

Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior

Resilience and school dropout. A study to propose strategies from tutoring higher education

Erick Cajigal Molina^a

Leticia Arias Gómez^b

Enrique Rafael Farfan Heredia^c

Recibido: 5 de mayo de 2021

Aceptado: 1 de septiembre de 2021

Resumen: La deserción escolar es una problemática de toda institución educativa en cualquier nivel, no obstante, existen espacios donde se presenta en mayor medida. De ahí que se presenta una investigación que tuvo como objetivo establecer un modelo contextualizado de análisis para el abandono escolar universitario, en los programas de Educación y Educación Física y Deporte de la Universidad Autónoma del Carmen que presentan altos porcentajes de deserción. Es un estudio cuantitativo de tipo descriptivo. Se utiliza el instrumento encuesta de deserción, el cual fue sometido a la prueba Alfa de Cronbach, resultando con alta confiabilidad. Los resultados dan la oportunidad de señalar que los factores que más inciden en la deserción del grupo de estudiantes que participó en el estudio son exógenos a la institución. Desde la teoría de la resiliencia y los elementos que abonan en su construcción, se puede contribuir a atender los factores que resultan negativos, ello a partir de los espacios e intereses del programa de tutoría universitaria.

Palabras clave: deserción escolar; resiliencia; tutoría; educación superior.

^aDoctor en investigación educativa. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma del Carmen. ✉ cajigal1983@hotmail.com. || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6633-5116>.

^bMaestra en Planeación de la Educación Superior. Profesora-investigadora en la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen. ✉ larias@pampano.unacar.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2161-8913>.

^cDoctor en Psicomotricidad y Salud. Profesor-investigador en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Carmen. ✉ efarfan@pampano.unacar.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-8974>

Abstract: School dropout is a problem for any educational institution at any level, however there are spaces where it occurs to a greater extent. Hence, an investigation is presented that aimed to establish a contextualized research model for university dropouts, in the Education and Physical Education and Sports programs of the Universidad Autónoma del Carmen that present high dropout rates. It is a descriptive quantitative study. The instrument used: dropout survey, which was submitted to the Cronbach Alpha test, resulting in high reliability. The results give the opportunity to point out that the factors that most affect the dropout rate of the group of students who participated in the study are exogenous to the institution. From the theory of resilience and the elements that contribute to its construction, it is possible to contribute to address the factors that are negative, based on the spaces and interests of the university tutoring program.

Keywords: school dropout; resilience; tutoring; higher education.

Introducción

Preocupaciones educativas son compartidas a nivel mundial; por ejemplo, el abandono escolar se considera una problemática de alto interés por los sistemas educativos, y diversas organizaciones vuelcan sus esfuerzos para contribuir en la solución. En este sentido, García-Fernández (2016) ha señalado que “uno de los principales problemas educativos a escala mundial es el abandono escolar” (p. 192), de ahí que las Naciones Unidas hayan considerado atender el problema como asunto clave en el año 2020.

En México, esta problemática también ha sido evidenciada por instituciones de orden nacional, por ejemplo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), las cuales han dado cuenta de que es un asunto que afecta a todos los niveles educativos.

Un caso es el de los estudiantes universitarios, quienes, en términos de de Garay (2012), son un grupo social importante que resalta entre otros por el éxito obtenido en su trayectoria escolar previa, en un país como México donde la mayoría de jóvenes queda excluida, debido a que entre siete y ocho de cada diez, entre 18 y 24 años, no logran ingresar a una institución de educación superior. De los pocos que lo logran, deserta entre 25% y 35% tan solo en el primer año; de los que continúan, entre 15% y 20% abandona poco antes de concluir su formación.

En este sentido, en lo que respecta a educación superior, los porcentajes de deserción en universidades públicas que han obtenido buenos resultados en sus valoraciones, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (que se posicionaron en el primero, tercer y cuarto lugar a nivel nacional, respectivamente

[AméricaEconomía Intelligence, 2019]), son evidencia de que la problemática está presente, incluso, en las consideradas mejores instituciones de educación superior del país, tal como se muestra en la Tabla 1.¹

Tabla 1. Universidades públicas con reconocimiento en México y el porcentaje de abandono escolar

Universidad	2015	2016	2017	2018	2019	Promedio
UNAM	21.8%	23%	22.6%	28%	31.1%	25.3%
IPN	29.1%	31.3%	17.7%	23.9%	30.4%	26.4%
UAM	45.3%	46.8%	49.8%	52.3%	45.2%	47.8%

Fuente: elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES (2020).

En la Tabla 1 se muestra cómo las universidades públicas valoradas en el 1º y 3º lugar presentan porcentajes que oscilan en torno a 25% de abandono escolar. Visto diferente, en los últimos cinco ciclos escolares, uno de cada cuatro estudiantes que ingresan en la UNAM y el IPN no concluye su formación; para el caso de la UAM, su porcentaje (47.8%) está próximo a que uno de cada dos estudiantes que ingresan, logra terminar su formación.

Esta problemática es compartida y atendida, a diferentes escalas, por toda institución de educación superior, las cuales, de acuerdo con sus posibilidades, crean estrategias para que sus estudiantes tengan mayores posibilidades de concluir su formación. Tal es el caso de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), del estado de Campeche, donde profesores-investigadores de los programas educativos de *Educación* (LEDUC) y *Educación Física y Deporte* (LEFyD), pusieron su interés en generar información sobre este fenómeno. Puntualmente, realizaron la presente investigación que tuvo como objetivo: establecer un modelo contextualizado de investigación para el estudio del abandono escolar universitario, a fin de fundamentar acciones que contribuyan a reducir los porcentajes de deserción; ello a través del programa de tutoría y la resiliencia.

El interés de los programas educativos citados en el párrafo anterior surgió al reconocer que el abandono escolar es alto y es un asunto que merece atención. Para ilustrar esta idea, en la Tabla 2 se presentan los datos de abandono escolar.

Tabla 2. Deserción escolar de la UNACAR

Universidad	2015	2016	2017	2018	2019	Promedio
UNACAR	83.6%	76.4%	73.9%	67%	74.6%	75.1%

Fuente: elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES (2020).

¹La aproximación al porcentaje de abandono escolar universitario se realiza a partir de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES (2020) y se utiliza la propuesta hecha por Rodríguez-Lagunes y Hernández-Vázquez (2008).

La Tabla 2 muestra que, de manera general, en la UNACAR, durante el periodo de 2015 a 2019, su porcentaje de abandono escolar fue 75.1%; en otras palabras, tres de cada cuatro estudiantes que ingresaron a la universidad no lograron concluir sus estudios. En este tenor, en cuanto a los programas educativos que participan en esta investigación, se encontraron los datos expuestos en la Tabla 3.

Tabla 3. Programas educativos que participan en la presente investigación

Programa educativo	2015	2016	2017	2018	2019	Promedio
Licenciatura en Educación	80.6%	60.7%	27.6%	91.9%	78.9%	67.9%
Licenciatura en Educación Física y Deporte	96%	84.7%	96%	0%	100%	75%

Fuente: elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES (2020).

Con respecto a los programas de la UNACAR, en la Tabla 3 se muestra que en la Licenciatura en Educación son casi siete alumnos, de cada diez que ingresan, los que abandonan su formación. En cuanto al programa de Educación Física y Deporte, son tres, de cada cuatro estudiantes que ingresan, los que no concluyen sus estudios universitarios.

Con estos datos se tiene claro que el abandono escolar es alto, por lo que fue necesario generar información sobre esta problemática a través de la presente investigación. Cabe mencionar que se tuvo presente que esta problemática tiene múltiples aristas, además se reconoció que no existe un marco teórico y metodológico único, de ahí que la forma de abordarla fuera contextualizada.

1 Diseño de la investigación

Con base en la problemática planteada, los dos programas educativos participantes en esta investigación han unificado esfuerzos para contribuir en la solución. Los autores pertenecen a la plantilla docente de los programas educativos y han formado una red de investigación para subsanar las problemáticas compartidas, así como en el intercambio de información.

Se considera una investigación de corte cuantitativo, de tipo descriptivo. Se trabaja con una muestra no representativa, por conveniencia y con sujetos voluntarios.

1.1 Hipótesis

Los factores determinantes, en su mayoría, que inciden en la deserción escolar en los dos programas educativos son ajenos a las instituciones educativas (factores exógenos).

Para el cumplimiento del objetivo y la comprobación o rechazo de la hipótesis planteada, se hizo un recorrido empírico del tema, se estableció la teoría de resiliencia, así como la noción de tutoría para fundamentar el recorrido metodológico que orientó esta investigación.

