección Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, 313-368.

- Soto Arango, D. E., Rivadeneira, J. A., Duarte Acero, J. E. y Bernal Villate, S. L. (2018). La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(30), 217-241.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Suárez, P. S. (2018). *Formación inicial y permanente de profesores de matemáticas con ambientes virtuales para la enseñanza de las geometrías*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rudecolombia, Tunja.
- Taylor, W. (1977). Educación y democratización. *Revista de Educación Madrid*, (252), 75
91. Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. ERIC.
- Tinto, V. (1989a). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(18), 1-9.
- Tinto, V. (1989b). *Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior*.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 8(1), 1-19.
- Torres, G. 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.
- Trimino Velázquez, C. de J., and Amézquita Aguirre, L. (2018). Reflexiones desde la Universidad sobre una Educación en Derechos Humanos y Pensada para la Paz. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 (31). <https://doi.org/10.19053/01227238.8564>
- Vázquez González, N., Díaz Pérez, G. y Pérez Damián, A. (2015). La sombra de la violencia estructural en los jóvenes universitarios. *Revista de Pensamiento y Análisis*, (16), 56- 86.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.

- Vázquez, R. (2008). Educación liberal y democrática. *Filosofía de la educación*, 207-228.
- Velasco Fernández, R. (1977). *Comentarios al tema "demanda social de educación a las universidades de América Latina"*. II Conferencia de Directores y Secretarios Generales de las Organizaciones Nacionales y Regionales de Universidades de América Latina. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista25\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista25_S2A2ES.pdf)
- Vinokur, A. (2007). La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*(2).
- Vries, W. D., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F. y Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-49.



Este libro se imprimió en el  
mes de julio de 2023, con  
un tiraje de 200 ejemplares,  
en Búhos Editores Ltda.

Otros Títulos de la Colección  
Tesis Doctorales  
UPTC - RUDECOLOMBIA

**Tomo 11**

Sentido de la formación de  
educadores en Idiomas Modernos de la  
Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Colombia

Bertha Ramos Holguín  
2019

**Tomo 12**

Práctica Pedagógica en el contexto de la  
Escuela Normal Superior de Cartagena  
de Indias (1847-2010)

Marlén Rátiva Velandia  
2019

**Tomo 13**

La cognición y la enseñanza del  
concepto de diferencial, desde la teoría  
APOE. Un aporte a la formación de  
profesores en matemáticas

Zagalo Enrique Suárez Aguilar  
2019

**Tomo 14**

Una perspectiva investigativa en la  
formación de profesores de  
matemáticas

Lida Esperanza Riscanevo Espitia  
2019

**Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA, CADE-UPTC No. 15**

Esta investigación surge de la necesidad por comprender los causales de la deserción estudiantil universitaria a partir de la incidencia de las políticas públicas, las estadísticas que evidencian su estado y las voces de los estudiantes, que permiten develar el sentir sobre los factores que la desencadenan, en los programas de Ingeniería de Sistemas y Licenciatura y Carrera de Matemáticas de la UPTC durante el periodo 2010-2017. Se abordó un análisis con enfoque mixto, el enfoque cuantitativo se utilizó principalmente para realizar un análisis descriptivo y correlacional, mientras que el cualitativo se basó inicialmente en la revisión documental de la normatividad nacional y de la UPTC, PND (1998-2022), CONPES, informes de los programas, Acreditación y Bienestar Universitario. El segundo momento, para comprender las experiencias vivenciadas por docentes y estudiantes, se utilizó la fenomenología hermenéutica desde la perspectiva de Martin Heidegger; posteriormente, se trianguló la información bajo el criterio de Plano Clark. Los resultados indican que existen aspectos diferenciadores propios del entorno que jerarquizan y enclasan al joven por su condición social. En la Licenciatura y la Carrera de Matemáticas, se identifican desventajas por la destinación que los estudiantes dan a estas carreras; además, la representación social y el imaginario que tienen sobre los programas, son aspectos determinantes para alcanzar el éxito educativo. Se reconoce la incidencia de los organismos internacionales para el establecimiento de lineamientos para abordar la deserción estudiantil. La condición de servicio adjudicada a la educación —interés en el costo/beneficio—, la ampliación de la cobertura y las bajas tasas de graduación, ubican a la deserción como un tema de obligatorio tratamiento en la agenda política nacional. A nivel Institucional, los lineamientos definidos alrededor de los procesos de acreditación y registro calificado fueron determinantes para tratar las altas tasas de abandono estudiantil.



**Uptc**<sup>®</sup>  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑOS



**FACULTAD**  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UPTC

**25**  
1998  
2023  
años  
DOCTORADO  
"RUDECOLOMBIA"  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UPTC

