

Deserción estudiantil en especialización de docencia universitaria
de metodología virtual

María Paula Pacheco Perea
Javier Alfonso Pacheco Márquez
Daniel Ramírez Pérez

Especialización en docencia universitaria
Universidad Piloto de Colombia

Tutora: María Cristina Bohórquez

Marzo, 2022

Deserción estudiantil en especialización de docencia universitaria de metodología virtual

Resumen

Sin duda alguna, la modalidad de educación virtual ha incrementado la accesibilidad y la cobertura en educación superior en Colombia. Sin embargo, esta no carece de dificultades, encontrándose entre estas, los problemas socioeconómicos y la falta de entrenamiento en el manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Como consecuencia de lo anterior, en nuestro país se han llegado a reportar tasas promedio de deserción estudiantil, a nivel de posgrados con metodología virtual, que rodean el 56%. Por otra parte, la pandemia COVID-19 ha impactado de forma negativa al entorno educativo presencial al cual nos encontrábamos acostumbrados, haciéndose necesario la transición, en muchos casos obligada, al uso de las TIC como medida compensatoria. No obstante, se desconoce si existe asociación entre esta enfermedad y la tasa de deserción estudiantil a nivel posgrados virtuales en Colombia, incluyendo posgrados en docencia universitaria. Para el desarrollo del trabajo nos hemos propuesto los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los factores causales asociados a la deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia durante el año 2020?

Aunque se han mencionado en el pasado algunas causas de deserción estudiantil de posgrados virtuales, desconocemos los factores que contribuyeron a la deserción de los estudiantes matriculados en el programa de especialización en docencia universitaria con metodología virtual de la universidad piloto de Colombia durante el año 2020 y si la pandemia de COVID-19 tuvo alguna influencia en esta decisión. Con este trabajo pretendemos aportar nuevo conocimiento en esta área de la investigación, en aras, de que, al identificar los factores causales de la problemática mencionada, la institución pueda tomar las medidas correctivas pertinentes.

Summary

Without a doubt, the virtual education modality has increased accessibility and coverage in higher education in Colombia. However, it is not out of difficulties, among these, socioeconomic problems and the lack of training in the use of information and communication technologies. As a result of the above, in our country have come to report average rates of student dropout, at the level of postgraduates with virtual methodology, which are around 56%. On the other hand, the COVID-19 pandemic has negatively impacted the presencial educational environment to which we were accustomed, making necessary the transition, in many cases forced, to the use of ICT as a compensatory measure. However, it is unknown if there is an association between this disease and the student dropout rate at the virtual graduate level in Colombia, including postgraduate degrees in university teaching. For the development of the work we have proposed the following questions: What are the causal factors associated with student dropouts in the virtual postgraduate course of university teaching of the Pilot University of Colombia during the year 2020?

Although some causes of student dropout from virtual graduate programs have been mentioned in the past, we do not know the factors that contributed to the dropout of students enrolled in the specialization program in university teaching with virtual methodology of the pilot university of Colombia during the year 2020 and if the COVID-19 pandemic had any influence on this decision. With this work we intend to contribute new knowledge in this area of research, in order that, by identifying the causal factors of the afore mentioned problem, the institution can take the appropriate corrective measures.

Trabajo de investigación

La modalidad de educación virtual se ha convertido en una opción que facilita la accesibilidad y por ende contribuye al incremento de la cobertura en educación superior en Colombia. Sin embargo, esta modalidad no carece de dificultades, como lo son: el desconocimiento en el manejo de las TIC, la ausencia muchas veces de comunicación con el docente, fallas de servicio por parte de los tutores, entre otras. Debido en parte a esto, en nuestro país se han llegado a reportar tasas promedio de deserción estudiantil, en el nivel de posgrado de especialización en metodología virtual, que rodean el 56%. Cabe resaltar, que no se cuenta con información específica respecto a posgrados virtuales de docencia universitaria.

Por otra parte, la pandemia COVID-19 ha impactado de forma negativa al entorno educativo presencial al cual nos encontrábamos acostumbrados, haciéndose necesario la transición, en muchos casos obligada, al uso de las TIC como medida compensatoria. No obstante, se desconoce si existe asociación entre esta enfermedad y la tasa de deserción estudiantil a nivel posgrados virtuales en Colombia, incluyendo posgrados en docencia universitaria. Para el desarrollo del trabajo nos hemos propuesto los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los factores causales asociados a la deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia durante el año 2020?

¿Fue la pandemia COVID-19 un factor causal de deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia durante el año 2020?

Objetivo general

Describir los factores causales asociados a la deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia durante el año 2020.

Objetivos específicos

- a) Identificar los factores extrauniversitarios que propician la deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia durante el año 2020.
- b) Identificar los factores intrauniversitarios que propician la deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia durante el año 2020.
- c) Señalar si existe o no, asociación de causalidad entre la pandemia COVID-19 19 y la deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia durante el año 2020.

Si bien la definición de deserción estudiantil ha sido objeto de controversias en el pasado reciente, en Colombia se le ha entendido "como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no continúa su actividad académica, este se puede clasificar en desertor inicial, aquel que no registra inscripción al año siguiente y desertor avanzado, quien habiendo aprobado más de la mitad de las materias del plan de estudios no registra inscripción durante dos años" (Ruiz, et al., 2009, p. 22). La educación virtual se concibe como un sistema abierto y permanente fundamentado en un nuevo enfoque pedagógico que favorece el estudio autónomo e independiente del estudiante; que propicia, con la ayuda de un cuerpo de tutores profesionales, la autogestión formativa, el trabajo en equipo en el ciberespacio, la generación de procesos interactivos académicos, mediados por la acción dialógica: estudiante-estudiantes y tutor-estudiante, con soportes tecnológicos y de comunicación avanzados, con actividades académicas diseñadas para ser realizadas tanto al interior como al exterior del campus

universitario, con el fin de que cada vez más jóvenes y profesionales tengan acceso al conocimiento y a la actualización de los saberes. (Ramón Martínez, 1997).

Los programas académicos de educación superior en modalidad a distancia virtual son relativamente nuevos en el contexto colombiano y latinoamericano. Dentro de ellos el postgrado de Docencia Universitaria metodología virtual en la universidad Piloto, que nos ocupa. En los tres últimos lustros, esta metodología de educación ha ido escalando como una de las alternativas de formación para las personas que, por circunstancias espaciotemporales, familiares y laborales, no pueden acceder al sistema educativo tradicional. Algunos estudios previos, que intentan demostrar situaciones similares a nivel del país e inclusive en Latinoamérica, muestran cifras de deserción muy altas hasta del 38%-56%. Estas cifras ameritan la necesidad de realizar estudios que permitan determinar cuáles son los factores que conducen a los estudiantes de modelo virtual, a tomar la decisión de desertar. En el contexto colombiano, los estudios sobre este fenómeno se encuentran en etapas muy tempranas y la mayoría han tomado modelos teóricos fundamentados en la educación a distancia tradicional.

Durante la pandemia actual, se ha visto limitado el uso de la enseñanza presencial convencional; haciéndose necesario, la búsqueda de alternativas metodológicas que permitan el cumplimiento de los objetivos propuestos por los diferentes programas académicos. Sin embargo, esta transición no está exenta de dificultades, ya que puede carecer de aceptación por algunas disciplinas, al igual que demanda un mayor compromiso de tiempo y responsabilidad por parte del estudiante, en aras de poder darle continuidad a su proceso de aprendizaje.

Por ahora, las actividades académicas a nivel universitario continuarán realizándose en su gran mayoría de forma virtual, no como una opción sino como una necesidad; razón por la cual es prioritario que la comunidad estudiantil pueda continuar su proceso académico haciendo uso de las diferentes herramientas disponibles. La adquisición de competencias

digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite hacer frente a las necesidades de una sociedad globalizada. Quizás la virtualidad per se no es el único motivo que propicia la deserción de programas académicos que utilizan esta metodología, sino que también influye el contexto social y económico de cada persona, ya que son muy frecuentes en nuestro país, los casos de estudiantes que no pueden adquirir los dispositivos tecnológicos necesarios, ni cuentan con conexión idónea a internet.

Por otro lado, algunos estudiantes ya matriculados pueden considerar que el contenido del programa académico es insuficiente, no se desarrolla de forma adecuada durante el curso, o simplemente no cumple las expectativas predeterminadas. A través de la realización de este estudio observacional cualitativo, pretendemos aportar nuevo conocimiento que sirva de base para la realización de estudios posteriores que evalúen, una vez identificados por nosotros, las dinámicas asociadas a cada uno de los factores influyentes en la deserción estudiantil de estudiantes del posgrado en docencia universitaria con metodología virtual de la universidad piloto de Colombia durante el año 2020. Sólo a través de la identificación de los factores mencionados, la institución universitaria puede poner en marcha mecanismos destinados a la optimización de la calidad del programa ofertado, basado en las demandas de sus estudiantes.

Capítulo II: Marco referencial

La deserción estudiantil es un fenómeno generalizado a nivel mundial que afecta desde la educación básica primaria hasta la educación superior y que puede ser contemplado desde diferentes ángulos. Lo anterior sumado a los diferentes tipos existentes, le confieren a su estudio una alta complejidad, haciendo que sea muy difícil definirla sin dejar por fuera aspectos claves de sus dinámicas (Tinto, 1989; Behr, et al. 2020).

A continuación, procederemos a plantear algunos conceptos referentes a la deserción estudiantil, que a nuestro modo de ver son importantes tener en cuenta a la hora de abordar esta temática. Magendzo y Toledo (1990) consideran a la deserción estudiantil como un fenómeno psicosocial en donde van a interactuar diversos factores concernientes a la estructura de la sociedad, la familia, la individualidad de cada sujeto e incluso relacionados con la ideología social y política de un estado. En Colombia tenemos ejemplos claros de esto, como lo es un estudio realizado en la universidad Simón Bolívar de Barranquilla entre los años 2009 y 2011, en su facultad de psicología, que demuestra que factores como el mayor número de hermanos, pertenecer a estratos socioeconómicos 1 y 2, al igual que tener un coeficiente intelectual deficiente, entre otros, hacen más propenso a un estudiante a desertar (Reyes Ruiz, et al. 2012).

Por su parte otros autores definen a la deserción estudiantil como el escenario en el que un estudiante pretende culminar un proyecto educativo y no lo logra, categorizando como desertor a aquel estudiante de educación superior que presenta inactividad académica por un periodo igual o superior a un año (Giovagnoli, 2002; Tinto, 1982). No obstante, nos parece que esta definición se queda corta, ya que no tiene en cuenta las circunstancias que influyen en el proceso de deserción y por lo mismo creemos que es más acertada y completa la que realiza Páramo y Correa (1999), quienes la definen como el abandono del proceso formativo y no solo como el abandono del aula de clase, pero además son más explícitos y agregan que es una

decisión personal del individuo, de carácter opcional y voluntario, motivada por factores de diversa índole, pero no asociada a factores académicos, como lo son el bajo rendimiento académico o causales de tipo disciplinario.

En este punto es importante resaltar la diferencia entre deserción estudiantil y otros conceptos muy utilizados en el ámbito de la pedagogía, como lo son: la mortalidad estudiantil, el retiro forzoso y el ausentismo académico. La mortalidad estudiantil hace referencia la situación en la que la institución de educación superior expulsa al estudiante, usualmente por bajo rendimiento académico. En segundo lugar, el retiro forzoso se refiere a la inasistencia del estudiante, secundario a faltas disciplinarias en contra de las normativas de la institución educativa (Espinosa-Castro y Mariño-Castro, 2018). Y por su parte, el ausentismo académico hace alusión a la inasistencia prolongada o recurrente a clases por parte del estudiante, usualmente asociado a un proceso de desapego para con la institución educativa y que usualmente puede preceder a la deserción estudiantil (García Gracia, 2013; Razeto Pavez, 2020).