1.2 Estudio de la deserción escolar

Rodríguez-Lagunas y Hernández-Vázquez (2008) señalan que, si bien la deserción escolar es mayor en las universidades públicas, muestra variaciones año con año, lo cual impide establecer tendencias. De igual forma, dan cuenta de que el problema puede explicarse por diversas razones, por ejemplo, la economía de las instituciones educativas, dificultades socioeconómicas de las poblaciones o la propia calidad educativa. Estos mismos autores evidencian que en los contextos latinoamericanos se suman otros aspectos de peso en la deserción escolar: la violencia intrafamiliar y social, la salud psicosomática, problemas con la justicia, problemas de disciplina y el ingreso a la educación en edad tardía.

Para el caso de México, Rodríguez-Lagunas y Hernández-Vázquez (2008) sostienen que son pocos estudios los que abordan el fenómeno y que han encontrado causas universales: presiones económicas familiares, problemas de integración familiar, la inadecuada orientación escolar, reprobación reincidente, problemas de salud, edad de ingreso y problemas de horario por cuestiones laborales. Asimismo, de Garay (2012) ha señalado que los más altos índices de deserción en las instituciones de educación superior coinciden en no involucrar en los cursos de primer año de formación (donde hay más deserción) a los docentes con mejores credenciales, es decir, con mayor perfil educativo, con más experiencia, con actividades de investigación.

De ahí que la problemática en cuestión es compleja, debido a que las causas son amplias y diversas; no hay consenso, pues pertenecen a contextos específicos. Igualmente, en lo que se refiere a las consecuencias, éstas van desde afectaciones en su desarrollo humano, en el entorno social, hasta en la economía personal y del país (Ruiz-Ramírez, García-Cue y Pérez-Olvera, 2014), asimismo inciden en la calidad de la educación (García-Fernández, 2016) y en la respuesta a las necesidades en los diversos espacios culturales (Pérez-Palafox y Chong, 2020).

No obstante, existe empeño en resaltar que en este fenómeno concurren factores determinantes como lo son: entorno social, elementos de orden psicológico, autoestima, perfiles de ingreso inadecuados y hábitos de estudio (Díaz-Barajas, Ruíz-Olvera y Morales-Rodríguez, 2017); los personales, sociales, económicos, académicos y familiares (García-Fernández, 2016); pobreza, vida en pareja, maternidad o paternidad temprana y dinámicas dentro de la escuela (juicios,

prejuicios y prácticas) (Román, 2013). Cada uno de estos factores cobra relevancia en un contexto específico y por el enfoque que se establezca en la investigación.

Cabe decir que los estudios sobre la deserción escolar son guiados por enfoques que se reflejan en sus marcos teóricos y metodológicos. De esto, Durán y Díaz-Hernández (1990) mencionan tres enfoques frecuentemente utilizados para analizar la problemática: de integración, estructural y economicista.

El primero, enfoque *de integración*, refiere a las investigaciones que dan cuenta de cómo los estudiantes no logran adaptarse a los ambientes intelectuales y sociales universitarios. Dicho de otro modo, el sujeto carece de integración al contexto por cuestiones sociales, económicas, culturales u organizacionales. Aquí puede existir un desequilibrio entre las necesidades del alumno y las satisfacciones que encuentra en la educación superior; de igual forma, hace alusión a la diferencia entre sus expectativas y logros; también puede hallarse una disminución del compromiso y la responsabilidad inicial que posee el estudiante con respecto a la comunidad universitaria; finalmente, se consideran dentro de este enfoque las explicaciones sobre la discrepancia entre el tipo de personalidad del estudiante con relación a las personalidades que se encuentran en el medio universitario (Durán y Díaz-Hernández, 1990).

El enfoque *estructural*, según Durán y Díaz-Hernández (1990) “conceptualiza el fenómeno de la deserción estudiantil como el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, que tradicionalmente inciden en la decisión de desertar del individuo” (p. 5). Este tipo de estudios se caracterizan por mantener una postura crítica hacia el papel que tiene la educación superior. Tienden a considerar como elementos de peso los aspectos socioeconómicos, capital cultural familiar y mercado laboral.

El tercer enfoque de investigación es el *economicista*, que considera al individuo como determinante, pues su elección de invertir tiempo, energía y recursos es comparada con los beneficios que puede tener en el futuro, así como con los costos de permanencia en la universidad (Durán y Díaz-Hernández, 1990). En otras palabras, los costos de su educación son relacionados con sus futuros ingresos, es decir, que el estudiante solo invertirá en educación al considerar que los beneficios serán rentables.

En cuanto a los factores determinantes, también pueden agruparse en tres categorías, que contienen variables propias de la institución educativa y otras ajenas a ésta. Basados en Román (2013), las categorías son: 1) material-estructural; 2) política-organizativa, y 3) cultural. En la categoría *material-estructural* se consideran

elementos como: la situación económica, apoyo en casa, las condiciones de la vivienda, salud y empleo durante los estudios; claramente se refieren a elementos *exógenos* a las instituciones educativas. Por otra parte, en esta misma categoría están elementos que refieren a las instituciones (*endógenos*), como lo son el equipamiento, la infraestructura escolar y la plantilla docente (Román, 2013).

Cuando se habla de la categoría *político-organizativa* se hace referencia al gasto público destinado a la educación, los recursos asignados al sistema educativo, a la creación de redes comunitarias y a las políticas dirigidas a mejorar la economía y la situación laboral de las minorías étnicas. Así mismo, como parte de las instituciones educativas se considera la descentralización del sistema escolar, la modalidad de financiamiento para la educación, la estructura del sistema educativo, la articulación de los diferentes niveles de gobierno, la propuesta curricular y metodológica, la actualización de los docentes (formación y condiciones laborales) y la articulación con otros actores educativos (Román, 2013).

La categoría *Cultural* refiere a elementos que constituyen su sistema de valores, recursos lingüísticos, sociales, culturales y de proyección. Específicamente, los elementos ajenos a la institución educativa son: valoración hacia la educación personal y familiar, consumos culturales, pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar, expectativas y aspiraciones, capital cultural de la familia y uso del tiempo. De las instituciones se considera: el capital cultural de los docentes, las prácticas pedagógicas, la valoración y expectativas de los docentes y/o directivos hacia los estudiantes, clima o ambiente escolar, así como el liderazgo y conducción (Román, 2013).

En consecuencia, los enfoques y categorías para el estudio de la deserción escolar aquí descritos aproximan a un entendimiento del fenómeno; al mismo tiempo, identifican elementos de los sujetos que inciden en el problema y vislumbran características tanto de las instituciones educativas como de sectores externos a éstas.

2 Resiliencia y tutoría

Los trabajos de investigación sobre la resiliencia tienen como fundamento los estudios de John Bowlby (1969), específicamente de su teoría del apego, donde se reflexiona sobre los vínculos de las personas durante sus primeros años de vida con sus cuidadores, los cuales favorecen a los sujetos frente a hechos estresantes durante su desarrollo (Bowlby, 1969; Granados, Alvarado y Carmona, 2017).

De acuerdo con Bowlby (1986), las personas de cualquier edad “pueden desarrollar mejor sus capacidades cuando piensan que, tras ellos, hay una o más personas dignas

de confianza que acudirán en su ayuda si tienen dificultades” (p. 128). Continuando con el autor, señala que existe una relación entre los vínculos establecidos con las personas de confianza con la capacidad de enfrentar las situaciones adversas futuras. Los aportes de Bowlby se consideran la génesis de la teoría de la resiliencia (Granados et al., 2017).

En este tenor, los estudios de la resiliencia a finales del siglo XX se fijan en los niños y la forma en que enfrentan las adversidades. Cyrulnik (2006) sugiere que la preocupación por este tema en los infantes tiene raíz en la Segunda Guerra Mundial, así como en diversas obras (*Remi; La vida es bella; La ciudad de la alegría*) que retrataban el sufrimiento que padecían los niños en situación de abandono o de calle. Es ahí cuando la preocupación se convierte en asunto de la ciencia.

De esto último, Cyrulnik (2006) señala que Ana Freud, después de la Segunda Guerra Mundial, observó cómo niños en orfandad tuvieron un desarrollo sano, convirtiéndose en adultos equilibrados, tal como lo hicieron niños que tuvieron una familia, lo cual revolucionó culturalmente la observación de los niños. Posteriormente, en la década de 1990, el estudio de la resiliencia se volcó hacia la comprensión de los factores protectores, en donde se indagó sobre los medios internos de defensa de los niños; por ejemplo, el Yo (como parte consciente de la mente) que apoyaba a niños con realidades peligrosas, a trivializar sus adversidades, a soñar con condiciones diferentes y así encontrar refugio en la transformación de una tragedia en una euforia.

En la actualidad, los estudios de la resiliencia y la teoría de la resiliencia nos permiten entender por qué las personas se enfrentan a las adversidades de manera diferente (Taormina, 2015); esto es, que algunas situaciones problemáticas para algunos sujetos suelen ser circunstancias difíciles e incluso imposibles de sobrellevar. No obstante, para otros la misma situación genera momentos críticos, los lleva a una situación inesperada, *los saca de la normalidad* (Castagnola, Carlos-Cotrina, y Aguinaga-Villegas, 2021).

