

**La deserción estudiantil universitaria: análisis relacional del fenómeno en la
Universidad de Antioquia para la cohorte 2009 – I**

Ana María Úsuga Ciro

Trabajo de grado para optar por el título de Socióloga

Asesor

Gabriel Jaime Vélez Cuartas

Doctor en Ciencias Sociales y Políticas

**Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Departamento de Sociología**

Medellín

2017



Tabla de contenido

<i>Dedicatoria</i> _____	5
<i>Agradecimientos</i> _____	6
1. Introducción _____	7
2. Estado del arte _____	12
2.1. La deserción estudiantil universitaria, una mirada a los estudios sobre la problemática en Iberoamérica _____	12
2.1.1. Brecha entre educación básica y universitaria: la desarticulación: el problema no resuelto _____	13
2.1.2. La importancia de habilidades de lecto-escritura en la permanencia _____	15
2.1.3. La deserción: un problema preocupante en la Educación a distancia _____	19
2.1.4. Estudios vocacionales y motivacionales, la psicología respecto al tema de la deserción _____	20
2.1.5. Condiciones económicas y académicas, las categorías “clásicas” para el estudio de la deserción _____	24
2.1.6. Las relaciones sociales: ¿nuevas en los estudios sobre deserción? _____	37
3. Marco teórico _____	46
3.1. El concepto de deserción universitaria _____	46
3.2. La sociedad en miniatura: la sociología de Georg Simmel _____	47
3.3. Análisis de redes personales: una aproximación relacional a la deserción estudiantil _____	52
3.4. Las situaciones, siguiendo a Erving Goffman _____	53
4. Metodología _____	56
4.1. Consecución de datos base _____	57
4.1.1. Población _____	57
4.1.2. Técnica de recolección de datos _____	58
4.2. Análisis de datos _____	59

4.2.1. Matriz de preguntas	59
4.2.2. Matriz de análisis descriptiva	64
4.2.3. Metarepresentaciones	65
4.3. Consideraciones éticas	66
4.4. Aclaración metodológica	66
5. Resultados	67
5.1. Situaciones tipo: pertenencia	67
5.2. Percepción espacial: rango de comodidad	71
5.3. Relaciones interpersonales: redes egocéntricas	75
6. Análisis	121
6.1. Metarepresentación situacional	121
6.1.1 Modelo de pertenencia situacional en la Universidad de Antioquia	122
6.2. Metarepresentaciones ego	123
6.2.1. Red tipo desertores	123
6.2.2. Red tipo graduados	124
6.3. Formas de socialización	125
6.3.1. La amistad	125
6.3.2. Cuerpo-Salud	127
6.3.3. Campo académico	129
7. Conclusiones y recomendaciones	133
8. Bibliografía	137

Lisado de gráficos y tablas

Gráfica 1: diagrama de modelos teóricos y metodológicos para el estudio de la deserción universitaria

Grafica 2: marco teórico de este trabajo

Grafico 3: percepción espacial general

Grafico 4: percepción espacial de desertores

Grafico 5: percepción espacial de graduados

Gráfico 6: percepción espacial de 11 desertores

Gráfico 7: percepción espacial de 19 graduados

Tabla 1: Población

Tabla 2: Situaciones y actividades por situación

Tabla 3: Participación individual de la población general en las situaciones

Tabla 4: Participación combinada de la población general en las situaciones

Tabla 5: Participación individual de la población desertora en las situaciones

Tabla 6: Participación combinada de la población desertora en las situaciones

Tabla 7: Participación individual de la población graduada en las situaciones

Tabla 8: Participación combinada de la población graduada en las situaciones

Tabla 9: Clases y nodos generales

Tabla 10: Composición de las clases y las relaciones generales

Tabla 11: Media geométrica y dispersión de las relaciones generales

Tabla 12: Clases y nodos de desertores

Tabla 13: Composición de las clases y las relaciones de desertores

Tabla 14: Media geométrica y dispersión de las relaciones de desertores

Tabla 15: Clases y nodos de graduados

Tabla 16: Composición de las clases y las relaciones de graduados

Tabla 17: Media geométrica y dispersión de las relaciones de graduados

Tablas 18 y 19: Pertenencia a situaciones tipo de los 11 desertores

Tablas 20 y 21: Pertenencia a situaciones tipo de los 19 graduados

Dedicatoria

A la memoria de mi tía Amanda y a mi familia por el apoyo, el amor y la ternura.