Existen varias clasificaciones de la deserción estudiantil y debido a esta heterogeneidad en la información, se dificulta su búsqueda y se hace más difícil el estudio de este problema. En la literatura se mencionan clasificaciones según el tiempo (precoz, temprana ó tardía), según el espacio (institucional o interna), entre otras (Guzmán, et al. 2009). Ahora bien, teniendo en cuenta el objetivo de nuestro estudio, nos parece más pertinente la clasificación propuesta por Bowers y Sprott (2012), quienes hablan de la existencia de cuatro tipologías del estudiante desertor: (1) el estudiante con problemas académicos, que usualmente posee antecedentes de bajas calificaciones, ausentismo y suspensiones; (2) el estudiante que se encuentra insatisfecho y aburrido con el proceso académico y por ende demuestra poco interés; (3) el estudiante disruptivo, que se caracteriza por una pobre adaptación social aunado a pobres logros académicos y (4) el desertor silencioso, que al igual que los anteriores también presenta

bajas calificaciones, pero se diferencia del resto por su poco apego a la institución educativa y porque su deserción, generalmente se da como respuesta a eventos emocionalmente estresantes asociado a síntomas depresivos.

Hablando específicamente de la deserción estudiantil universitaria, debemos ser enfáticos en que como es de imaginar, acarrea una serie de impactos negativos en la estructura financiera de una nación, ya que debido a la incompetencia profesional secundaria, el rendimiento económico es bajo, pero a la vez una mano de obra pobre y deficiente produce más desempleo, marginación, exclusión social, aumentos de las tasas de delincuencia y más dependencia de los servicios de protección social por parte de los ciudadanos, es decir repercusiones sociales de gran calibre. No debemos olvidarnos de que la deserción estudiantil es en muchas ocasiones un marcador indirecto de un pobre desempeño pedagógico y de las deficiencias del sistema educativo de una sociedad. Por último pero no menos importante, como actores del sistema de salud nacional queremos mencionar las consecuencias individuales sanitarias que trae consigo este fenómeno, entre las cuales resaltan las de tipo psicológico como son los trastornos ansioso-depresivos, el estrés, el deterioro considerable de la autoestima, etc. (Staiculescu y Richiteanu-Nastase, 2018)

Es importante tener en cuenta lo anteriormente mencionado, ya que si identificamos de forma temprana las causas y factores de riesgo que desencadenan un proceso de deserción estudiantil, tendremos más posibilidades de mitigar el fenómeno y/o dar solución al mismo. En la Tabla 1, encontraremos los principales factores de riesgo y causales del fenómeno objeto de estudio del presente trabajo.

Tabla 1

Factores de riesgo y causales asociados a la deserción estudiantil universitaria

| Factor de Riesgo/Causal | Principales | Otros |
|--------------------------------|---|--|
| Individual | <p>Incongruencia entre las demandas del programa académico y las expectativas del estudiante.</p> <p>Falta de claridad en la orientación vocacional – selección inadecuada de la carrera.</p> <p>Más frecuente en facultades de Ingeniería, Educación, Psicología y Ciencias Jurídicas.</p> | <p>Edad: a mayor edad mayor es la tasa de deserción</p> <p>Género: Los hombres son más dados a desertar (Guzmán, et al. 2009)</p> <p>Estar casado.</p> <p>Ser padre/madre de familia.</p> <p>Problemas de salud.</p> |
| Socioeconómico | <p>Autofinanciación de los estudios.</p> <p>Bajo estrato socioeconómico.</p> <p>Más frecuente en facultades de Ingeniería, Educación, Psicología y Ciencias Jurídicas.</p> | <p>Bajo nivel educativo de los padres.</p> <p>Problemas de orden social y laboral de la familia del estudiante.</p> |
| Académico | <p>Dificultades en lecto-escritura.</p> <p>Vacíos de conocimiento en formación secundaria.</p> <p>Metodología pedagógica utilizada por docentes.</p> <p>Facultades de Ingeniería, Ciencias Empresariales y Educación.</p> | <p>Estudiantes egresados de colegios privados tienen más riesgo de desertar (Vásquez, et al. 2003)</p> <p>Antecedente de haber repetido algún año escolar durante el bachillerato.</p> |

| | | |
|---------------|--|---|
| Institucional | Jornada diurna/nocturna – actividades con las que alterna el estudio. | Ubicación geográfica de la Universidad. |
| | Políticas de becas institucionales. | Inseguridad alrededor de la Universidad. |
| | Aumentos del costo de las matrículas (González y Espinoza, 2008) | Ausencia de áreas y/o actividades de esparcimiento, deporte y/o culturales. |
| | Relaciones con otros estudiantes y docentes | |
| | Facultades de Ingeniería, Ciencias Empresariales y Ciencias Jurídicas. | |

Fuente: (Barrero, et al. 2015; Borja, 2018)

El análisis de todos los factores mencionados previamente, facilita la comprensión del fenómeno de deserción desde tres puntos de vista. Primeramente, desde un ángulo correspondiente a los procesos pedagógicos, que incluye aspectos como son la calidad educativa, estructura y pertinencia curricular, entrenamiento docente, entre otros. De forma secundaria, se puede centrar su estudio en los factores externos a lo pedagógico, como son la realidad socioeconómica de la nación, particularidades del estudiantado, acceso a financiamiento, etc. Por último, la tercera perspectiva consiste en evaluar el fenómeno como la interacción dinámica de múltiples factores. Cabe anotar, que la influencia de uno o varios de estos factores puede ser limitada en el tiempo, razón por la cual algunos autores consideran a la deserción estudiantil como un proceso que puede tener carácter transitorio, ya que una vez resueltos estos, el estudiante podría retomar sus estudios (González y Espinoza, 2008).

Además de conocer los factores de riesgo y causales de la deserción estudiantil, es necesario identificar los 3 momentos críticos en los que frecuentemente se produce la deserción propuestos por Tinto (1989), en aras de poder focalizar medidas de mitigación a

corto plazo que puedan disminuir sus tasas de incidencia. Para empezar, el primer punto de quiebre puede ser la transición de la educación secundaria a un mundo nuevo y con dinámicas desconocidas como es el de la universidad, que puede traer a colación retos importantes a la hora de adaptarse a estos cambios. Ulteriormente, el proceso de admisión puede constituirse en otro momento con alta probabilidad de deserción, ya que en este se puede dar la confrontación entre las expectativas e ideas preconcebidas acerca de la vida universitaria con la realidad, lo cual puede terminar en decepción. Y por último, el hecho de no encontrar los medios ni herramientas necesarias en su institución educativa, para poder superar el bajo rendimiento académico, puede desembocar en sentimientos de desencanto y frustración.

Deserción Estudiantil Universitaria en América Latina

Debemos partir diciendo que a pesar de ser un problema prevalente en los países latinoamericanos y de gran impacto socioeconómico, existe una escasez de trabajos bien realizados donde se realice un análisis profundo y seguimiento de esta problemática, situación que implica una dificultad adicional a la hora de evaluar la mejoría y/o empeoramiento del fenómeno, de forma confiable (González y Espinoza, 2008). No se pueden tomar las medidas correctivas pertinentes para combatir una problemática como esta, si no se cuenta con información fidedigna y trazable en una línea temporal, que nos permita identificar fácilmente los puntos susceptibles de intervención, en aras de lograr un impacto positivo en la reducción de tasas de deserción estudiantil, con la menor inversión posible de recursos económicos y tiempo.

Una realidad que influye de forma negativa en el fenómeno estudiado dentro de los países latinoamericanos, es la existencia y continuidad de procesos de admisión deficientes en muchas instituciones de educación superior, viéndose que en los países donde estos procesos son más selectivos, las tasas de deserción son mucho menores. En parte esto se debe a que a

la hora de recibir nuevos estudiantes, las instituciones educativas universitarias dan prioridad al número y no a la calidad académica de los mismos, obviamente influenciado por factores económicos (Ramírez y Corvo, 2007).

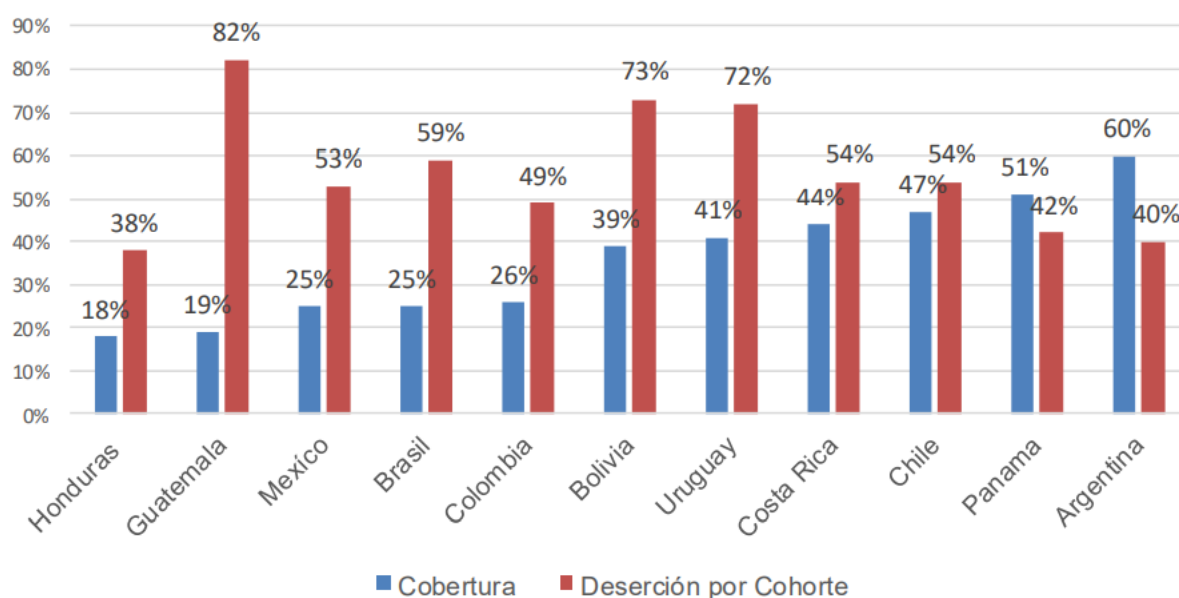
A continuación, vamos a exponer someramente algunas estadísticas clave para entrar en contexto de la realidad educativa de nuestro continente. En América Latina la tasa de cobertura en educación universitaria se estima en 36% de la población, mientras que en Europa occidental esta tasa asciende al 70% (UNESCO, 2010). En otro sentido, de los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) un 30% de los estudiantes universitarios abandona su plan de estudios; cabe resaltar que de Latinoamérica sólo México y Chile hacen parte de esta organización. Mientras que la deserción universitaria total en Latinoamérica oscila alrededor del 57%, en países como Estados Unidos y Suecia estas tasas rodean el 40 % y en otras naciones como Australia y Japón son menores al 25% (OECD, 2013; IESALC, 2006).

En la década comprendida entre el año 2000 al año 2010, de forma general en América Latina se presentó un incremento en su población universitaria en torno al 40%, sin embargo este hecho se ve opacado por la falta de control en las tasas de deserción estudiantil (UNESCO, 2013). Ahora bien, se debe ser muy cauteloso y crítico a la hora de examinar estas cifras, ya que no solo se puede responsabilizar a la población estudiantil latinoamericana, sino que por el contrario, pudieran ser una medida indirecta de que el sistema educativo de nuestros países no está satisfaciendo las expectativas de los educandos ó peor aún, no cumple con las necesidades del mercado laboral actual. Lo anterior, es una realidad que tristemente estamos evidenciando de manera cada vez más frecuente y consiste en la incoherencia curricular de los programas académicos universitarios ofrecidos con la actualidad del mundo laboral (IESALC, 2020).

En la Figura 1, se evidencia la preocupante situación para la educación universitaria en nuestro continente y es que no sólo las tasas de cobertura educativa están muy por debajo de lo deseado, sino que como agravante adicional las tasas deserción estudiantil universitaria, duplican en varios países, a las anteriores.