Para comprender mejor lo mencionado, es preciso señalar que la resiliencia, como término, ha sido utilizada en diferentes disciplinas como la física (que la ve nacer) y la biología (Kais e Islam, 2016). Actualmente, en las ciencias sociales ha servido para identificar las implicaciones en la prevención y promoción del desarrollo humano (Blanco, Jurado, Aguirre y Aguirre, 2018).-En este sentido, la resiliencia, desde lo social, se puede comprender bajo cuatro enfoques: invulnerabilidad, competencias, personalidad resistente y sentido de coherencia.

Basados en Ortega-González y Mijares (2018), el enfoque de *invulnerabilidad* hace referencia al uso de los factores protectores (competencias cognitivas, intelectuales

y de planificación) para salir fortalecido en su desarrollo individual o social ante la adversidad. El enfoque de *competencias* da cuenta de las habilidades y destrezas de las que se dispone para salir adelante; tiene que ver con la formación de la persona, es decir, con el aprendizaje de una competencia que permanece a lo largo de la vida. *Personalidad resistente* es un enfoque que se refiere a percibir los cambios o dificultades como una oportunidad de aprender y sacar provecho. El enfoque de *sentido de coherencia* comprende tres procesos que atraviesa la persona ante las adversidades: controlar el medio, otorgar un significado y comprender la información del entorno. Este último enfoque muestra una resiliencia dinámica, relacionada con las capacidades de las personas y los procesos pertinentes de adaptación.

Por otra parte, la resiliencia puede interpretarse desde dos formas. Melillo (2001) menciona que la primera, llamada *genetista*, habla de una resiliencia innata, donde las capacidades resilientes simplemente son inherentes a algunas personas y es una situación desfavorable la que las proyecta para resistir, recuperarse o transformarse. En cuanto a la segunda forma de interpretar la resiliencia, el mismo autor explica que no todos los individuos poseen capacidades innatas, sin embargo, se puede *desarrollar*, para lo cual existen elementos que lo propician.

En este tenor, para desarrollar la resiliencia en los individuos se debe considerar que son distintos elementos los que ahí convergen, entre los cuales destacan: la autoestima, la personalidad, la actitud, el apoyo, instituciones significativas, cohesión social, figura de adulto significativo, ambiente escolar o laboral (en este caso escolar), salud física y emocional (Henderson, 2001; Henderson y Milstein, 2003; Melillo, 2001; Richardson, Neiger, Jensen y Kumpfer, 1990); elementos que pueden ser abordados y mejorados desde diversos espacios, como, por ejemplo, la tutoría universitaria (Cajigal, Hernández-Marín, Yon y Arias, 2020).²

La práctica de la tutoría en el nivel superior en México es un asunto relativamente reciente y emergente. Las universidades que integran la ANUIES se vieron comprometidas a integrar prácticas de tutoría en sus actividades académicas gracias a las sugerencias de organismos internacionales (Ortega-Andrade, 2011). Cabe señalar que la actividad universitaria de tutoría, en palabras de Rodríguez-Espinar (2008), es inherente a la formación profesional y deberá apoyar a los jóvenes en la adaptación a la universidad, a mejorar su aprendizaje y el rendimiento académico.

²La tutoría universitaria bajo el enfoque de resiliencia ha sido trabajada por el Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades de la UNACAR. Investigaciones pensadas en la reprobación y en mejorar las condiciones de los estudiantes han ido nutriendo las actividades de la tutoría, con miras a mejorar el rendimiento académico, las capacidades sociales y afectivas, la confianza y autoestima, así como recientemente las capacidades físicas y de salud.

Este mismo autor menciona que la tutoría debe concebirse como una *formación holística*, donde el rol del tutor exige la intervención en las dimensiones:

- Intelectual-cognitiva. Es una dimensión que deberá potenciar la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su solución.
- Afectivo-emotiva. Aquí se espera que se desarrollen las habilidades sociales, el autoconocimiento y el autoconcepto.
- Social. El trabajo de esta dimensión es hacer que los estudiantes se incorporen en un grupo y participen activamente, además de crear un ambiente de cooperación.
- Profesional. Se espera crear conciencia sobre su proyecto profesional y el acceso a su profesión.

Para ello, Rodríguez- Espinar (2008), identifica tres niveles de intervención:

1. Tutoría de materia. El cual se refiere a la orientación del estudiante sobre temas relativos a los contenidos académicos, en general a lo visto en clase.
2. Tutoría de carrera. Esta se enfoca en el seguimiento de la trayectoria del estudiante, es decir, en sus avances en la adaptación a la vida universitaria, en sus niveles de aprobación, en mejorar su rendimiento y en las actividades académicas requeridas para su egreso.
3. Tutoría de asesoramiento personal. Este tipo de tutoría se refiere al tratamiento o intervención ante determinadas situaciones personales por parte del tutor o de los expertos con los que cuenta la institución, por ejemplo: intervención psicopedagógica.

En un inicio, los profesores universitarios desconocían las dimensiones y niveles de intervención mencionados, y sin formación en materias pedagógicas, psicológicas o sociológicas, desempeñaron su rol de tutor a partir de su experiencia, motivación, expectativas, confianza, preocupaciones, pero sobre todo por la percepción que tenían sobre la tutoría (Lobato, del Castillo y Arbizu, 2005). De ahí que, en un principio, las tutorías solían enfocarse en aspectos relacionados con el rendimiento académico, y eventualmente han ido evolucionando hacia una formación integral y holística (Rodríguez-Espinar, 2008; Guerra-Martín, Lima-Serrano y Lima-Rodríguez, 2017).

A partir de este enfoque de la tutoría en el nivel universitario es que la resiliencia encuentra un espacio de labor, pues sus elementos se ajustan en gran medida a la formación integral. Es importante mencionar que cuando se habla de este tipo de

formación, se hace referencia a una educación que se interesa por lo intelectual y personal; en otras palabras, atender los asuntos académicos de los estudiantes es tan importante como el apoyo emocional y social.

El rol del tutor cobra importancia como el actor capaz de desarrollar en los estudiantes las habilidades resilientes que les permitan enfrentar sus adversidades. Desde este rol, los docentes pueden pensar en una educación diferente, activa y participativa, debido a que la tutoría pretende una educación integral-holística; para ello, en principio deberá generar las estrategias y acciones para potenciar la autoestima, la personalidad, la actitud, el apoyo, instituciones significativas, cohesión social, figura de adulto significativo, mejorar el ambiente escolar, la salud física y emocional, tal como lo han realizado en otros estudios (Cajigal et al., 2020). Además, deberá conocer aquellos aspectos puntuales que están incidiendo en problemas específicos, como la deserción, y sumar a la tutoría estrategias que contribuyan a su solución. Cabe mencionar que la tutoría es una de las actividades que aportan una gran contribución en la reducción de la reprobación y deserción escolar; visto diferente, incrementa las posibilidades de ser un estudiante exitoso (Faroa, 2017).

De ahí que esta investigación consideró trabajar con la teoría de la resiliencia desde los espacios de tutoría, para incrementar las posibilidades de que los estudiantes logren concluir sus estudios; no obstante, fue necesario generar información para fundamentar estrategias puntuales sobre los factores que inciden en la deserción escolar.

3 Metodología del estudio

Como se ha mencionado, se consideró una investigación de corte cuantitativo, de tipo descriptivo. Se trabajó con una muestra no representativa, por conveniencia y con sujetos voluntarios. Cabe mencionar que la investigación fue cuantitativa debido a que se pretendió establecer un modelo contextualizado para el estudio de la deserción escolar que, en otras condiciones de aplicación, posea las características de objetivo y generalizable. Se reconoce que la *muestra no representativa* y el *muestreo por conveniencia, con sujetos voluntarios*, limita la objetividad y alcance de la presente investigación; sin embargo, se tiene claro que para obtener las mencionadas características y al no existir ejercicios similares en los programas educativos participantes, se debe transitar por estas experiencias que nos aproximan a la generación de conocimientos sobre la problemática.³

³Esta investigación se pensó inicialmente con una muestra y muestreo diferente (muestra representativa y muestreo no probabilístico), propio de las investigaciones cuantitativas; no obstante, el trabajo de campo (que se extendió más de lo planeado) evidenció que no existe seguimiento por parte de los programas educativos

La presente investigación consideró como sujetos de estudio a los alumnos que desertaron en los primeros cuatro semestres de formación y cuyo ingreso fue en 2015, 2016, 2017 o 2018. La muestra propuesta fue *no representativa* y fueron *sujetos voluntarios* los que participaron.