Agradecimientos

Sobre todo, le agradezco a Gabriel por ser faro en el camino de la ciencia.

A mis compañeras Verónica, por acompañarme durante tanto tiempo en este trabajo y a Daniela por sus valiosas observaciones; a la profe Olga Lopera, mi jefe (más bien guía) durante tres años en el Centro de Investigaciones Jurídicas. Al Instituto de Filosofía, la Escuela de Idiomas, la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, la Vicerrectoría de Docencia y sus equipos administrativos, todos hicieron posible esta tesis.

También a los amigos y amigas incansables que de una u otra manera tuvieron que ver con este proceso, en especial Ana María Londoño y Ana Marcela Álvarez que desde la cercanía y la distancia me brindaron fortaleza.

Gracias.

La deserción estudiantil universitaria: análisis relacional del fenómeno en la Universidad de Antioquia para la cohorte 2009 – I

“Aquellos que cuestionan el sentido del estudio porque ha aumentado mucho el desempleo no deberían pensar que el único objetivo de la educación es conseguir empleo. Se estudia no sólo para “hacer” sino para “ser”, “conocer” y “vivir” mejor”

1. Introducción

La deserción es una categoría que ha venido construyéndose para el análisis de la educación desde comienzos de los años 70's con los estudios de Spady, Tinto, Ethintong, Mead, y otros teóricos que, desde disciplinas diferentes como la sociología, la psicología, la pedagogía y la economía, encontraron en la tendencia al abandono de los estudios superiores un problema donde otros habían visto *calidad y exigencia en la educación que se ofrecía* (Mateus Rodríguez *et al* 2011). Aunque ésta lleva ya casi cinco décadas de trabajo e investigación, es una categoría que aún no tiene un consenso teórico general, sino, más bien, unas aproximaciones o propuestas conceptuales y metodológicas que permiten diferenciar, “según González (2005), dos tipos de abandonos en los estudiantes universitarios: con respecto al tiempo (inicial, temprana y tardía) y con respecto al espacio (institucional, interna y del sistema educativo)”. (Citado por Díaz 2008).

Posterior a su aparición como categoría de análisis y problemática latente, la deserción empezó a adquirir un matiz de indicador para medir la educación y los procesos de gestión institucionales, es decir: el abandono pasó de significar *calidad y exigencia* o todo lo contrario; incluso hoy “la tasa de abandono figura como indicador de calidad en numerosos modelos de evaluación de la institución universitaria (MEC: Catálogo de indicadores del sistema universitario público español), y como indicador en los ranking de universidades (Yorke, 1998, como se citó en Cabrera, Bethencourt, Álvarez Pérez y González 2006)”. (Citado por Viale, 2014).

América Latina no ha estado alejada de este tema, diversas áreas han empezado a enfocarse en su estudio, y cifras y consecuencias comenzaron a hacer ruido en la Región desde hace más de una década. Según Navarro, La deserción estudiantil en América Latina para 2006 se presentaba con un promedio del 55% en las Instituciones de Educación Superior:

“Las estadísticas para Latinoamérica muestran la deserción en países como Guatemala (82%), Uruguay (72%) y Bolivia (73%) que presentan los índices más altos de deserción estudiantil, seguidos de Brasil (59%), Chile (54%), Costa Rica (54%) y México (53%). (MEN, 2006a). Y para ser más exactos en Colombia, en el año 2014, según el Ministerio de Educación Nacional, la educación superior reportó una tasa de deserción acumulada del sistema universitario del 50% de la población nacional”. (Navarro 2016).

Esas cifras por si solas dicen mucho; pero, cuando se revisan las implicaciones o consecuencias aparecen muchos otros ámbitos en los cuales se circunscriben y afectan: frustración del proyecto de vida, imposibilidad de ascenso en la escala social de las familias más pobres, falta de relevo generacional en actividades especializadas, efectos adversos económicos considerables, entre otros.