Figura 1

Deserción Universitaria en América Latina



Fuente: Pinto, et al. (2007); Zambrano et al. (2018)

El angustiante panorama educativo, ha movilizado a estas naciones a aumentar el número y diversificar las estrategias para garantizar el acceso universal a la educación superior. En este orden de ideas, las instituciones de educación superior están promoviendo la creación de programas académicos con gran variabilidad curricular que no sólo expandan la diversidad en la oferta educativa, creando así más oportunidades de acceso a la misma, sino que satisfagan las necesidades y expectativas de esta población. Adicionalmente, se han

propuesto otras alternativas de mitigación al problema planteado, algunas de las cuales ya se están aplicando en algunos países del continente, entre las que cabe mencionar: la reestructuración de marcos legislativos y órganos de control, modificación en los requisitos de admisión a las instituciones educativas en aras de facilitar el ingreso de nueva población estudiantil, promoción de programas académicos de educación superior a distancia, al igual que la construcción de nuevas instituciones de educación superior en áreas demográficas desatendidas, entre otras (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO , 2017).

Deserción Estudiantil Universitaria en Colombia

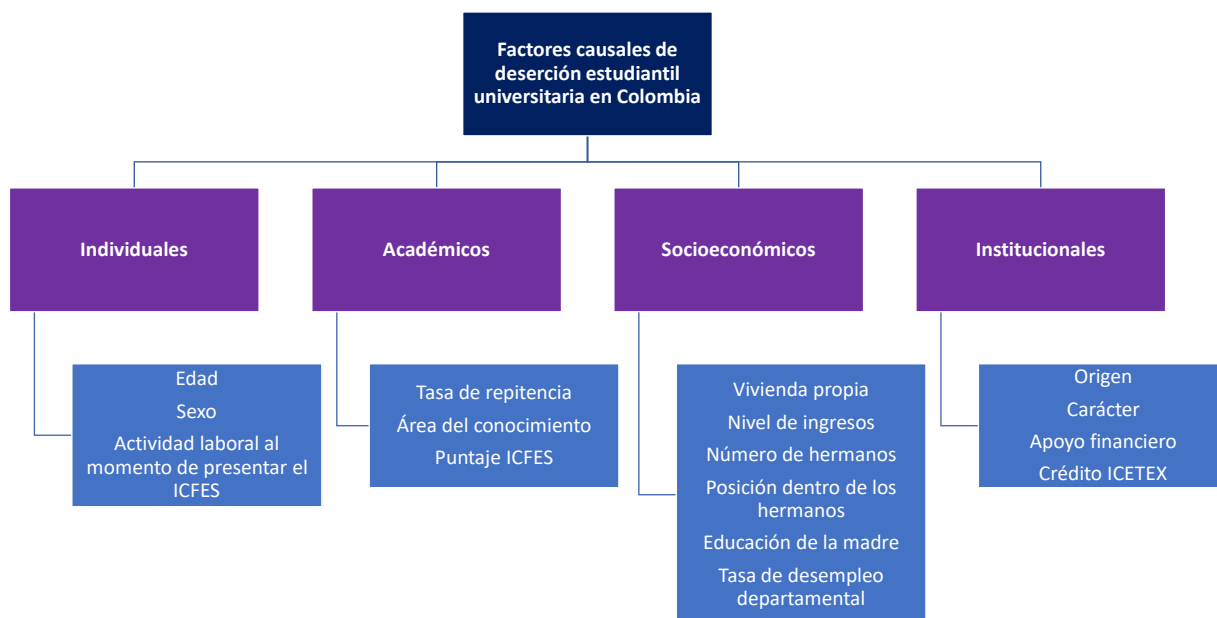
A partir del año 2003 se inicia en Colombia un interés progresivo por esta problemática, lo cual derivaría en la revisión exhaustiva de la literatura disponible, además de ejecutarse las primeras investigaciones; acciones que posteriormente darían origen al estado del arte sobre el fenómeno de deserción estudiantil en el país, en donde se mencionan los cuatro grupos de factores causales clásicamente descritos en otros países, con las variables propias para el contexto nacional, las cuales se ilustran en la Figura 2. En consecuencia de estas primeras investigaciones, el Ministerio de Educación Nacional a través de la Universidad de los Andes y la Universidad de Antioquia, en el periodo comprendido entre el año 2005 y 2006 procede a profundizar en esta temática, permitiendo de esta manera que las instituciones de educación superior en el país conozcan con mayor detalle este fenómeno de la educación actual.

De manera concomitante se generaliza en el país el uso de modelos de duración como alternativa de mayor valor investigativo en comparación con los estudios puramente descriptivos, ya que dichos modelos permiten visualizar de forma más dinámica el comportamiento del fenómeno, al tener en cuenta las características asociadas y propias del

estudiante pero también el tiempo de su permanencia en la institución educativa, facilitando de esta manera el seguimiento diferenciado de cada individuo, previa identificación de su riesgo de deserción (Guzmán et al. 2009). El Ministerio de Educación colombiano a fin de facilitar la caracterización de la deserción estudiantil en las instituciones universitarias, puso a su disposición un sistema computacional de información llamado SPADIES que significa Sistema de Prevención y Atención a la Deserción de Educación Superior, el cual permite realizar el seguimiento adecuado de este fenómeno en las instituciones con el fin de amortiguar sus consecuencias, especialmente a través de la creación de programas de apoyo académico y económico (Patiño y Cardona, 2013).

Figura 2

Factores Causales de la deserción universitaria en Colombia

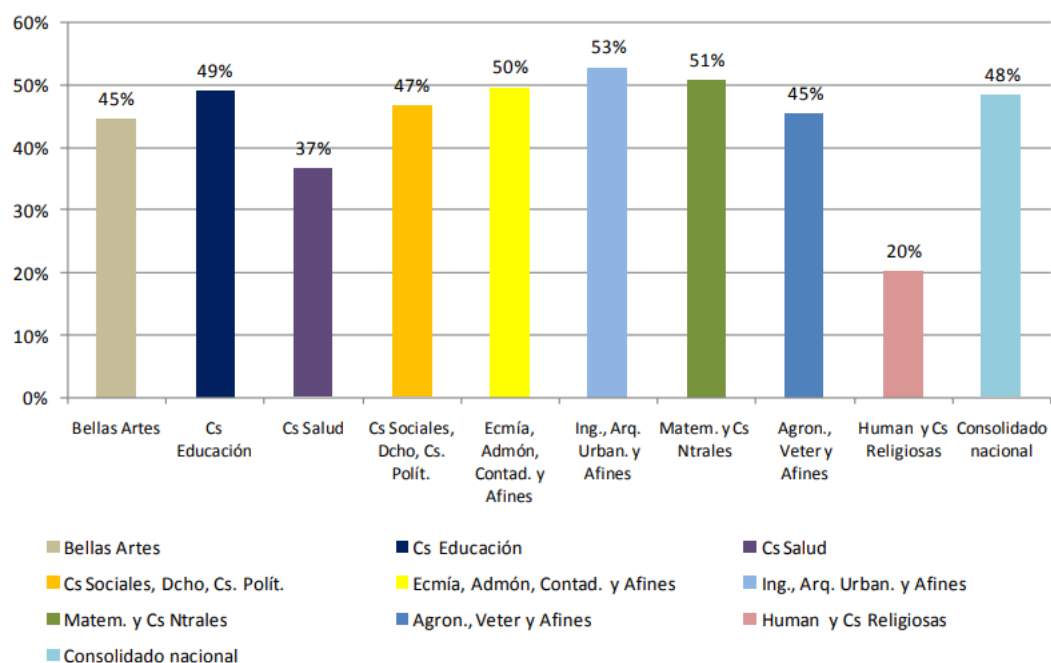


Fuente: Guzmán et al. (2009); Barbosa y Pinzón (2018)

Según evidenció Guzmán-Puentes (2009) para el año 2009 Colombia presentaba una tasa de deserción estudiantil universitaria del 44.9%, siendo un poco más altas las correspondientes a instituciones de educación técnica y tecnológica, equivalentes al 60.5% y 53.7% respectivamente, subrayando que estas fueron un poco más bajas en las instituciones públicas en comparación con las privadas, situación que no dejaba de ser alarmante. Para el período comprendido entre el año 2006 y el año 2008, Colombia registró tasas de deserción organizadas por áreas del conocimiento, en donde se evidenciaba que eran más altas para pregrados de ingeniería y arquitectura, siendo las más bajas para las áreas de humanidades y ciencias de la salud, tal como se ilustra en la Figura 3, las cuales comparativamente.

Figura 3.

Índice de deserción nacional por áreas del conocimiento (1998-2007)

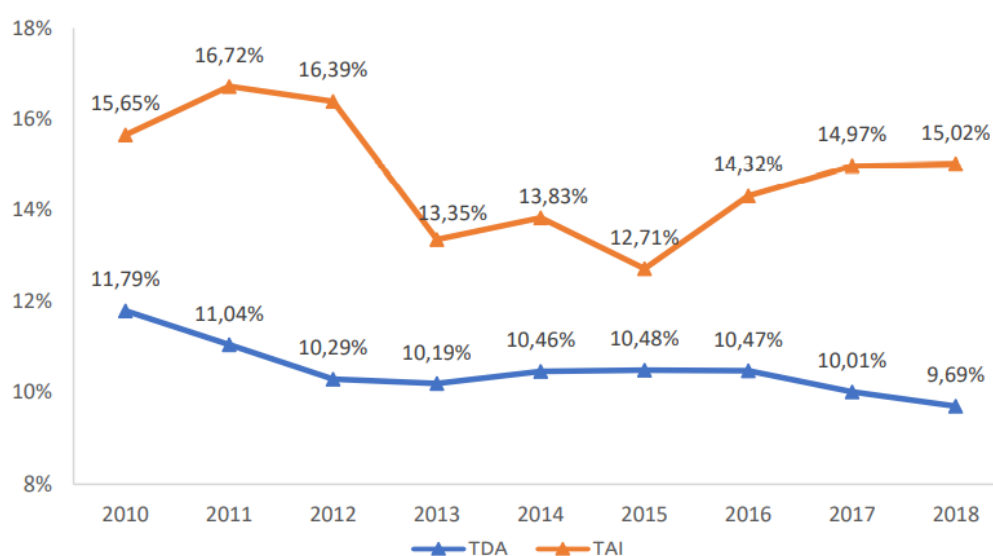


Fuente: Guzmán-Puentes (2009)

En las décadas recientes la nación ha mostrado mejoría en las tasas de cobertura y acceso a la educación superior en la mayoría de las regiones del país, antagónicamente la calidad de la misma es un reto pendiente si de verdad esperamos lograr la equidad social deseada (Patiño y Cardona, 2013). Si bien para la primera década del actual milenio la situación era algo desesperanzadora respecto a la deserción estudiantil, las intervenciones llevadas a cabo por el gobierno nacional y las instituciones nacionales de educación superior como son la promoción y creación de programas de apoyo financiero, académico, psicológico y de gestión universitaria, a través de los cuales se incentiva la permanencia del estudiante por motivos más allá de los académicos, como lo es la inserción en el mercado laboral o el intercambio universitario, entre otros; han permitido al corte de 2018 disminuir la tasa de deserción anual en 2,1 puntos porcentuales en comparación con la presentada en el año 2010, como se evidencia en la Figura 4.

Figura 4

Tasa de deserción y tasa de ausencia intersemestral



Fuente: Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES (2020)

A continuación, procederemos a profundizar desde el punto de vista teórico, en los factores causales de deserción universitaria que nos competen para el presente trabajo.