Se trabajó con el instrumento *encuesta de deserción*, que fue diseñado con base en la propuesta de Román (2013). De ahí que el estudio consideró tres categorías de análisis: 1) *material-estructural*; 2) *político-organizativa*; 3) *cultural*. Cada una de ellas contiene variables e indicadores propios (Tabla 4). Es una encuesta que pretendió indagar esta problemática bajo un enfoque de *integración* (en términos de Durán y Díaz-Hernández, 1990).

Tabla 4. Categorías, variables e indicadores del estudio

Categorías	Variables	Indicadores (ítems en la encuesta)
Material-estructural	-Nivel socioeconómico de la familia	1. Durante mis estudios hubo problemas económicos fuertes en casa que me afectaban
	-Problemas sociales (desempleo, drogadicción, delincuencia o violencia)	2. Durante mis estudios yo o alguien de mi casa tuvo problemas de drogadicción o alcoholismo 3. Durante mis estudios yo o alguien de mi casa participó en actos de delincuencia o violencia
	-Desnutrición	4. En casa, durante mis estudios siempre hubo alimentos que cubrían mis necesidades
	-Situación laboral	5. Durante mis estudios tuve que trabajar
	-Características de la vivienda	6. En casa disponía de un lugar para realizar mis tareas y actividades académicas 7. En casa disponía de los recursos necesarios (internet, mesa, silla, computadora o tableta, papelería general y ambiente pertinente) para realizar mis actividades académicas
	*Escolaridad de los padres	*Escolaridad del padre y madre (pregunta abierta)

hacia las personas que abandonan sus estudios, mucho menos se cuenta con información sobre las razones de su deserción. Todo ello fundamenta aún más la necesidad de generar el modelo contextualizado para el estudio de la problemática. En la discusión se retoma lo aquí mencionado.

	<i>Universidad (Endógeno)</i>	-Características de la universidad	8. La universidad NO contaba con lo necesario para que yo realizara mis actividades académicas (computadoras con internet, mesas, sillas, salones de clase, material educativo y espacios para otras actividades)
		-Plantilla docente	9. La plantilla docente estaba completa durante mi formación
		-Becas	10. La universidad ofrecía becas y apoyos a estudiantes que tenían necesidades económicas
		-Materias	11. Algún o algunos cursos representaban desafíos muy grandes para mí 12. Algún o algunos cursos consideré que no lograría aprobarlos nunca
Político-organizativo	<i>Gobierno (Exógeno)</i>	-Gasto público	13. El gasto destinado a la educación por parte del gobierno afectó mi formación o permanencia
		-Políticas y programas económico-sociales que impactan en la educación	14. Las políticas y programas que realiza el gobierno en torno a la educación afectaron mi formación o permanencia
		-Estrategias gubernamentales para promover la escolarización y permanencia en la universidad	15. No fui beneficiado con alguna estrategia o programa del gobierno
		-Estrategias no gubernamentales para promover la escolarización y permanencia en la universidad	16. No fui beneficiado con alguna estrategia o programa no gubernamental
	<i>Universidad (Endógeno)</i>	-La propuesta curricular	17. Creo que las materias de la licenciatura que cursaba eran apropiadas para formar a un profesional del área
		-La propuesta metodológica	18. Las actividades extracurriculares de la universidad favorecían mi formación profesional
		-Formación y actualización docente	19. Los docentes, directivos e investigadores tienen la formación necesaria para formar a profesionales 20. Los docentes constantemente son requeridos para cursos de actualización que les permiten mejorar sus conocimientos y por ende formar mejor a los estudiantes
		-Condiciones laborales de los docentes	21. Las condiciones laborales de los docentes (mucho trabajo, ambiente laboral inapropiado) me afectaron durante mi formación

Cultural	Hogar (Exógeno)	-Reconocimiento de la educación superior	22. Mi familia reconoce que estudiar una licenciatura es algo muy importante
		-Consumos culturales	23. Mi familia constantemente busca cursos o actividades que les ayudan a incrementar sus conocimientos en el área que les interesa
		-Nivel de comunicación	24. Existe un gran nivel de comunicación en mi familia
		-Expectativas y aspiraciones	25. Mi familia estaba segura de que yo podía concluir mis estudios
		-Uso del tiempo libre	26. Cuando terminaba mis actividades dentro de la universidad, utilizaba mi tiempo libre en algo productivo y que era valorado como bueno dentro de mi familia (deporte, ayudar en casa, estudiar, leer, actividad religiosa, actividad de caridad, etc.)
	Universidad (Endógeno)	-Prácticas pedagógicas	27. Los docentes que tuve mostraban altos conocimientos en la materia 28. Los docentes me inspiraban confianza 29. Los docentes resolvían mis dudas y me ayudaban a aprender
		-Valoración y expectativas de los docentes	30. Los docentes tenían buenas expectativas hacia mí
		-Ambiente escolar	31. El ambiente escolar era el adecuado
		-Liderazgo y conducción	32. Vi a algún profesor(a) como una figura que me inspirara a continuar formándome

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Román (2013).

En la Tabla 4 se encuentran las categorías, variables e indicadores del estudio. Los indicadores se integraron en la *encuesta de deserción* (Anexo 1) y tuvieron como propósito *identificar los factores determinantes que incidieron en la deserción escolar de estudiantes de los dos programas*, a partir de la percepción de los mismos estudiantes desertores. La aplicación del instrumento estuvo a cargo de los autores y de estudiantes asignados por los mismos programas educativos como apoyo de investigación.

La encuesta fue piloteada en un grupo de cuatro estudiantes que desertaron de la UNACAR, específicamente del programa de la licenciatura en educación. Los resultados invitaron a los autores a modificar elementos sobre la caracterización de los estudiantes en la encuesta (edad y estado civil, por edad de ingreso y estado civil en su ingreso). La confiabilidad del instrumento en el pilotaje se determinó mediante la prueba Alfa de Cronbach y el resultado obtenido fue: 0.81. Esta prueba se aplicó posterior al trabajo de campo para corroborar la confiabilidad de la encuesta.

El trabajo de campo requirió que los gestores (coordinadores) de cada programa educativo contactaran a los que fueron estudiantes y que cumplieran con los criterios de participación (haber desertado en alguno de los primeros cuatro semestres de formación y que su ingreso haya sido en los años 2015, 2016, 2017 o 2018), para invitarlos a la aplicación del instrumento.

La información obtenida fue capturada en el programa SPSS, para lo cual se asignaron códigos de identificación para guardar el anonimato de los participantes. Posteriormente, se realizó un análisis de cada indicador y se describieron aquellos que resultaron como áreas de oportunidad; después se hicieron relaciones con los indicadores que caracterizan a los participantes, con el fin de encontrar similitudes en los resultados. Ello otorgó elementos para proponer acciones que puedan llevarse a cabo bajo la teoría de la resiliencia dentro de los espacios de tutoría. Además, se identificó la pertinencia del modelo contextualizado de investigación del abandono escolar aquí propuesto.

4 Resultados

El instrumento fue aplicado a un grupo de 24 participantes, 12 hombres (50%) y 12 mujeres (50%); se contó con la misma distribución de cada programa educativo: 12 de Educación (LEDUC) y 12 de Educación Física y Deporte (LEFyD). Las edades con las que ingresaron a los programas educativos oscilaron entre los 18 y 37 años; el promedio de edad del grupo fue de 24.63 años. La mayoría de los participantes (21, que equivale a 87.5%), eran solteros al iniciar sus estudios. Por otro lado, el trabajo de campo duró cuatro meses.⁴ En cuanto al año de ingreso y el programa educativo se encontró lo expuesto en la Tabla 5.

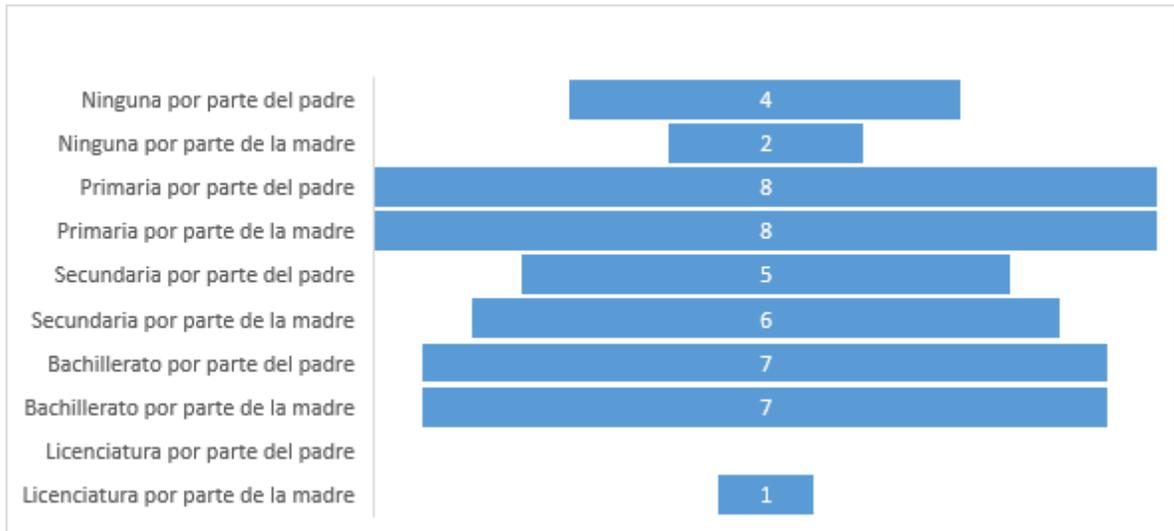
Tabla 5. Participantes en el estudio por programa educativo

Ingreso	Programa	Cantidad de participantes
2015	LEDUC	4
2015	LEFyD	2
2016	LEDUC	2
2016	LEFyD	3
2017	LEDUC	3
2017	LEFyD	4
2018	LEDUC	3
2018	LEFyD	3

Fuente: elaboración propia.