Por ejemplo, muy pocos estudios hablan de las implicaciones económicas que tiene la deserción en los países de manera directa; en general no se conocen abiertamente los montos que por causa de la deserción pierden o dejan de percibir las Universidades y el Estado. Seguramente esto puede deberse a que no hay mucha información disponible al respecto. En Perú, por su parte, el trabajo de Heredia Alarcón *et al* (2015) muestra que la cantidad de dinero que se pierde por esta causa es muy alta:

“El monto invertido (y perdido) por los padres de familia en pensiones de estudios universitarios en el 2004 fue aproximadamente de 93 millones de dólares. Mientras que en el año 2005 se perdió más de 100 millones de dólares. En el mismo año no se graduaron 42 mil alumnos y se estima que esta tendencia continúe en aumento en los próximos años hasta superar los 70 mil no graduados en el 2015”. (Heredia Alarcón *et al* 2015).

Labañino (2012) se atreve a dar los estimados en pérdidas para América Latina por causa del abandono de los estudios superiores por parte de los estudiantes, según su estudio “se pierden entre 2 y 4,5 millones de dólares en cada país”. Carvalho (2012), dice que la *deserción y los problemas que acarrea se han hecho más notorios porque produce una afectación multisectorial: las familias, la sociedad, las instituciones y el Estado*. Según sus trabajo, en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid en Colombia, “solo con los mil estudiantes que se retiran por semestre, la cifra que se deja de percibir supera los 700 millones de pesos, eso sin contar los gastos que cada estudiante genera”.

En Chile, para el “sistema nacional el efecto de la deserción en términos de costos es de 96,2 millones de dólares. De acuerdo a esta cifra, el gasto por abandono es equivalente al 26% del gasto público en educación universitaria, mientras que representa el 10,2% del gasto total (público y privado) en el sector universitario.” (UNESCO 2004).

Es así como en la actualidad minimizar la deserción estudiantil universitaria se ha convertido en una meta gubernamental en el ámbito regional, nacional y local¹, dado que los niveles de educación en la población se convierten en indicador de desarrollo social y crecimiento económico para las naciones. En Colombia, este fenómeno, se ha convertido en una meta para el presente decenio, “la meta que nos hemos fijado como país, es disminuirla al 40% en el año 2010 y al 25% en 2019, según se contempla en el documento *Visión Colombia II Centenario 2019*”. (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Entre muchos otros factores, ha aparecido la cobertura como fórmula estatal de mejoramiento de la calidad y disminución de la deserción. En Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– calcula la tasa de cobertura contando los “estudiantes matriculados en los niveles de pregrado (programas técnicos profesionales, tecnológicos y universitarios) en cada periodo, sobre la población entre 17 y 21 años”. (Suárez-Montes *et al* 2015). Sin embargo, la cobertura no ha logrado mejorar los índices de permanencia y la discusión está sobre la mesa: que más personas ingresen (sin hablar de la infraestructura insuficiente para ese incremento), no es directamente proporcional a las personas que se gradúan.

La deserción en Colombia tiene programas críticos como las ingenierías y las ciencias exactas con promedios de graduación (teniendo como medida el ingreso por cohortes) el 50% de los admitidos; también, las ciencias sociales y humanidades, pero en menor medida; por el contrario, las ciencias de la Salud son más estables. Para el caso de la Universidad de Antioquia, este no es un tema menos preocupante, según su Plan de Desarrollo 2006 – 2016, la universidad sufre de un

¹ Ver los estudios de IESALC -de UNESCO 2007-, de Deserción estudiantil en la educación superior colombiana -del Ministerio de Educación Colombiano- y el Plan de Desarrollo 2006-2016 -de la Universidad de Antioquia.

índice de deserción del 26%, cifra que planea disminuir a un 15% cuando culmine la ejecución del plan².

En el marco del debate que se dio en 2015 en la Universidad de Antioquia a causa de la imposición del acuerdo 480 que proponía una reforma estructural improvisada al examen de admisión con el fin de prevenir la deserción (acuerdo derogado luego de su primera implementación), el Observatorio Vida Académica presentó un estudio sobre deserción estudiantil en la Facultad de Ingeniería en el que informaba que en un 59% los estudiantes de Ingeniería perciben las instancias administrativas como lejanas y que, en un 29%, se sienten solos o muy solos.