Factores causales de deserción estudiantil universitaria asociados al estudiante en Colombia

Género: gran parte de los estudios realizados al respecto han señalado que los hombres presentan un riesgo mayor de deserción que las mujeres. En consecuencia, los resultados de estudios nacionales realizados por el Ministerio de Educación Nacional evidencian que el sexo femenino presenta una mayor probabilidad de supervivencia estudiantil en comparación al sexo masculino, 73.5% frente a 68.6% respectivamente. Por ejemplo:

La tasa de deserción a décimo semestre de un estudiante hombre con bajos recursos económicos y nivel de ingresos entre tres y cinco salarios mínimos, es mayor que la de una mujer de menor nivel económico (uno y dos salarios mínimos) y mucho mayor que la de su par mujer del mismo nivel de ingresos (Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia, 2009, pág. 94).

Edad: se ha visto los alumnos que ingresan al sistema educativo a una mayor edad poseen tasas deserción por cohorte 17% más altas que aquellos que ingresan con menor edad. Lo anterior podría estar directamente relacionado con las obligaciones económicas, laborales y familiares por las que debe responder esta población (Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia, 2009). A diferencia de lo anterior algunos estudios focalizados en algunas universidades y por programas académicos no han encontrado los mismos resultados, posiblemente este influenciado por variables contextuales (Montes, et al. 2010; Osorio, et al. 2012; Malagón, et al. 2007).

Estado civil: Los individuos casados tienen menos riesgo de desertar. Así lo evidencia Restrepo (2010) quien encontró en su estudio que el 86.1% de los estudiantes desertores era soltero.

Factores socioeconómicos causales de deserción estudiantil universitaria en Colombia

Este sin duda es uno de los aspectos que más es tenido en cuenta a la hora de desarrollar estrategias para combatir este fenómeno en el país, porque como bien es sabido estudiar en Colombia no es económico y constituye sin duda una barrera difícil de flanquear no sólo para acceder a la educación superior sino para culminar un programa educativo. En el año 2020 debido a la pandemia COVID-19, el país alcanzó un aumento considerable de 6.8 puntos porcentuales en el indicador de pobreza monetaria en comparación al año anterior, es decir pasó de 35.7% a 42.5% (DANE, 2021), equivaliendo esto a que 21 millones de colombianos se encuentran en estado de pobreza monetaria. Por tal motivo, indicadores como el nivel familiar de ingresos, la situación laboral del estudiante al momento de presentar el ICFES, el número de hermanos y el hecho de vivir en arriendo, se constituyen en factores de riesgo/causalidad para la deserción estudiantil (Ministerio de Educación Nacional , 2008; Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes, 2014).

Retomando lo anterior se ha concluido que en Colombia, aquellos estudiantes que tienen compromiso laboral antes y durante el ingreso a la institución de educación superior presentan un aumento de 10 puntos porcentuales en la tasa deserción por cohorte, en contrapartida de aquellos que no lo tienen. El mismo aumento porcentual en la tasa de deserción lo presentan los hijos de madres con nivel educativo básico frente a los hijos de madres con formación universitaria, al igual que aquellos estudiantes con más de 4 hermanos. De modo similar sucede con el hecho de ser el propietario de la vivienda que se habita,

situación que aumenta la tasa de deserción en 3 puntos porcentuales (Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia, 2009).

Otros factores socioeconómicos involucrados en la deserción universitaria, que se han identificado en el país son el hecho de atravesar por una crisis económica familiar o personal, provenir de un hogar de padres separados, pertenecer a etnias indígenas o poblaciones vulnerables e incluso ser de estratos 2 y 3. Como es de esperarse, cualquier situación adversa que influya de manera negativa en el contexto económico del estudiante podrá afectar su permanencia en el programa académico respectivo; ejemplo de esto son las tasas de desempleo y el nivel de ingreso departamental (Londoño, 2013; Durán, et al. 2007).

Factores académicos causales de deserción estudiantil universitaria en Colombia

Clásicamente se ha atribuido a los factores socioeconómicos el mayor impacto directo en las tasas de deserción estudiantil universitaria, no obstante, varios autores nacionales opinan que los anteriores podrían tener un papel equivalente o incluso secundario a los factores académicos. Dentro de estos se han destacado los puntajes en las pruebas ICFES, el egreso de instituciones de educación secundaria con bajo nivel académico, vacíos de conocimiento, entre otros (Montes, et al. 2010). En cuanto a las pruebas ICFES se ha encontrado que las tasas de deserción aumentaron en estudiantes que obtuvieron resultados en rango medio y bajo (de 12.42% a 33.6% y de 1 a 15%, respectivamente), mientras que disminuyeron en la población estudiantil que logró puntajes altos en las pruebas mencionadas (Guzmán-Puentes, 2009).

Otros factores académicos que se han resaltado en algunos estudios realizados en el ámbito nacional son el promedio semestral, el tener o no una beca, el número de materias no aprobadas, uso esporádico de métodos de estudio y la falta de orientación psicopedagógica.

En base a lo anterior se encontró que de los estudiantes que contaban con una beca estudiantil sólo el 14.1% desertó, mientras que el 68.5% de los estudiantes que no contaban con este beneficio lo hizo. En el mismo orden de ideas, se identificó que cada décima ganada en el promedio de calificación disminuía la probabilidad de desertar en 1.85%, pero cada materia no aprobada aumentaba la misma probabilidad en 1.2% (Rodríguez, 2019).

En contraposición, Durán, et al. (2007) visualizan este problema desde los factores protectores y no sólo desde los causales de deserción; siendo dos de estos de naturaleza académica: la elección de un programa académico con baja tasa de absorción (salud, artes, ciencias económicas y derecho) y el hecho de tener baja vulnerabilidad académica, definiéndose este último concepto como: “término que hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase” (Díaz y Pinto, 2016). Se ha visto que aquellos estudiantes que presenta a su favor los factores protectores mencionados, presentan probabilidad de grado superior al 70%.

Factores institucionales causales de deserción estudiantil universitaria en Colombia

Sin duda las universidades como centros de formación profesional, técnica y tecnológica no pasan por su mejor momento, debido principalmente a la persistencia en el uso de métodos pedagógicos, evaluativos, al igual que currículos desactualizados, que no dan solución a las necesidades del mundo laboral actual. Es de esperarse que la incongruencia existente entre los programas académicos ofrecidos y las expectativas de nuestra población estudiantil, aunado a un contexto socioeconómico adverso con una escasa oferta laboral, influya directa y negativamente no solo en lo que significa en la actualidad poseer un título de formación universitaria, sino en algunos indicadores, como lo son la tasa neta de matriculación y la tasa

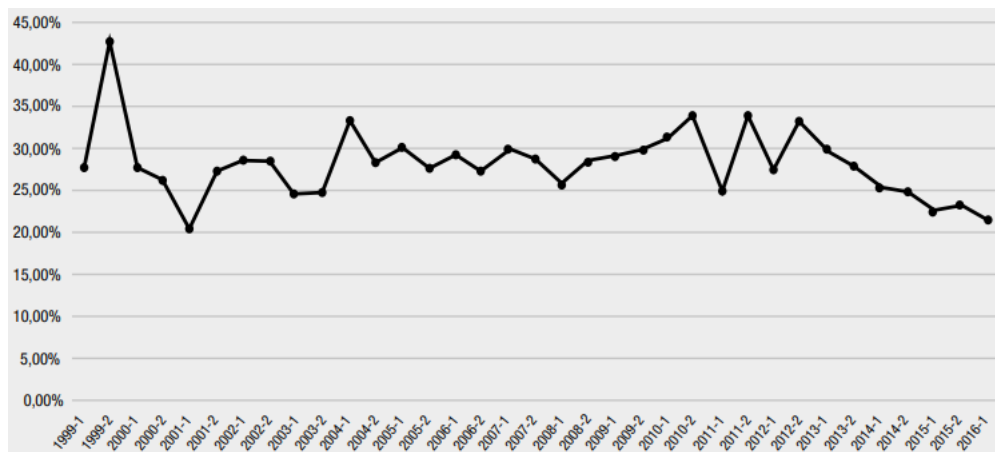
de deserción estudiantil universitaria. Tristemente esto puede empeorar como consecuencia de la inadecuada gestión de algunas instituciones de educación superior, situación que se ejemplifica en los siguientes puntos: escasos recursos universitarios secundario a la desorganización y malos manejos de los mismos, déficit de docentes, incompetencia docente, superpoblación estudiantil, falta de programas de apoyo para los estudiantes y la inexistencia en varias ocasiones de información estadística que permita realizar un adecuado seguimiento a este fenómeno (Salcedo, 2010).

Deserción estudiantil en programas académicos universitarios de metodología virtual en Colombia

Durante las dos últimas décadas ha aumentado el interés por la investigación de la deserción estudiantil en este tipo de programas de educación superior y en gran parte esto se debe a que programas que usan esta metodología presentan tasas de deserción estadística y significativamente mayores a las presentadas en metodología presencial, como se evidencia en las Figuras 5 y 6, respectivamente (Grau-Valldosera, et al. 2018). El mencionado interés también radica en que, se ve a la educación superior como una forma de menguar la inequidad social que se vive en el país, especialmente en las áreas rurales, donde muchas veces la única forma de acceder a este tipo de educación es a través de la virtualidad. Desde luego no sólo es importante el acceso a la educación superior, también se requiere de continuación hasta llegar a la graduación, en orden de poder empezar a generar la tan anhelada transformación social. Aún cuando la literatura publicada al respecto viene in crescendo, no se cuenta aún con conclusiones definitivas respecto a cuáles son los desencadenantes de la deserción de los programas de educación virtual (Wang, et al. 2003).

Figura 5

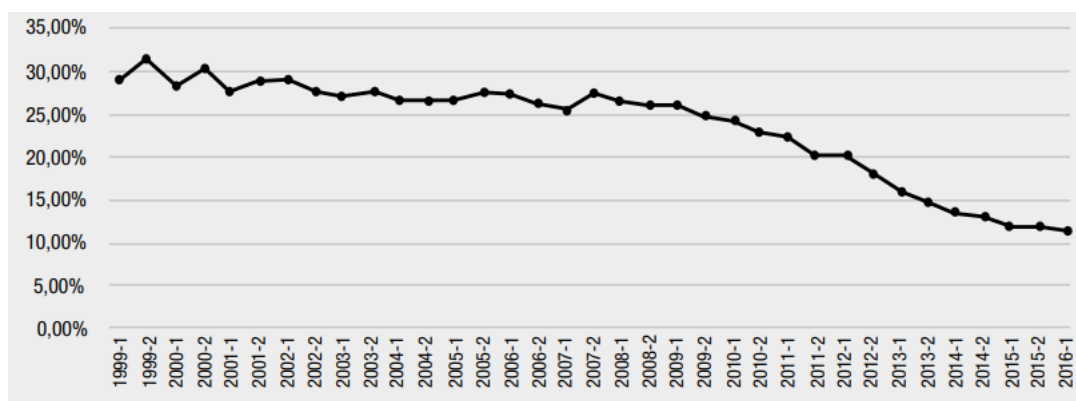
Deserción estudiantil universitaria en programas de modalidad virtual en Colombia



Fuente: González, et al. (2017); Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES (2016)

Figura 6

Deserción estudiantil universitaria en programas de modalidad presencial en Colombia



Fuente: González, et al. (2017); Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES (2016)

Rovai (2003) es uno de los primeros autores en proponer una serie de factores que explican la aparición de este fenómeno en la educación con metodología virtual. Dichos

factores los agrupa en dos conjuntos: los a priori y los a posteriori de la admisión al programa académico. En el primer conjunto incluyó a la edad, nivel educativo, género, situación laboral y habilidades propias del estudiante como lo es el manejo de herramientas tecnológicas, mientras que en el segundo grupo adjuntó variables como lo son: la carga laboral, aspectos financieros, integración académica, integración social, autoestima, relaciones interpersonales, hábitos de estudio, asesoramiento, etc. Posteriormente Park (2007) agrega a los anteriores la carga laboral, al evidenciar que las altas cargas laborales eran determinantes en una mayor probabilidad de desertar.