⁴ En un principio se consideró un tiempo de aplicación de dos meses, sin embargo, se amplió el plazo por la dificultad de ubicar y contactar a los que fueron estudiantes de los programas. Esto se retoma más adelante en la discusión.

Tras la aplicación del instrumento a los 24 sujetos, se capturó la información en el programa SPSS y se realizó el análisis. Cabe mencionar que el resultado de la prueba Alfa de Cronbach en esta etapa fue de 0.86, lo que se interpretó como alta confiabilidad (Taber, 2017). Los datos sobre la escolaridad de los padres se muestran en la Gráfica 1.



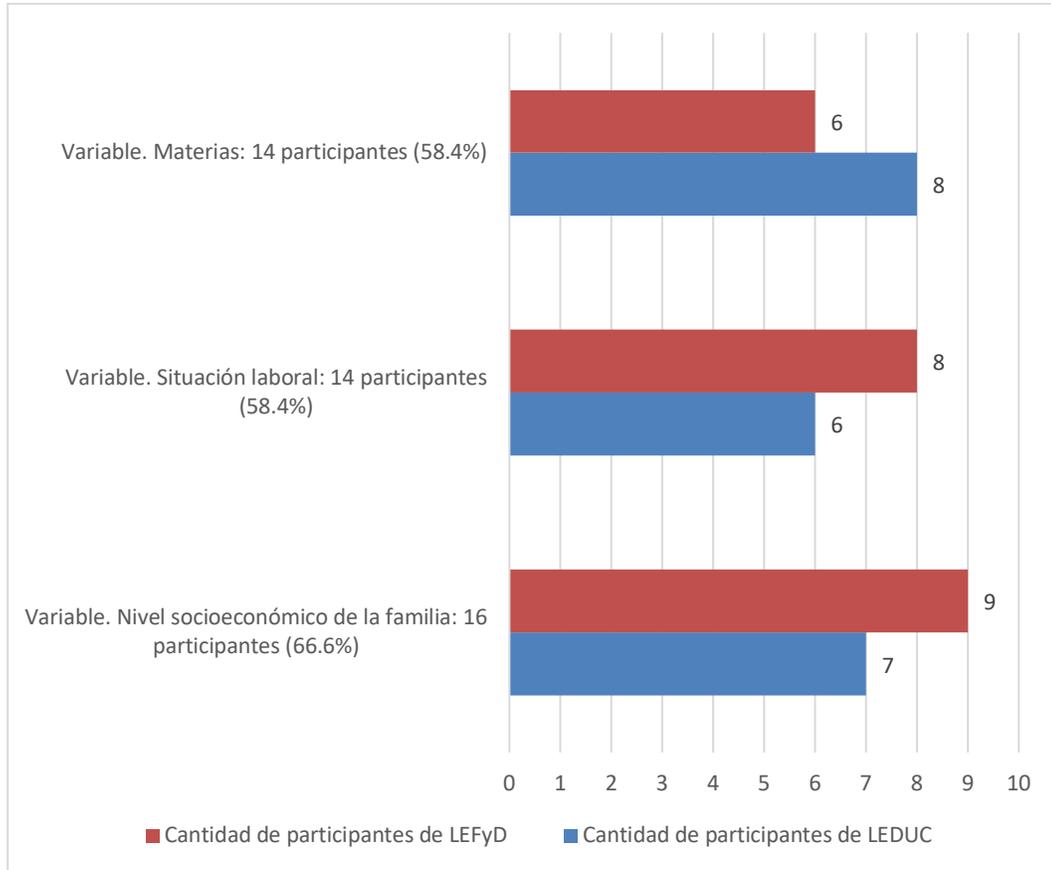
Gráfica 1. Escolaridad de los padres

Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 1 se muestra la escolaridad de los padres. De esta información cabe destacar que solo un caso (LEDUC_2015_03) manifestó que la madre tenía formación universitaria. Contrariamente, cuatro señalaron que su padre no tenía ningún tipo de formación (LEDUC_2017_02; LEDUC_2017_03; LEFyD_2016_01; LEFyD_2018_02), y dos sujetos revelaron que la madre no tenía ningún tipo de estudios (LEDUC_2017_03; LEFyD_2016_01). En relación con los resultados para determinar si el modelo que aquí se propone, contextualizado para investigar el abandono escolar y el establecimiento de acciones para atender la problemática desde la tutoría y la resiliencia, es pertinente, se inició con la descripción de las frecuencias de cada uno de los ítems.

De la categoría material-estructural se consideraron las siguientes variables del hogar (exógenas): nivel socioeconómico, problemas sociales, desnutrición, situación laboral, características de la vivienda, escolaridad de los padres; así como las variables de la universidad (endógenas): características de la universidad, plantilla docente, becas, materias. Los resultados negativos en la mayoría de los participantes se aprecian en la variable nivel socioeconómico, en donde 16 participantes (66.6%) manifiestan que tuvieron problemas serios en casa durante sus estudios; en la variable situación laboral, puesto que 14 sujetos (58.4%)

manifestaron que tuvieron que trabajar al mismo tiempo que estudiaban; y en la variable materias, debido a que 14 señalaron (58.4%) que se encontraron con un curso que les representaba un gran desafío (Gráfica 2).

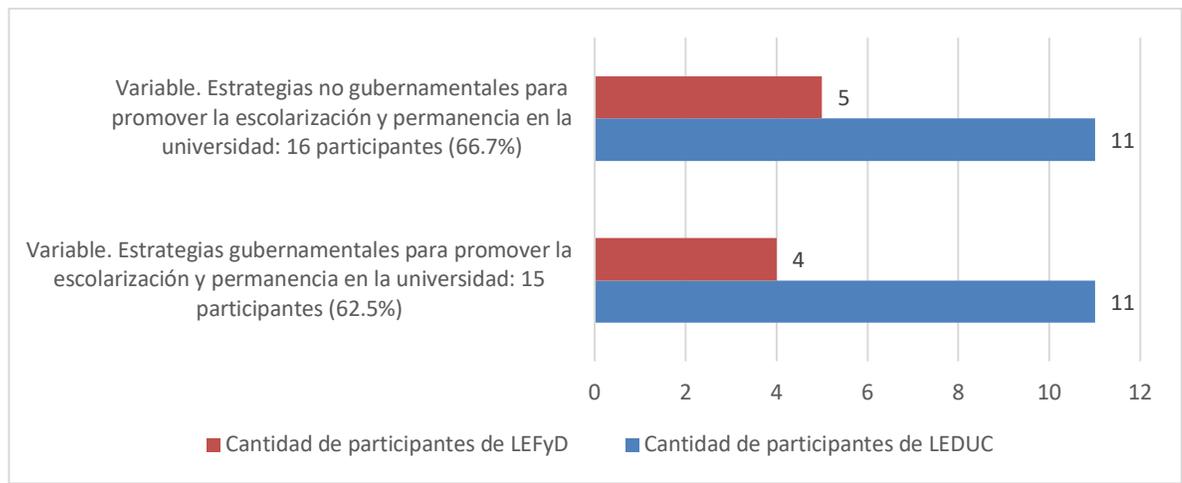


Gráfica 2. Áreas de oportunidad de la categoría material-estructural
Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 2 se muestran tres variables con áreas de oportunidad de la categoría Material-estructural, de las cuales dos corresponden al hogar, es decir, son exógenas a la universidad (nivel socioeconómico de la familia; situación laboral), y una es propia de los programas educativos (materias). La cantidad de participantes por programa educativo con áreas de oportunidad en esta categoría no mostró diferencias importantes.