En el país no contamos con un modelo que delimite de forma clara los factores causales de deserción en programas de modalidad a distancia tradicional de los de modalidad virtual, por esto mismo la mayoría de información disponible no es de fácil interpretación ni acceso. Según el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES (2013) 48.850 estudiantes abandonaron sus programas académicos de educación a distancia que equivale a una tasa de deserción del 38.2%, aunque una vez más no se especifica la submodalidad (distancia tradicional vs distancia virtual). Algo que si se tiene claro, es que si bien el registro de estudiantes en programas de modalidad virtual viene en aumento, siguen teniendo más aceptación en nuestra población los programas a distancia tradicional, probablemente debido a que estos últimos no dependen de la cobertura de internet, del ancho de banda, ni del buen funcionamiento de las plataformas virtuales (Areth, et al. 2015).

En un estudio reciente realizado en Colombia por Guzmán, et al. (2021) donde se pretendía identificar los factores asociados a la deserción estudiantil en una población rural matriculada en programas de pregrado de modalidad virtual, se vió que los individuos analizados compartían en su mayoría, varios de los motivos que los llevó a tomar la decisión de desertar. La mayoría referían ser solteros, con trabajo de tiempo parcial o total, haber

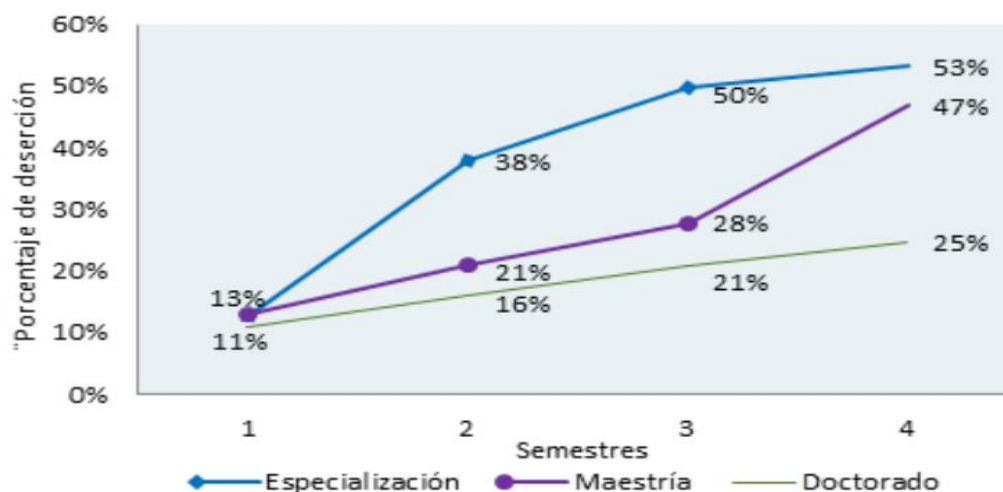
ingresado a la educación superior después de los 25 años de edad, ser hijos de padres con bajo nivel académico (primaria o secundaria) y trabajos de medio tiempo/quehaceres del hogar, tener un ingreso mensual menor al millón de pesos colombianos, pertenecer a un estrato socioeconómico 1 o 2. De forma llamativa la población sometida a estudio negó que su decisión estuviese relacionada con el conflicto armado y/o con desplazamiento forzoso; del mismo modo las demás variables estudiadas no presentaron significancia estadística.

Deserción estudiantil en programas académicos de posgrado en Colombia

En comparación a estudios de doctorado y maestría, las especializaciones son las que presentan una mayor tasa de deserción, calculada en el 53%, como lo ilustra la Figura 7. A diferencia de los doctorados donde la deserción se comporta de forma homogénea a lo largo del tiempo, en las especializaciones, la mayor tasa de deserción ocurre en el paso de primer a segundo semestre. Teniendo en cuenta las áreas del conocimiento, se ha visto que a nivel de posgrados las tasas de deserción estudiantil, especialmente en las especializaciones de ciencias de la educación son discretamente superiores a las presentadas en pregrado para la misma área académica, tal como se evidencia en la Tabla 2 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

Figura 7

Tasa de deserción por cohorte en posgrado



Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015

Tabla 2

Tasa de deserción por cohorte a cuarto semestre en posgrados por área de conocimiento

| | Especialización | Maestría | Doctorado |
|--|-----------------|----------|-----------|
| Ciencias de la educación | 55,08% | 47,94% | 44,38% |
| Ciencias de la salud | 39,16% | 31,74% | 13,39% |
| Ciencias sociales y humanas | 55,03% | 57,93% | 28,70% |
| Economía, administración, contaduría y afines | 52,61% | 45,21% | 25,76% |
| Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines | 54,10% | 42,35% | 22,68% |
| Matemáticas y ciencias naturales | ND | 40,25% | 18,47% |

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015

COVID-19 como factor de riesgo en la deserción estudiantil en programas académicos universitarios de metodología virtual en Colombia

Todos somos conscientes que, por motivos de pandemia a partir del primer trimestre del año 2020, se debieron suspender de forma súbita las clases presenciales y hacer la transición a modalidad virtual de forma inesperada y no planificada, en aras de no generar retrasos en la trayectoria académica de los estudiantes a nivel mundial. Sin lugar a duda, esta conversión metodológica no ha estado libre de inconvenientes y ha generado tanto en la población estudiantil como en el profesorado sentimientos de agobio y frustración, dados principalmente por lo abrupto de la situación que no ha permitido una fácil adaptación, pero debidos también a la falta de capacitación necesaria para trabajar y cumplir de forma óptima con las asignaciones requeridas a través de esta modalidad educativa. Al fenómeno socio educativo descrito anteriormente, se le ha llamado en el medio *Coronateaching*, el cual enmarca el impacto en la esfera psicoafectiva de los principales implicados en el proceso educativo, secundario en gran parte a lo abrumador que puede ser recibir cantidades industriales de información a través de las TIC, sin muchas veces dominar por completo el buen manejo de estas (Pedró, 2020).

La situación anteriormente descrita se ha traducido fácticamente hablando, en el aumento del número de deserciones estudiantiles, las cuales en algunos estudios han sido adjudicadas por parte de los estudiantes a factores como falta de tiempo, causas de índole laboral al igual que la falta de herramientas necesarias para cumplir con esta metodología (computador, conexión a internet, etc.) (Zambrano, 2016). A pesar de lo anterior, llama la atención que la cancelación de materias era selectiva, es decir algunos estudiantes desertaban en algunas asignaturas, pero continuaban su trayectoria académica de forma activa en otras; situación que indefectiblemente hace sospechar que haya otros factores de mayor o igual importancia a los previamente nombrados (Robles y Rodríguez, 2020).

Con base en lo previo, varios autores han reflexionado acerca de la transformación del rol protagónico del alumno en las modalidades de aprendizaje a distancia, la cual principalmente radica en la necesidad de que el estudiante esté involucrado de forma más activa, responsable e independiente en su proceso educativo (La Madriz, 2016; Rosales, et al. 2019; Alqurashi, 2019). Acorde a lo anterior, el término técnico que se utiliza para definir estas características es el de *aprendiz autorregulado*, haciendo énfasis en las competencias motivacionales y cognitivas del individuo, que le permiten organizar y controlar de forma intencional su proceso de aprendizaje, siendo característicamente personas más constantes y persistentes que logran evitar la tendencia a la procrastinación (Valle, et al. 2010). Otras actitudes que presenta este tipo de estudiante y que son fundamentales a la luz de la evidencia para alcanzar el éxito en esta modalidad educativa, son que es capaz de ajustar sus conductas de estudio en base a las demandas, es consciente e introspectivo acerca de sus habilidades y conocimientos previos, siempre está motivado por aprender así como también sabe que hacer para continuar su proceso de aprendizaje a partir de los contenidos ofertados (Pintrich, 2004).

Lo expuesto en las primeras líneas de este aparte hace referencia principalmente a estudiantes que iniciaron sus programas académicos de forma presencial y que por motivos de pandemia fue necesario realizar la transición a modalidad de estudio virtual. Con respecto a individuos que se matricularon desde un principio en programas de modalidad virtual, no contamos con información clara y actualizada acerca de la influencia de la COVID-19 en las tasas de deserción en esta población.

En último término, Rincón, et al. (2020) manifiesta que en consecuencia a la contingencia generada por la crisis sanitaria actual que vivimos, el Departamento de Prosperidad Social ha generado transferencias monetarias adicionales y extraordinarias, en orden de disminuir el impacto negativo de la pandemia en el sector educativo y favorecer a los miembros del programa Jóvenes en Acción, el cual fue creado para disminuir la deserción

estudiantil en el país; aún más, teniendo en cuenta que según el DANE (2020) los costos educativos en Colombia aumentaron en 1.4% en comparación con el año inmediatamente anterior. Sin embargo, a pesar de estos subsidios económicos el índice de deserción estudiantil universitaria en el año 2020 fue del 8.5%, dos puntos porcentuales por encima del año anterior que fue del 6.8%, indicando que estas ayudas no han logrado mitigar este fenómeno.

Capítulo III: Proceder metodológico

Enfoque metodológico

Este componente permite al investigador determinar el diseño bajo el cual se desarrollará su tesis, y en este mismo sentido se logra su posicionamiento frente a aquella realidad que se desea investigar teniendo en cuenta una serie de factores empíricos o conceptuales propios de la pregunta de investigación.

“El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio”. (Hernández, Fernández, Baptista, 1998, p 7)

Nuestro trabajo versa acerca de la deserción estudiantil en posgrado de docencia universitaria de metodología virtual, intentando responder las preguntas ¿cuáles son los factores causales asociados a la deserción estudiantil en el posgrado en mención? Y ¿fue la pandemia COVID 19 un factor causal? para esta acometida tomamos la iniciativa de desarrollar un trabajo que pudiera responder dichos interrogantes. Aunque existían en el pasado algunos trabajos respecto a este tema, reflexionamos que necesitamos analizar y entender las realidades subjetivas de los sujetos involucrados y es así intentamos adoptar un proceso

empírico de estudio en el cual pudiésemos entender el fenómeno. Por este motivo adoptamos el método cualitativo.

Perspectiva epistemológica

En términos de este componente, se hace referencia al resultado que se obtendrá de acuerdo con la investigación y al mismo tiempo se presenta un condicionamiento del método a seguir para la obtención de los resultados. Así mismo, se pretende en este punto lograr una comprensión del conocimiento científico, así como la validez que presenta el mismo.

“El constructivismo propone:

- No hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005).
- El conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación.
- La tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento. ü La investigación es en parte producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos.
- El investigador y los individuos estudiados se involucran en un proceso interactivo.
- El conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura”. (Salgado, 2007, p 71)

En orden de lograr entender toda esta fenomenología, necesitábamos una perspectiva que a su vez no fuese tan rígida, más bien un poco flexible en la cual pudiésemos enfocar un proceso de exploración y descripción y a su vez, pudiésemos concentrar, de manera congruente, en las propias vivencias de los participantes, entender la complejidad de las vivencias que experimenten, desde una perspectiva general y poder ir modificando, sobre la marcha, en la medida que obtuviésemos algún tipo de descubrimiento y realizar algún aporte de realimentación a manera de innovación. Constructivismo. Los factores sociales son fundamentales cuando se aborda el proceso de deserción, se retoma el estudio realizado en la universidad Simón Bolívar de Barranquilla entre los años 2009 y 2011, donde se evidenció que la tasa de deserción fue mayor en la población con condición socioeconómica más limitada, por ejemplo, mayor número de hermanos, estratos socioeconómicos 1 y 2, que en el medio de oportunidades en el país, corresponde a menos accesos por lo que se reafirma que si bien, la deserción es un proceso multifactorial, corresponde en gran medida a un constructo social. (Reyes Ruiz, et al. 2012).