En lo referente a la categoría político-organizativa, se indagaron las siguientes variables del Gobierno (exógenas a la universidad): gasto público, políticas y programas económico-sociales que impactan en la educación, estrategias gubernamentales para promover la escolarización y permanencia en la universidad y estrategias no gubernamentales para promover la escolarización y permanencia en

la universidad; además de las variables de la universidad (endógenas): propuesta curricular, propuesta metodológica, formación y actualización docente, y condiciones laborales de los docentes. Aquí los resultados negativos de la mayoría de los participantes del grupo refieren a las estrategias gubernamentales y no gubernamentales para promover la escolarización y permanencia en la universidad (Gráfica 3), pues 15 participantes (62.5%) señalaron que no fueron beneficiados con ninguna estrategia o programa del gobierno, así como 16 (66.7%) evidencian que no recibieron beneficio de algún programa o estrategia del sector no gubernamental.

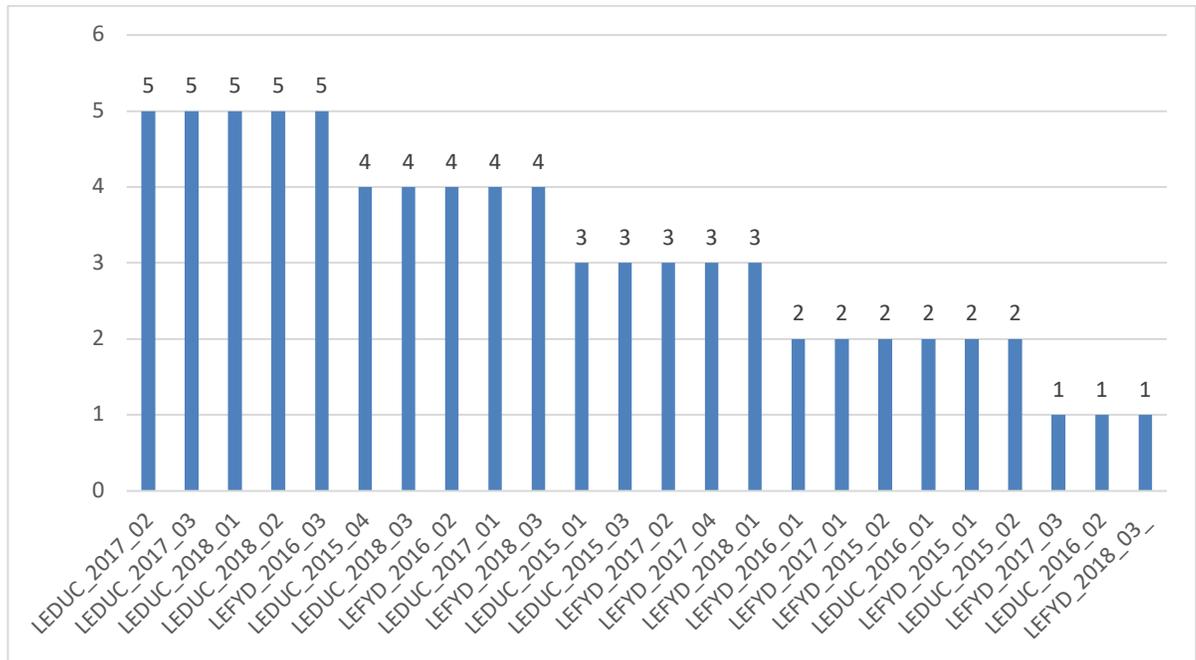


Gráfica 3. Áreas de oportunidad de la categoría político-organizativa
Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Gráfica 3, las áreas de oportunidad de la categoría Político-organizativa están dentro de las variables que refieren al gobierno y a organismos no gubernamentales, por tanto, son exógenas a la universidad (estrategias gubernamentales y no gubernamentales para promover la escolarización y permanencia en la universidad). Ahora bien, en cuanto a la cantidad de participantes por programa educativo, se aprecia en ambas variables que los resultados negativos se cargan hacia los estudiantes del programa LEDUC.

Finalmente se ofrecen resultados sobre la tercera categoría llamada cultural, que estuvo integrada por las variables del hogar (exógenas): reconocimiento de la educación superior, consumos culturales, nivel de comunicación, expectativas y aspiraciones, y uso del tiempo libre; al igual que las variables de la universidad (endógenas): prácticas pedagógicas, valoración y expectativas de los docentes, ambiente escolar, liderazgo y conducción. Con base en la información recuperada se puede afirmar que esta categoría no presentó áreas de oportunidad, debido a que la mayoría de los participantes mostró resultados positivos en todas las variables.

En un análisis individual de los participantes se encontró que todos presentaron áreas de oportunidad, tal como se muestra en la Gráfica 4.



Gráfica 4. Cantidad de variables consideradas como áreas de oportunidad por participante
Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 4 se muestra la cantidad de áreas de oportunidad que tuvo cada participante. Es de destacar que fueron 15 sujetos (62.5%) los que tuvieron tres o más variables en un estado de oportunidad, de los cuales nueve fueron del programa LEDUC y solo seis de LEFYD. Visto de otra manera, fueron nueve estudiantes (37.5%) los que presentaron solo un máximo de dos variables como áreas de oportunidad; de estos, seis fueron de LEFYD y tres de LEDUC.

En la profundidad de estos resultados encontramos que, de las cinco variables consideradas como áreas de oportunidad y mostradas en las Gráficas 2 y 3, existen participantes que reflejaron resultados negativos en todas, estos fueron: LEFYD_2016_03, LEDUC_2017_02, LEDUC_2017_03, LEDUC_2018_01 y LEDUC_2018_02. Dichos participantes mostraron algunas coincidencias, por ejemplo: LEDUC_2017_02, manifestó que sus padres no tienen ningún tipo de estudios; caso similar a LEDUC_2017_03, que manifestó que su padre no posee estudios y su madre solo tiene educación primaria. Además, cuatro coincidieron (LEDUC_2017_02, LEDUC_2017_03, LEDUC_2018_02 y LEFYD_2016_03) en una edad de 23 años o más en su ingreso. También, cuatro casos (LEDUC_2017_02,

LEDUC_2018_01, LEDUC_2018_02 y LEFyD_2016_03) abandonaron sus estudios en los primeros dos semestres.

4.1 Discusión

El abandono escolar es un tema de preocupación en toda institución educativa a nivel mundial. En la educación superior en México es un asunto que afecta a las instituciones de manera diferenciada; sirva de ejemplo que en el periodo de 2015 a 2019 la UNAM tuvo un promedio de abandono escolar de 25.3% (uno de cada cuatro no logró terminar su formación) y en el mismo periodo la UNACAR presentó 75.1% de abandono (tres de cada cuatro no lograron terminar su formación). Por lo tanto, si bien es un problema universal, existen espacios que merecen atención urgente.

La presente investigación tuvo como objetivo establecer un modelo contextualizado de investigación para el estudio del abandono escolar universitario, a fin de fundamentar acciones que contribuyan a reducir los porcentajes de deserción; ello a través del programa de tutoría y la resiliencia. Para cumplir con lo mencionado, se propuso analizar el abandono escolar en dos programas educativos de la UNACAR, en donde se aplicó el modelo contextualizado para el estudio de este fenómeno, desde un enfoque de integración, puesto que los autores consideraron que los sujetos no logran adaptarse al contexto universitario por cuestiones sociales, económicas y culturales.

Bajo una metodología de corte cuantitativo se indagaron tres categorías: 1) material-estructural; 2) política-organizativa; 3) cultural. Cada una contiene variables que refieren a la universidad (endógenas) y otros sectores ajenos a ésta (hogar, gobierno y políticas públicas) (exógenas). Con base en lo anterior se diseñó un instrumento, siguiendo la técnica de la encuesta, que mostró confiabilidad tanto en el pilotaje como en el trabajo de campo (0.81 y 0.86, respectivamente, en la prueba Alfa de Cronbach). Por otro lado, es preciso señalar que la limitante de este estudio estuvo en función del tamaño de la muestra, pues no fue representativa.

Se aplicó el instrumento a 12 estudiantes del programa LEDUC y a 12 de LEFyD. En un principio se acordó realizar el trabajo de campo en un lapso no mayor a dos meses, sin embargo, el tiempo se prolongó dos meses más. Esta situación fue el primer signo de la necesidad de establecer un modelo contextualizado para el estudio del abandono escolar en la universidad, puesto que no existe acción de seguimiento hacia los estudiantes que no logran terminar sus estudios. Los gestores (coordinadores) de los programas educativos no contaban con información *a la mano* para establecer contacto con los sujetos que cumplían con los criterios de participación.

A su vez, lo encontrado en la generalidad de los resultados permitió comprobar la hipótesis: los factores determinantes, en su mayoría, que inciden en la deserción escolar en los dos programas educativos son ajenos a las instituciones educativas (factores exógenos), puesto que aquí se identificaron cinco variables negativas: 1) nivel socioeconómico de la familia (16 participantes [66.6%]); 2) situación laboral (14 participantes [58.4%]); 3) estrategias gubernamentales para promover la escolarización y permanencia en la universidad (15 participantes [62.5%]); 4) estrategias no gubernamentales para promover la escolarización y permanencia en la universidad (16 participantes [66.6%]), y 5) materias (14 participantes [58.4%]). Las cuatro primeras son exógenas a la universidad y la última es endógena. Este resultado también estuvo en concordancia con el enfoque de integración con el cual se estableció el estudio.