Tipo o diseño metodológico

Este elemento especifica el modelo que detalla los procedimientos bajo los cuales, el investigador busca dar una respuesta a la pregunta de indagación establecida previamente, y que le permitan en este sentido una comprobación de su hipótesis. Estas estrategias están constituidas de tal manera que se alcancen los objetivos de investigación, en relación con la visión y formación del investigador.

“Investigación cualitativa: Caracterizan al investigador cualitativo determinadas posturas relacionadas con:

Métodos. Se utilizan los métodos cualitativos.

Criterios de calidad. El término rigor de la investigación está más centrado en la relevancia del estudio que en el rigor metodológico. Fuentes de teoría. No se plantea una teoría previa, sino que esta nace de los datos. Tipos de conocimiento utilizado: Utilizan un conocimiento táctico, basado en intuiciones, sentimientos, etc. Instrumentos de investigación. El propio investigador es el instrumento, perdiendo en objetividad, pero ganado en flexibilidad. Diseño. Partiendo del supuesto de múltiples realidades y de la interacción entre investigador-investigados que influyen y se modifican mutuamente, insisten en un diseño abierto, no estructurado, que se va desarrollando a medida que evoluciona la investigación. Escenario. Se lleva a cabo la investigación en un contexto natural, en el lugar donde ocurren los hechos". (Munarriz, 1992, p 102-103)

Se necesita un diseño abierto, flexible, que permita la innovación y a su vez permita reflexionar acerca de las múltiples realidades de los sujetos de estudio, el cual nos permita analizar, interpretar y entender la problemática, mediante un proceso sistemático y planificado, es por esto que el tipo metodológico que se ajusta a la práctica investigativa en curso es el diseño cualitativo. En el abordaje de la investigación en deserción estudiantil es importante recopilar los datos y si bien los investigadores deben mantener una posición neutra, es fundamental aprender de las experiencias, motivaciones y contextos mediante la interacción personal y de esta manera formular soluciones y participar en los cambios a largo plazo teniendo en cuenta que está en las posibilidades de las competencias docentes.

Método

A diferencia del elemento anterior, los métodos en la investigación son maneras generalizadas y establecidas para poder acercarse a las preguntas de la investigación. Es

importante tener en cuenta que cada método posee cierta limitación de acuerdo al área de investigación que se desea trabajar.

“Estudio de casos: El investigador de estudios de casos observa las características de una unidad, niño, aula, institución, etc. con el propósito de analizar profundamente distintos aspectos de un mismo fenómeno”.

“Se parte del supuesto de que en cualquier caso nos encontramos con múltiples realidades y que para analizarlas es necesario que el investigador realice una inmersión en el campo de estudio. Debe conocer desde dentro la trama del problema estudiado”.

“La utilización de diferentes técnicas como medio de comprobación de la representatividad de lo observado y el informe con la descripción detallada de las diferentes técnicas empleadas, así como el análisis de comprobación cruzada de los resultados, nos proporcionará indicios suficientes de la validez externa”. (Munarriz, 1992, p 103-107)

Teniendo en cuenta que la deserción corresponde a un fenómeno multifactorial, se reconoce que existen diversas realidades en cada uno de los individuos que toman la decisión, es por eso que este proyecto investigativo requiere intervención exhaustiva del investigador, así como la observación y la participación en un periodo, por lo general, a largo plazo, así mismo, por las características de la obtención de la información más detallada e individualizada permite comprender la dinámica social e intentar dar respuesta a comportamientos educativos desde la parte institucional como desde la parte individual docente, por lo que se considera que del diseño cualitativo, el método que comprende las características y recolección de la información direccionada es el estudio de casos.

Técnicas de recolección de información

Cuando se habla de técnicas, se hace mención a un conjunto de reglas, así como de procedimientos que le brindan al investigador poder establecer una relación con el objeto de estudio, es decir, se especifican los pasos para la recolección de información. En este sentido, las técnicas de recopilación de información dentro de la investigación cualitativa se encuentran basadas respectivamente en la observación directa, las entrevistas en profundidad y el uso de documentos, en donde el investigador cualitativo puede obtener los datos e información necesaria en el desarrollo de su trabajo.

“Así, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades”. (Hernández, Fernández, Baptista, 1998, p 9)

“La recogida de notas durante el proceso de introducción en el campo, sobre las conversaciones mantenidas con las personas directamente relacionadas, o con aquellas que han servido de puente para esta introducción (directores, administradores, etc), nos pueden ayudar a entender situaciones producidas a lo largo de la observación”. (Munarriz, 1992, p 111)

La principal herramienta con la que contamos en el ejercicio investigativo es la entrevista, durante el proceso de la entrevista es fundamental realizar una formulación de preguntas que orienten a la mayor recopilación de información posible, sin que esto afecte en gran medida el tiempo destinado para la actividad, es por eso, que se debe tener en cuenta un orden para la formulación, por ejemplo, el que sugiere Hernandez et al (2014), el cual recomienda iniciar con preguntas generales, posteriormente preguntas complejas, preguntas sensibles y por último preguntas de cierre, este procedimiento es importante porque va a permitir, inicialmente (en preguntas generales, por ejemplo) cuáles son las características que asemejan o distinguen a los participantes y posteriormente cuales son los temas de abordaje sensibles para la población, teniendo en cuenta que se pueden realizar en múltiples etapas,

así, se pueden reconocer cuáles factores (intra o extrauniversitarios) propician en mayores proporciones la deserción a estudiar. Para este ejercicio investigativo, se considera se puede utilizar la entrevista semiestructurada donde si bien, hay una guía de preguntas a la cual regirse, se podrán realizar intervenciones para precisar ciertos temas que aportarán a la recopilación de información, posterior a la entrevista individual, se puede realizar el ejercicio colectivo para sustraer información de las relaciones interpersonales que estén relacionadas al proceso de deserción.

Por otra parte, dentro de las técnicas de recolección de información se encuentra la encuesta, que corresponde a un “Conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa de grupos sociales, para averiguar estados de opinión o conocer otras cuestiones que les afectan” (Real Academia Española, s.f., definición 1), por medio del cuestionario como instrumento de recolección, se habilitarán preguntas cerradas y abiertas, teniendo en cuenta que algunas tendrán opción de múltiple respuesta, se busca obtener respuestas concisas en cuanto a factores sociodemográficos (edad, sexo, estado civil, raza, antecedentes educativos y laborales, ingresos económicos) pero también preguntas que lleven al análisis de salud mental, de percepción del entorno y en donde se pueda indagar cual ha sido el impacto de la situación actual de pandemia por COVID 19 para así mismo, cumplir los objetivos planteados.

Como consecuencia de lo expuesto, es fundamental realizar una recolección de información orientada al objetivo del ejercicio investigativo, durante esta, se podrán realizar modificaciones a las preguntas guías tanto de la entrevista como de la encuesta con el objetivo de reconocer la mayor cantidad de variables que se asocian a la deserción estudiantil en posgrado de docencia universitaria, de esta manera implementar la calidad de información y dar paso a la posibilidad de mejoras enfocadas en reducir esta problemática.

Instrumentos de recolección de información

Este componente dentro de la investigación permite conocer mecanismo específico que empleará el investigador para llevar a cabo el proceso de recolección y registro de información como lo es caso de las listas de chequeo, diferentes test, formularios y demás. De acuerdo con esto, en el enfoque cualitativo, la recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. Así mismo, el investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio, siendo variable de acuerdo a las diferentes descripciones de los participantes.

“La recogida de datos mediante técnicas diferentes a la observación (entrevistas, grabaciones en video, sociograma, cuestionarios, test) relacionados con los resultados que se van obteniendo en la investigación, nos proporciona la posibilidad de contraste entre nuestras intuiciones en los análisis realizados a partir de las notas de campo y las obtenidas en los diferentes análisis sobre otro tipo de datos”. (Munarriz, 1992, p 107).

“Las tecnologías de la información y comunicación han generado muchas oportunidades para que las personas se pongan en contacto, interactúen, opinen y construyan en grupo. De esta forma nos movemos hacia otra cultura de investigación, hacia otra forma de entender y hacer la investigación. Las redes telemáticas, en especial Internet, ofrecen la posibilidad de comunicación e interacción con personas de todo el mundo en tiempos insospechados que era impensable años atrás. Las instancias más recurridas para estos intercambios son el correo electrónico, las listas de distribución, los grupos de noticias, los foros de discusión, los chats, weblogs y wikis, entre otros. De esta manera, las redes telemáticas no son caminos que van a cualquier parte, sino que conforman una comunidad de comunidades, un mundo paralelo, creado y sustentado por las tecnologías de la información y comunicación, por lo cual urge que

el investigador tenga cada vez más un dominio informático que le garantice su labor investigadora”. (Salgado, 2007, p 76)

Teniendo en cuenta que para recolectar la información es fundamental la interacción con los participantes y este proceso investigativo tiene como objeto una metodología virtual, existen posibilidades que no se encuentren en la misma ciudad y no sea posible un encuentro presencial por lo que el instrumento principal será la tecnología, mediante la cual se desarrollará la obtención de información de los sujetos por medio de encuestas que involucran cuestionarios escritos previamente organizados, planteados para obtener contexto específico y limitado y que se puedan realizar de manera remota y asincrónica y posterior a la interpretación de estos, se documentará la entrevista en donde se discutieran minucias que cambiaron el panorama de cada sujeto, se podrá realizar grabación bajo aprobación, lo que permitirá el acceso en múltiples oportunidades con el objetivo de no descuidar ningún aspecto de lo expuesto.

Trabajo de campo:

Encuesta:

Encuesta para identificar factores causales de deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia en el año 2020

1. Fecha

2. Nombre
Nombre Apellidos

3. Edad

4. Lugar de residencia
Ciudad Departamento

5. Teléfono
Fijo Celular

6. Sexo: Masculino Femenino

7. Estado civil Soltero(a) Casado(a) Unión libre(a)
 Divorciado(a) Viudo(a)

8. Estrato socioeconómico al que pertenece 1 2 3
 4 5 6

9. Formación académica anterior Técnico/ Tecnológico, Cual Pregrado, Cual: Posgrado, Cual:
 Maestría, Cual: Doctorado, Cual:

10. Edad de inicio del posgrado virtual de docencia universitaria Mmenor de 25 años Entre 25–30 años
 Entre 30–45 años Mmayor de 45 años

11. ¿Con quien vivía al momento de ingreso al posgrado? Ppadres Amigos
 Otros familiares Rresidencia de estudiantes
 Cónyuge o pareja Solo(a)

12. ¿Considera que el entorno familiar facilitaba los hábitos de estudio? Ssiempre Normalmente Aa menudo
 Ocasionalmente Nunca

13. ¿Con que métodos financiaba el posgrado? Ccrédito Ahorros
 Beca trabajo

14. Con respecto a los pares, consideraba que su formación académica estaba:

- Por encima del promedio
 En promedio
 Por debajo del promedio

15. ¿Cual fue el motivo por el cual ingresó al posgrado?

- Implementar acceso al mercado laboral
 Vocación
 Requerimiento en trabajo actual
 Interés
 Otros

16. Considera que durante el curso del posgrado la relación con los docentes fue:

- Excelente Buena Aceptable
 Regular Mala Pésima

17. Considere que durante el curso del posgrado la relación con los compañeros fue:

- Excelente Buena Aceptable
 Regular Mala Pésima

18. ¿Considera que la deserción estuvo relacionada a alguna de las siguientes experiencias? Puede marcar varias

- Discriminación Acoso
 Cambio en lugar de residencia Cambio o pérdida de trabajo
 falta de guía docente Falta de motivación
 Falta de dinero Ninguna de las anteriores

19. Si alguna respuesta anterior fue afirmativa, ¿Cree usted que la causa estuvo asociada a la problemática socioeconómica generada por el COVID 19?

- SI
 No

20. ¿Durante el curso del posgrado cursó con COVID 19? Si la respuesta es afirmativa, ¿que manejo requirió?