Por lo que se refiere a las variables con resultados negativos, específicamente las que son exógenas a la universidad, como el *nivel socioeconómico* y la *situación laboral*, es conveniente integrar acciones que desarrollen o incrementen la resiliencia de los estudiantes, de tal forma que se contribuya en la solución. Es importante señalar que estos resultados negativos son similares a los encontrados en Román (2013), en donde la situación económica es el factor que más explica el abandono escolar. Hecha esta salvedad, las adversidades relacionadas con la economía de las familias y la imperiosa necesidad de trabajar, en ciertos casos, puede combinarse con su formación si factores resilientes como la autoestima, la actitud y la personalidad de los estudiantes son adecuados. La teoría de la resiliencia explica cómo las personas que poseen los elementos resilientes fortalecidos enfrentan los problemas de una manera exitosa, contrariamente a las personas que no poseen un estado óptimo en dichos elementos (Cajigal et al., 2020). Es posible, en determinadas situaciones, armonizar actividades académicas con las laborales; es aquí donde las personas resilientes destacan sobre las que no lo son.

Otro elemento que abona en la construcción de la resiliencia y que puede dar atención a las áreas de oportunidad que aquí se identifican son las *instituciones significativas* (Melillo, 2001). Los estudiantes manifiestan que no existen estrategias de ningún sector que promuevan su permanencia (ausencia de estrategias gubernamentales la señalaron 15 participantes [62.5%]; ausencia de estrategias no gubernamentales la señalaron 16 participantes [66.6%]). De ahí que la universidad deberá buscar más acciones que apoyen a sus estudiantes; le corresponde gestionar ante otros organismos apoyos y, en general, recursos que beneficien directamente la formación de los estudiantes. Al mismo tiempo, es deseable promover más estudios como el presente para evidenciar que el abandono escolar es una problemática que afecta de manera desigual a las poblaciones, y que las estrategias por parte del Estado y de otros sectores no gubernamentales son incipientes y generalizadas. Es

así como la universidad puede establecer vínculos con *instituciones significativas*, que abonen en la resiliencia de los estudiantes y, a su vez, con la disminución del abandono escolar.

La resiliencia se puede desarrollar, la literatura consultada da evidencia de ello (Cajigal et al., 2020; Henderson, 2001; Henderson y Milstein, 2003; Melillo, 2001; Richardson et al., 1990), y un elemento que puede apoyar tal desarrollo es el *ambiente escolar*. Se piensa en este elemento al considerar la atención de la categoría endógena que resulta negativa: *materias* (14 participantes en negativo [58.4%]). La experiencia de los autores dentro de los programas educativos y la socialización de este resultado con otros docentes hace que las miradas se vuelquen hacia los cursos de inglés. Es bien sabido que las instituciones de educación superior han vivido la incorporación de diversas actividades en su quehacer gracias a las sugerencias de organismos internacionales (Ortega-Andrade, 2011), por ejemplo, la incorporación del idioma inglés como parte de los contenidos educativos. Tal es el caso de los programas que participan en este estudio, los cuales tienen dos cursos de nivelación y otros cuatro dentro de su malla curricular del mencionado idioma, por acreditar. Por tal motivo, sin reparo la memoria de los autores se remonta a aquellos estudiantes que desde el primer semestre encontraron dificultades para aprobar los cursos, a esos estudiantes que no han logrado titularse porque han aprobado todo, excepto inglés, o incluso a ciertos casos en que han desertado al sentir que no podrían pasar los mencionados cursos.

Es claro que aprender una lengua extranjera es indispensable en esta era, de ahí que las sugerencias de los organismos internacionales son pertinentes; no obstante, se debe reconocer que los contextos son diferentes. En algunos países, sobre todo los considerados *desarrollados*, poseen la capacidad de echar a andar estrategias de este tipo sin contratiempos, sin embargo, en otro tipo de países acatar lo sugerido resulta ser una tarea inacabable. La UNACAR ha hecho un gran esfuerzo por atender las sugerencias y ha movilizado sus recursos para que los estudiantes logren una formación de calidad y desarrollen los aprendizajes esperados, pero en muchos casos no se logra. Las razones giran en torno a la formación previa en el idioma inglés, pues no todas las instituciones de educación media superior y educación básica están comprometidas con construir estos aprendizajes. Asimismo, se piensan como causa de este problema las capacidades de la universidad, que año con año se ven rebasadas por el incremento en la matrícula estudiantil y, paradójicamente, los recursos se ven disminuidos; dicho diferente, la matrícula y los recursos de la universidad son inversamente proporcionales, mientras una aumenta los otros disminuyen, lo cual imposibilita abrir más espacios con menos estudiantes, para una atención más cercana.

Es así como el *ambiente escolar*, elemento que contribuye en el desarrollo de la resiliencia, cobra relevancia. Es menester que, como comunidad universitaria, se logre mayor cohesión, cooperación y empatía por las problemáticas que aquejan a los estudiantes. Parece prudente detenerse a revisar si todos los programas educativos son susceptibles a las sugerencias internacionales. Por consiguiente, es necesario fomentar la investigación y el pensamiento crítico, para evidenciar y cuestionar las estrategias que se convierten más en problemas que en apoyos para los universitarios. Una comunidad universitaria unida da signos de un ambiente escolar sano, y éste favorece el desarrollo de la resiliencia de los estudiantes.

Finalmente, es importante reconocer que la mayoría de las variables endógenas en este estudio resultaron positivas. Se infiere que estos resultados están relacionados con el trabajo que se realiza desde la tutoría y, en particular, con *el tutor como figura de adulto significativo* (elemento que abona en la construcción de la resiliencia) para los estudiantes. El programa de tutoría de la UNACAR, al menos en las licenciaturas que participan en el estudio, se apega a acciones humanistas desde un enfoque integral, tal como se realiza en otros contextos (Guerra-Martín et al., 2017). Se da atención a diversos aspectos, no solo cognitivos, sino también sociales, emocionales, de salud e incluso personales. Por tanto, la figura de adulto significativo es vital para tal atención. Aquí se espera que los tutores asuman esta figura y muestren modelos de conducta adecuados, modelos de resolución de problemas pertinentes y sean cercanos a los estudiantes. Es así como las tutorías, , se han convertido en espacios deportivos, motivacionales, de atención médica, de asesorías, de prevención de enfermedades y sana convivencia, entre otras actividades, que fomentan el desarrollo de la resiliencia. Se espera que constantemente se integren actividades más diversas y así mantener los resultados positivos en las variables estudiadas.

No se puede dejar pasar el hecho de que hubo participantes con más variables negativas que otros (15 sujetos [62.5%] tienen tres o más variables como área de oportunidad). Algunos de ellos mostraron coincidencias en sus características sociales, económicas y personales. De esto, se vio que los estudiantes con más categorías en estado negativo fueron los que sus padres presentaban menor nivel educativo (LEDUC_2017_02; LEDUC_2017_03); además, su edad de ingreso fue superior a 23 años (LEDUC_2017_02; LEDUC_2017_03; LEDUC_2018_02; LEfYD_2016_03) y abandonaron sus estudios en los primeros dos semestres (LEDUC_2017_02; LEDUC_2018_01; LEDUC_2018_02; LEfYD_2016_03). Aunque se tiene claro que no pueden generalizarse los resultados por no trabajar con una muestra representativa, lo encontrado es una llamada de atención para los tutores que laboran en los programas educativos participantes en su calidad de adulto significativo, pues deberán poner mayor atención a sus estudiantes con estas

características e incrementar la comunicación. Valdría la pena, en investigaciones consecuentes, profundizar en las coincidencias encontradas.

En definitiva, el modelo contextualizado de investigación para el estudio del abandono escolar universitario aquí propuesto muestra ser pertinente, debido a la identificación puntual de las áreas de oportunidad. Estas últimas pueden ser atendidas desde el programa de tutoría universitaria y desde la teoría de la resiliencia, para favorecer la permanencia de los estudiantes, tal como se sugiere en Faroa (2017). En cuanto a los resultados que se presentan y que refieren en su mayoría a variables exógenas, se reconoce que lo propuesto sobre su atención desde la tutoría y la resiliencia, es una aproximación a su solución. Se recomienda aplicar el instrumento que se utiliza en la presente investigación de forma inmediata a los próximos sujetos que registren baja definitiva en los programas educativos, o bien a aquellos estudiantes que no realicen su inscripción. Cada programa tiene particularidades o áreas distintas de oportunidad; las áreas de oportunidad pueden ser mayores para cierto programa educativo (ver Tablas 4 y 5), por tanto, la información que se obtenga cada semestre abonará a las estrategias ya establecidas y permitirá plantear nuevas. Eventualmente, con esta propuesta se espera que el abandono escolar disminuya en la LEDUC y la LEFYD.