- NO Si, fui asintomático y tuve aislamiento Si, tuve síntomas leves y manejo en casa
 Si, requerí hospitalización u oxígeno domiciliario Si, tuve manejo en unidad de cuidado intensivo

21. ¿Considera que tuvo apoyo por parte de la universidad en la búsqueda de soluciones cuando comunicó la decisión de suspender el curso?

- Si
 No

22. ¿Considera retomar el posgrado en docencia universitaria metodología virtual en la Universidad Piloto de Colombia?

- Definitivamente si Ya retomé estudios en otra universidad
 Probablemente si Retomare los estudios más adelante en otra universidad
 Probablemente no No, nunca

23. ¿Considera que tuvo otras razones para la deserción? ¿Cuáles?

Type here...

Entrevista:

| INSTRUMENTO | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | PREGUNTAS |
|------------------------|---------------------------|--|---|
| Guión de entrevista | Factores individuales | Edad | 1. ¿Cuántos años tiene? 2. ¿Se encuentra casado o tiene otro estado civil? 3. ¿Presentó algún tipo de calamidad familiar o doméstica mientras cursaba su programa académico? ¿Cuál? ¿Influyó está en su decisión de abandonar sus estudios? 4. ¿Piensa que escogió el programa académico correcto para usted? ¿Por qué? 5. ¿Tuvo asesoría psicológica a la hora de escoger el programa académico? 6. ¿Se le facilitaban los horarios en los cuáles se impartían las tutorías de su programa académico? ¿Por qué? 7. ¿Presentó algún inconveniente para asistir a las sesiones sincrónicas? ¿Cuál/es? |
| | | Género | |
| | | Estado civil | |
| | | Calamidad familiar | |
| | | Orientación vocacional | |
| | | Incompatibilidad horaria con actividades extra académicas | |
| | Factores Institucionales | Becas y formas de financiamiento | 8. ¿Aplicó a alguna ayuda económica por parte de la universidad para financiar sus estudios? ¿Cuál/es? ¿Fueron estas suficientes, oportunas y de fácil acceso? 9. ¿Contó con las herramientas necesarias por parte de la universidad para el desarrollo adecuado del programa académico? ¿Por qué? 10. ¿Era fácil el acceso y el uso del aula virtual? 11. ¿Considera que la biblioteca universitaria cuenta con el material bibliográfico requerido para la adecuada revisión de las temáticas tratadas en el programa? 12. ¿Cómo era la relación con sus compañeros y profesores de curso? 13. ¿Fue víctima de matoneo de parte de profesores o compañeros? 14. ¿Cumplió con todas las asignaciones dadas por sus docentes? ¿lo hizo de forma puntual? 15. ¿Asistió a todas las tutorías de forma sincrónica? ¿En caso de no poder hacerlo, las revisó de forma asincrónica? 16. ¿Considera que dio todo de sí mismo para el desarrollo del programa académico? ¿Por qué? 17. ¿Se sintió satisfecho con el programa académico? ¿Por qué? 18. ¿Considera que los docentes tienen la formación académica pertinente para ser tutores de este programa? 19. ¿Considera que lo aprendido durante el programa será útil para su desarrollo profesional y laboral? |
| | | Recursos universitarios | |
| | | Relaciones con el profesorado y con demás estudiantes | |
| | | Grado de compromiso con la institución educativa | |
| | | Calidad del programa | |
| | Factores socio-económicos | Estrato social | 20. ¿A qué estrato socio-económico pertenece? 21. ¿Trabajaba mientras cursaba su programa académico? ¿Gozaba de estabilidad laboral en ese entonces? 22. ¿Trabajaban sus padres mientras cursaba su programa académico? ¿Qué labor desempeñaban? ¿Gozaban de estabilidad laboral en ese entonces? 23. ¿Quién pagó sus estudios? 24. ¿Depende económicamente de sus padres o de un tercero para su subsistencia? 25. ¿Con quienes vive? 26. ¿Tiene usted hijos? ¿Cuántos? 27. ¿Algún familiar o tercero depende económicamente de usted? 28. ¿Qué grado de formación académica tienen sus padres? 29. ¿Cómo es la relación con los familiares con quienes convive? |
| | | Situación laboral del estudiante | |
| | | Situación laboral de los padres | |
| | | Dependencia económica | |
| | | Personas a cargo | |
| | | Nivel educativo de los padres | |
| | | Entorno familiar | |
| | Factores académicos | Tipo de colegio de secundaria | 30. ¿Es egresado de secundaria de institución pública o privada? 31. ¿Cómo considera que fue su rendimiento académico durante la secundaria? 32. ¿Considera que tiene vacíos de conocimiento referentes a su formación secundaria? 33. ¿Considera que los métodos de enseñanza utilizados por sus docentes fueron útiles y apropiados para maximizar su aprendizaje? ¿Por qué? 34. ¿Cuántas materias tenía asignadas por semestre? 35. ¿Cree usted que las asignaciones académicas semestrales superan su capacidad? ¿Por qué? 36. ¿Reprobó algún año escolar durante el bachillerato? |
| | | Rendimiento académico | |
| Metodología pedagógica | | | |
| Carga académica | | | |
| Reptencia | | | |
| Otros factores | Pandemia COVID - 19 | 37. ¿Padeció de COVID-19 durante el desarrollo del programa académico? 38. ¿Padeció algún conviviente de COVID-19 durante el desarrollo del programa académico? 39. ¿Considera usted que la pandemia afectó directa o indirectamente el desarrollo y/o la permanencia en el programa académico? ¿Cómo? | |

Capítulo IV: Conclusiones

Con el advenimiento de la tecnología, ciencias de la información, y el fenómeno de la globalización fue que comenzó a considerarse el escenario de competencias, sobre todo a nivel internacional. Se enfatiza entonces en nuevos conceptos tales como pertinencia y calidad. El dinamismo y velocidad de los cambios que deben afrontar en la actualidad las instituciones de educación superior obligan a ofrecer nuevas alternativas y es así como en la última década comienzan a desarrollarse y crecer los programas virtuales. Cada vez son más los estudiantes inscritos en la modalidad de educación virtual. A su vez se ha incrementado mucho más el fenómeno objeto de este trabajo de investigación; en nuestro país se han llegado a reportar tasas promedio de deserción estudiantil, en el nivel de posgrado de especialización en metodología virtual, que rodean el 56%.

La educación virtual es un sistema abierto y permanente que favorece el estudio autónomo e independiente y propicia junto con la ayuda de un cuerpo de tutores profesionales la autogestión formativa, la generación de procesos y el trabajo en equipo. En este contexto durante la pandemia las instituciones académicas a nivel universitario, en su mayoría, comenzaron a utilizar el ciberespacio, en su práctica pedagógica de manera virtual, ni siquiera como una opción, sino como una necesidad; lo anterior obligó a los actores a tener que adquirir unas nuevas competencias digitales, para poder aprovechar el proceso de enseñanza aprendizaje que estuviera acorde con las exigencias de la sociedad globalizada.

Las instituciones, entonces, se vieron obligadas a concretar unas plataformas tecnológicas virtuales robustas que pudiesen sostener desde el punto de vista institucional este tipo de actividades y por el otro lado, el del estudiante, dependiendo de su contexto social y económico que se vieran obligados a adquirir los dispositivos tecnológicos necesarios para poder realizar las diferentes actividades y, además, poder contar con una conexión de internet idónea. La educación virtual aún debe ir evolucionando toda vez que la ausencia de contacto

físico con un campus y con los otros individuos, la poca actividad sincrónica, los contextos sociales y culturales a los cuales responde esta metodología, ameritan la revisión constante de un modelo que contemple dichas especificidades.

El fenómeno de la deserción tiene una multicausalidad. Existen diversas causas que propician este problema y los autores no se ha puesto de acuerdo en la concepción y clasificación. Esto ocurre también a nivel internacional, no solo nacional. Dentro de los diferentes tipos de causa se encuentran los factores extrauniversitarios que propician la deserción estudiantil, dentro de ellos están el Individual, que probablemente obedece a una incongruencia entre las demandas del programa académico y las expectativas del estudiante. Además, la falta de claridad en la orientación vocacional que llevan a una selección inadecuada de la carrera. El socioeconómico, debido a que la mayoría de los estudiantes están obligados a la autofinanciación de los estudios, y dentro de ellos, existe un alto porcentaje que pertenece a un bajo estrato socioeconómico. El académico, ya que algunos estudiantes ingresan con grandes vacíos de conocimiento en su formación secundaria. Otros presentan severas dificultades en la lecto-escritura.

Dentro de los factores universitarios que propician la deserción estudiantil se encuentran las dificultades tecnológicas y en la plataforma. Las expectativas de los estudiantes quienes en el día a día esperan un contacto más personalizado de parte de las instituciones de educación superior, en donde pudiese entablar una comunicación bidireccional, dentro de la cual pudiese recibir de manera oportuna y adecuada, respuestas a sus inquietudes, dudas, preguntas y/o problemáticas. El seguimiento y apoyo de los docentes. el apoyo en los programas relacionados con el currículo y la instrucción deben encaminarse a obtener un seguimiento más estricto al cumplimiento por parte de los tutores quienes apoyan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como el generar respuestas diligentes y oportunas frente a las dificultades que, en la cotidianidad, se presentan con el programa en general.

Definitivamente si existe una asociación de causalidad entre la pandemia COVID-19 y la deserción estudiantil en el posgrado virtual de docencia universitaria de la Universidad Piloto de Colombia durante el año 2020: Se percibe que un gran número de profesionales de la salud quienes se encontraban cursando esta esta especialidad, se vieron obligados a desertar por la con gran carga laboral que tuvieron que afrontar al tener que responder, durante la pandemia, en la prestación de su servicio en las diferentes instituciones. El notable detrimento económico que debieron afrontar, debido a la recesión económica durante la pandemia, observado en la población general y el mismo efecto directo por haberse visto afectado por la enfermedad.

Capítulo V: Recomendaciones

En los tres últimos lustros, la modalidad de educación virtual ha ido escalando como una de las alternativas de formación para las personas que, por circunstancias espaciotemporales, familiares y laborales, no pueden acceder al sistema educativo tradicional. Cada vez son más los estudiantes inscritos en la modalidad de educación virtual. A su vez encontramos que la tasa de deserción estudiantil, en el nivel de posgrado de especialización en metodología virtual, también se ha incrementado, tanto que actualmente el índice rodea un 56%. Para intentar prevenir y evitar este fenómeno nefasto hacemos las siguientes recomendaciones que probablemente se establezcan en este trabajo.

Creemos que deberá existir un dialogo para poder consolidar un panorama y un sistema nacional contra la deserción universitaria en Colombia que mitigue de manera efectiva la alta cifra de deserción.

Desarrollar un mejor criterio en el proceso de selección, que sea mucho más estricto, enfocado en la calidad y no en el interés económico. Se deberá enfocar en la importancia y necesidad de desarrollar procesos de selección y formación a estudiantes que se caractericen

por su alta motivación, habilidades autodidactas, así como en el manejo de las tecnologías de la información; además brindar a los estudiantes procesos de inducción y capacitación para que puedan adaptarse exitosamente a esta metodología.

Dentro de las estrategias de retención, consideramos debe existir un sistema de generación de alertas, por lo que recomendamos a las instituciones que administran posgrados virtuales el diseño de equipos por programa, donde se monitoreen permanentemente las alertas académicas, utilizando pautas que intenten mejorar la percepción del estudiante de forma positiva. Intentar mejorar currículos, los cuales deberían ser más completos y a la vez más flexibles. A nivel curricular las estrategias de intervención pueden encaminarse en varios frentes. Primero intentar clarificar desde los primeros contactos con el estudiante cuales son las exigencias temáticas, el pensum y los prerrequisitos académicos con los cuales debe contar el estudiante para abordar las exigencias académicas de la especialización y posteriormente fortalecer la retroalimentación con los docentes, con el fin de apoyar mejor al estudiante en materias que no son de su ámbito profesional, pero que hacen parte del programa académico al cual se ha matriculado. Las capacitaciones extracurriculares, se deberá aclarar que la asistencia sería de carácter voluntario, organizar sesiones de chat y foros que se ofrezcan a los estudiantes, incentivando incluso con notas extras adicionales por la participación. El Apoyo financiero deberá aún ser mejor, considerando que aunque el departamento de prosperidad social ha generado transferencias monetarias adicionales y extraordinarias, los costos educativos en Colombia han aumentado en 1.4% y las tasas de deserción estudiantil durante el primer año de pandemia aumentó en 2 puntos porcentuales con referencia al año inmediatamente anterior, lo que nos muestra claramente que estas ayudas no han logrado mitigar este fenómeno.

Generar conocimiento. Estos estudios para analizar estos fenómenos son necesarios. No se pueden tomar las actividades correctivas pertinentes para combatir una problemática como esta, sino se cuenta con información fidedigna y trazable en una línea temporal que nos permita identificar los puntos susceptibles de intervención. no se pueden ahorrar esfuerzos para intentar retener a los estudiantes universitarios, para que puedan finalizar su proyecto educativo y con el aportar al país, a la región, a su comunidad, su familia y a sí mismos una mejor calidad de vida y un mejor futuro construido en uso de su derecho a la educación hasta su etapa superior. Por otro lado, la retención de estudiantes puede generar, en términos financieros, mayores beneficios económicos para la institución dado que el estudiante busca una vinculación a largo plazo, en la cual se culmine el objetivo deseado, por ello, en la medida en que el estudiante permanezca, el ingreso también permanecerá de acuerdo con lo presupuestado.

Referencias

1. Ruiz, C. G., Muriel, D. M. D., Gallego, J. F., Velez, E. C., Gomez, S. G., & Portilla, K. G. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Ministerio de Educación Nacional.
2. Ramón Martínez, M. (1997). Educación a Distancia y la Universidad Virtual. Ministerio de Educación Nacional, ICFES.
3. Areth Estévez, J., Castro-Martínez, J. y Rodríguez Granobles, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción *Apertura*, 7(1), 1-10. Universidad de Guadalajara, México.
4. Carrasco, D. S. (2018). Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación (Segunda ed.). Lima: San Marcos de Aníbal Paredes Galván.
5. Ministerio de Educación Nacional. (21 de 03 de 2014). Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. Recuperado el 21 de 03 de 2014, de SPADIES: <http://www.graduadoscolombia.edu.co:8380/eportal/web/snies/capital-o-municipio-del-domicilio-de-la-institución>
6. Murcia Agudelo, N. E., & Ramírez Angulo, P. J. (2015). Motivos de deserción estudiantil en programas virtuales de posgrado: revisión de caso y consideraciones desde el mercadeo educativo y el mercadeo relacional para los programas de retención. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (45). Recuperado a partir de

<https://revistas.um.es/red/article/view/238631>

7. Paredes-Chacín, A., Inciarte, A. & WallesPeñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 98-117.
8. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (21 de 03 de 2014). Recuperado el 21 de 03 de 2014, de Spadies:
http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=12&id_categoria=1&consulta=mat_meto&nivel=12&dpto=&et=&mun=&ins=&sede=
9. Ule Audor, D. A., & Gutierrez Arias, E. (2020) Diseño de una estrategia pedagógica para fortalecer el uso de las TIC en los ambientes virtuales de aprendizaje de los estudiantes del primer periodo académico de pregrado de la UNAD del CEAD Florencia.
10. Ortega, M. V. (2015). Modelo para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 3(1), 3-18.
11. Palacios Sosa, R. A. (2017). Propuesta de formación desde la orientación educativa para la acción tutorial: estrategias de intervención para docentes-tutores del COBAEP plantel 1 (Master's thesis, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla).
12. Carpio Contreras, A. L. (2017). Frecuencia y Factores Asociados a la Deserción Universitaria en Estudiantes de la Escuela de Posgrado Modalidad a Distancia de la Universidad Católica de Santa María. Arequipa 2013-2015.

13. Salgado García, E. (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Costa Rica).
14. Gomez Bolivar, S. P. (2019) E-learning como factor de empoderamiento hacia el desarrollo, la autonomía y la autogestión del individuo.
15. Villazón Osorio, M. F. (2018) Políticas Públicas Educativas que favorecen la permanencia de los estudiantes de pregrado en la educación superior a distancia: análisis comparativo entre Colombia y Brasil.
16. Ministerio de Salud (2011). Guía de orientación para la elaboración de un proyecto de investigación. Ministerio de Salud. Comisión Nacional Salud Investiga. (2) 1-13. Argentina. Recuperado de <https://goo.gl/aAuV2L>
17. De Faria, E. (2006). Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*.
18. Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: AIQUE.
19. Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 76-87.
20. Carretero, G. (2014). La importancia de la semiología dermatológica en el diagnóstico de la enfermedad cutánea. *Medicina Cutánea Ibero-Latino-Americana*, 5-11.
21. Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

22. UNESCO. (2010). *Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Educación y género: entre avances y promesas*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
23. UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones SALECIANOS Impresores S.A.
24. IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO.
25. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO . (2017). *Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás*. UNESCO.
26. Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Imprenta Nacional.
27. DANE. (2021). *Comunicado de prensa - pobreza monetaria*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
28. Guzmán-Puentes, S. (2009). *Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
29. Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 49-66.
30. Salcedo, A. (2010). Deserción Universitaria en Colombia. *Revista Académica y Virtualidad*, 51-62.

31. Pedró, F. (11 de Junio de 2020). *COVID-19 y Educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Obtenido de Análisis Carolina: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
32. Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 385-407.
33. Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. (ANUIES, Ed.) *Revista de Educación Superior N° 71*, 9. Recuperado el Agosto de 2021, de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
34. Magendzo, S., & Toledo, M. I. (1990). *Soledad y deserción : un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
35. Reyes Ruiz, L., Castañeda Carranza, E., & Pabón Castro, D. (2012). Causas psicosociales de la deserción universitaria. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(1), 164-168. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763013.pdf>
36. Giovagnoli, P. I. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración*. Facultad de ciencias económicas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
37. Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
38. Páramo, G. J., & Correa, C. A. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78.
39. Espinosa-Castro, J.-F., & Mariño-Castro, L.-M. (2018). *Estrategias para la permanencia estudiantil universitaria*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

40. García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
41. Razeto Pavez, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação* , 1-16.
42. Guzmán, C., Durán, Gallego, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179264.html>
43. Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Research*, 176-195.
44. Staiculescu, C., & Richiteanu-Nastase, E. R. (2018). University dropout. Causes and solution. *Mental Health Global Challenges XXI Century- Conference proceedings*, 1-7.
45. Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S., & Portilla, K. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
46. Barrero, F., Barrero, C., Borja, H., & Montaña, M. (2015). Factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil universitaria en programas de pregrado de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá (2009-2013). *Revista Academia y Virtualidad*, 60-72.
47. Borja, H. (2018). *Factores de riesgo asociados a la deserción en la Universidad de San Buenaventura, Bogotá* . Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
48. González, L. E., & Espinoza, O. (2008). Deserción en educación superior en América Latinay el Caribe. *Paideia*, 33-46.

49. Ramírez, G., & Corvo, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 34-39.
50. OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
51. IESALC. (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago, Chile: CINDA.
52. Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., & Reverón, C. y. (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Beta Impresores Ltda.
53. Zambrano, G., & Rodríguez, K. y. (2018). Análisis de la deserción estudiantil en las universidades del Ecuador y América Latina. *Revista Pertinencia Académica* , 1-28.
54. Barbosa, I., & Pinzón, D. (2018). *Incidencia de la Financiación en la Deserción Universitaria en Bogotá*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
55. Patiño, L., & Cardona, A. (2013). Review of some studies on university student dropout in Colombia and Latin America. *Acta Universitaria*, 37-46.
56. Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES. (Abril de 2020). *Ministerio de Educación de Colombia*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-357549_recurso_7.pdf
57. Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S., & Zuluaga, F. T. (2010). *Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la universidad EAFIT*. Medellín: Universidad EAFIT.

58. Osorio, A., Bolancé, C., & Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 31-57.
59. Malagón, L., Soto, L., & Eslava, P. (2007). La deserción en la Universidad de los Llanos (1998-2004). *Revista Orinoquía*, 22-40.
60. Restrepo, A. (2010). Factores relacionados con la deserción estudiantil en el programa de enfermería de la Universidad Libre de Pereira. *Cultura del Cuidado Enfermería*, 5-14.
61. Ministerio de Educación Nacional . (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Bogotá: Imprenta Nacional.
62. Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes. (2014). *Determinantes de la deserción. [Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del spadies]*. Bogotá: Universidad de los Andes.
63. Londoño, L. (2013). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 183-194.
64. Durán, D., Pérez-Almonacid, R., Rodríguez, A., Reverón, C., & Pinto, M. (2007). *Cuestión de Supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
65. Díaz, C., & Pinto, M. (5 de Diciembre de 2016). *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico*. Obtenido de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1267/1834>

66. Behr, A., Giese, M., Tegum, H., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *Review of Education*, 1-39. doi:DOI: 10.1002/rev3.3202
67. Grau-Valldosera, J., Minguillón, J., & Blasco-Moreno, A. (2018). Returning after taking a break in online distance higher education: from intention to effective re-enrollment. *Interactive Learning Environments*, 307-323.
68. Guzmán, A., Barragán, B., & Cala, F. (2021). Rurality and Dropout in Virtual Higher Education Programmes in Colombia. *Sustainability 2*. Obtenido de <https://doi.org/10.3390/su13094953>
69. Wang, G., Foucar, D., & Griffin, O. (2003). *Departure, Abandonment, and Dropout of E-learning: Dilemma and Solutions*. James Madison University. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/7569900/departure-abandonment-dropout-of-elearning-dilemma-and-solutions-james-madison-university-2003-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1630847617&Signature=Nv00gLib6SQ0cuSj3tbwq2jT5i~Cl0aaNQW7latFuUsiRd4aMxaqoGLtGNqXkl>
70. Rovai, A. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 1-16.
71. Park, J. (2007). *Factors Related to Learner Dropout in Online Learning*. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504556.pdf>
72. Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES. (2013). *Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/>
73. Areth, J., Castro-Martínez, J., & Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 1-10.

74. González, Y., Manzano, O., & Torres, M. (2017). Riesgos de deserción en las universidades virtuales de Colombia, frente a las estrategias de retención. *Revista Libre Empresa*, 177-197.
75. Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES. (2016). *Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia*. Obtenido de <https://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/>
76. Zambrano, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 217-235.
77. Robles, S., & Rodríguez, J. (2020). Autorregulación, autoeficacia y deserción de los cursos virtuales: un estudio de caso durante la coyuntura COVID-19. En M. Alvarado, V. Rosario, & M. Robles, *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México. Políticas, prácticas y experiencias* (págs. 87-102). México: Amaya ediciones.
78. La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 18-40.
79. Rosales, C., Sánchez, R., & Muñoz, S. (2019). Escala de aprendizaje autogestivo en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de un sistema en línea. *Hamut'ay*, 102-125.
80. Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 133-148.
81. Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 86-97.

82. Rincón, I., Suárez, S., & Suárez Castrillón, A. (2020). Impacto del programa Jóvenes en Acción en la deserción estudiantil en tiempos de Covid-19. *Revista Espacios*, 296-303.
83. DANE. (2020). *Boletín Técnico Índice del Costo de la Educación Superior (ICES)*. Bogotá: Sistema Estadístico Nacional.
84. Hernández, R, Fernández, C, Baptista, M. (1998). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana editores S.A. México, pp. 2 -23.
85. Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, pp. 71-78.
86. Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Metodología educativa I*, 1 ed., Universidade da Coruña, pp. 101-116.
87. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed., pp. 398-430). McGraw-Hill.
88. Real Academia Española. (s.f.). Encuesta. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de febrero de 2022, de <https://dle.rae.es/encuesta?m=form>