5 Conclusiones

A partir de los resultados encontrados y la discusión presentada, se plantean las siguientes conclusiones: 1) El modelo de investigación para el abandono escolar aquí aplicado es apropiado para los programas educativos LEDUC y LEFYD. 2) Algunas de las áreas de oportunidad que identifica el modelo propuesto pueden abordarse desde el programa de tutoría y la teoría de la resiliencia, y así contribuir en su solución. Específicamente con las siguientes acciones: crear espacios para dar a conocer las becas del sector gubernamental y privado que pueden obtener los estudiantes; intervenir desde la *tutoría de materia* en aquellos cursos que han sido causa de deserción; identificar los casos donde los padres tengan bajo nivel académico, así como los casos que ingresan con 23 años o más en la universidad, para ampliar la comunicación y el acompañamiento; crear una base de datos con diversos medios de contacto de los estudiantes (teléfono de casa, celular, correo personal y redes sociales); promover la cohesión social para mejorar el ambiente escolar; posicionar a los tutores como figuras significativas, y mantener las actividades deportivas, motivacionales, de salud y convivencia. 3) La mayoría de los resultados negativos sobre el abandono escolar es de carácter exógeno. CPU-e

Referencias

- AméricaEconomía Intelligence. (2019). *Las Mejores Universidades de México 2019*. Disponible en: <https://www.americaeconomia.com/rankings>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuarios estadísticos*. Disponible en: <http://www.anuiem.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Blanco, J. R., Jurado, P. J., Aguirre, S. I. y Aguirre, J. F. (2018). Composición Factorial de la Escala de Resiliencia Mexicana en Universitarios Mexicanos. *Formación Universitaria*, 11(6), 99-106.
- Bowlby, J. (1969). *El apego y la pérdida, vol. 1*. España: Paidós.
- Bowlby, J. (1986). *Vinculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. España: Morata.
- Cajigal, E., Hernández-Marín, G., Yon, S. y Arias, L. (2020). Resiliencia de tutorados. Un caso de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, México. *Revista Formación Universitaria*, 13(2), 39-52.
- Castagnola, C., Carlos-Cotrina, J. y Aguinaga-Villegas, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-18.
- Cyrułnik, B. (2006). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Argentina: Granica.
- de Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Díaz-Barajas, D., Ruíz-Olvera, A. y Morales-Rodríguez, M. (2017). *La reprobación escolar y su relación con el autoconcepto en adolescentes de nivel medio superior*. Trabajo presentado en el XVI Congreso de Investigación Educativa, COMIE. San Luis Potosí, México.
- Duran, J. A. y Díaz-Hernández, G. (1990). Análisis de la Deserción Estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista de la Educación Superior*, 74(19), 1-18.

- Faroa, B. D. (2017). Considering the Role of Tutoring in Student Engagement: Reflections from a South African University. *Journal of Student Affairs in Africa*, 5(2), 1-15.
- García-Fernández, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles Educativos*, 38(153), 191-213.
- Granados, L. F., Alvarado, S. V. y Carmona, J. (2017). El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 49-68.
- Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M. y Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of Tutoring to Improve Academic Performance in Nursing Students at the University of Seville. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 6(2), 93-102.
- Henderson, N. (2001). Introducción. Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (Compiladores). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. (pp. 19-30). Argentina: Paidós.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Argentina: Paidós.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html.
- Kais, S., e Islam, M. (2016). Community Capitals as Community Resilience to Climate Change: Conceptual Connections. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 13(12), 1-16.
- Lobato, C., del Castillo, L. y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 149-168.
- Melillo, A. C. (2001). Prefacio. En A. Melillo y E. Suarez Ojeda. (Compiladores). (pp. 15-18). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Argentina: Paidós.
- Ortega-Andrade, N. (2011). Un modelo de Tutoría Universitaria para el Aprendizaje de Materiales Instruccionales. *Educación y Educadores*, 14(1), 85-104.
- Ortega-González, Z. y Mijares, B. (2018). Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 39(13), 30-43.
- Pérez-Palafox, J. y Chong, M. (2020). Reflexiones sobre la deserción escolar. *Revistadecooperacion.com*, 17(1), 19-22.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. y Kumpfer, K. L. (1990). The Resiliency Model. *Health and Education*, 21(6), 33-39.

- Rodríguez-Espinar, S. (2008). *Manual para la tutoría universitaria. Recursos para la acción*. España: Octaedro.
- Rodríguez-Lagunas, J. y Hernández-Vázquez, J. M. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-30.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Taber, K. S. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ*, 48(1), 1-24.
- Taormina, R. J. (2015). Adult Personal Resilience: A New Theory, New Measure, and Practical Implications. *Psychological Thought*, 8(1), 35-46.

Anexo 1

Esta es una encuesta realizada por la *Red de Investigación en los Procesos Formativos y la Cultura Física*, es de **carácter anónimo**. La información que usted proporcione será manejada con ética y con el propósito de ayudar a estudiantes que lamentablemente no pudieron continuar con su formación universitaria. Los resultados de este instrumento fundamentarán acciones en el programa educativo al que perteneció, de ahí que apreciamos contestar con objetividad y honestidad.

Edad: _____ Año de ingreso a la licenciatura: _____ Sexo: _____

Estado civil durante sus estudios: _____

Último semestre al que se inscribió: _____

Promedio obtenido en los semestres concluidos: _____

¿Cuántas materias cursó?: _____ De esas materias ¿cuántas aprobó?: _____

*Escolaridad del padre: _____ Escolaridad de la madre: _____

I. Conteste lo siguiente colocando una marca en el valor que corresponda a su respuesta:

<i>*En casa</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Durante mis estudios hubo problemas económicos fuertes en casa que me afectaban				
2. Durante mis estudios yo o alguien de mi casa tuvo problemas de drogadicción o alcoholismo				
3. Durante mis estudios yo o alguien de mi casa participó en actos de delincuencia o violencia				
4. En casa, durante mis estudios siempre hubo alimentos que cubrían mis necesidades				
5. Durante mis estudios tuve que trabajar				
6. En casa disponía de un lugar para realizar mis tareas y actividades académicas				
7. En casa disponía de los recursos necesarios (internet, mesa, silla, computadora o tableta, papelería)				

general y, ambiente pertinente) para realizar mis actividades académicas				
--	--	--	--	--

<i>En la universidad</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
8. La universidad NO contaba con lo necesario para que yo realizara mis actividades académicas (computadoras con internet, mesas, sillas, salones de clases, material educativo y espacios para otras actividades)				
9. La plantilla docente estaba completa durante mi formación				
10. La universidad ofrecía becas y apoyos a estudiantes que tenían necesidades económicas				
11. Algún o algunos cursos representaban desafíos muy grandes para mí				
12. Algún o algunos consideré que no lograría aprobarlos nunca				

<i>El gobierno</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
13. El gasto destinado a la educación por parte del gobierno afectó mi formación o permanencia				
14. Las políticas y programas que realiza el gobierno en torno a la educación afectaron mi formación o permanencia				
15. No fui beneficiado con alguna estrategia o programa del gobierno				
16. No fui beneficiado con alguna estrategia o programa no gubernamental				

<i>Los conocimientos en la universidad</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
17. Creo que las materias de la licenciatura que cursaba eran apropiadas para formar a un profesional del área				

18. Las actividades extracurriculares de la universidad favorecían mi formación profesional				
19. Los docentes, directivos e investigadores tienen la formación necesaria para formar a profesionales				
20. Los docentes constantemente son requeridos para cursos de actualización que les permiten mejorar sus conocimientos y por ende formar mejor a los estudiantes				
21. Las condiciones laborales de los docentes (mucho trabajo, ambiente laboral inapropiado) me afectaron durante mi formación				

<i>La universidad y la familia</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
22. Mi familia reconoce que estudiar una licenciatura es algo muy importante				
23. Mi familia constantemente busca cursos o actividades que les ayudan a incrementar sus conocimientos en el área que les interesa				
24. Existe un gran nivel de comunicación en mi familia				
25. Mi familia estaba segura de que yo podía concluir mis estudios				
26. Cuando terminaba mis actividades dentro de la universidad, utilizaba mi tiempo libre en algo productivo y que era valorado como bueno dentro de mi familia (deporte, ayudar en casa, estudiar, leer, actividad religiosa, actividad de caridad, etc.)				

<i>Los docentes</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
27. Los docentes que tuve mostraban altos conocimientos en la materia				
28. Los docentes me inspiraban confianza				
29. Los docentes resolvían mis dudas y me ayudaban a aprender				

30. Los docentes tenían buenas expectativas hacia mí				
31. El ambiente escolar era el adecuado				
32. Vi a algún profesor(a) como una figura que me inspirara a continuar formándome				

Gracias por su participación.