No es oculto que los factores estructurales como los económicos y académicos influyen de manera directa en la permanencia y deserción de los estudiantes, incluso así lo demuestran diversos estudios³ que se han realizado en Iberoamérica para diagnosticar e intervenir la problemática. Sin embargo, también es preciso preguntarse por otras razones más del orden de la interacción cotidiana, de las relaciones que se van gestando con compañeros y profesores y de la identificación con la institución y sus espacios, que podrían incidir en la decisión de abandonar los estudios universitarios; porque “si bien la deserción universitaria dista de ser un fenómeno homogéneo, sí lo son en cambio los métodos y enfoques que habitualmente se utilizan para abordarlo”. (Medrano 2010), y eso se ve cuando se consultan las investigaciones sobre el tema: los modelos de Tinto: interaccional (1993) y Spady: sociológico estructural (1973), son los más usados. Éstos tienen categorías de análisis establecidas como las socioeconómicas, académicas, personales e institucionales (integración) y son acompañados, sobre todo, con metodologías longitudinales, minería de datos y descripciones estadísticas.

Así, resulta insuficiente definir el problema y enunciar las soluciones solo a partir de las condiciones estructurales que se consideran ideales para la permanencia. Deben realizarse también otras indagaciones sobre las interacciones, los sentidos y las motivaciones que los estudiantes le otorgan a la Universidad y a su vida en ella; porque, como lo señala Katya Mandoki, "la sociedad no es un conglomerado abstracto de entes apilados o planchados sobre

² Plan de Desarrollo 2006-2016 -de la Universidad de Antioquia.

³ Ver estado del arte del presente trabajo a partir de la página 6.

territorios geográficos, como se la imaginan quienes la reducen al cálculo estadístico. Tiene formas, escalas, rituales, tejidos duros y blandos, vivos y muertos, contagios y resistencias, núcleos y bordes, encantos y aversiones.” (2006).

El interés de este trabajo entonces fue el estudio de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia a partir de la experiencia de quienes se gradúan y desertan: sus formas de relacionarse, lo que puede ayudar a vislumbrar nuevos caminos desde la sociología. Como lo plantean Abdala *et al* (2008) “lo que está pendiente en el análisis de la problemática de la deserción es justamente darse cuenta que se trata no de una cuestión programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento.”

Para la realización de esta investigación se usó como marco teórico la categoría Interacción, basada en el trabajo de Georg Simmel y su propuesta para analizar relaciones y grupos; complementada con la categoría Situación de Erving Goffman ya que éstas pueden determinar la vida y la actuación de los estudiantes y la definición de Espacio Social de Manuel Delgado que permitió ver a la Universidad más allá de sus muros. Como modelo metodológico se trabajó el análisis de redes egocéntricas de migrantes y la teoría de los vínculos débiles de José Luís Molina, Christopher McCarty y Mark Granovetter, respectivamente.

Los objetivos que dirigieron la investigación fueron: realizar un análisis de las interacciones sociales de los estudiantes de todos los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia y así tratar de dilucidar la función que éstas pueden cumplir en el abandono o la graduación estudiantil; y caracterizar tipos de desertores y graduados a través de las prácticas relacionales que establecieron los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2009-I de la Universidad de Antioquia.

2. Estado del arte

2.1. La deserción estudiantil universitaria, una mirada a los estudios sobre la problemática en Iberoamérica

El interés de este apartado fue hacer una revisión de los principales enfoques, modelos y métodos utilizados en Iberoamérica para realizar estudios sobre deserción estudiantil en la Educación Superior.

Para realizar este estado del arte se consultaron tres bases de datos bibliográficas: Scielo, Redalyc y Dialnet, se buscó en ellas con la frase clave “deserción universitaria”. En total, las tres bases de datos arrojaron 289 registros, con ellos se realizó un proceso de depuración condicionado por los siguientes filtros: 1. se excluyeron los trabajos que no atendieran a problemas de deserción estudiantil, porque aparecieron estudios enfocados en la deserción de procesos de rehabilitación a adicciones o de procedimientos médicos; 2. se eliminaron los registros repetidos en las bases de datos; 3. Se descartaron los estudios que se enfocaban en la deserción estudiantil en la educación básica y media. Quedaron disponibles 161 archivos, de todos se realizó una lectura completa y se diligenció una ficha bibliográfica y de contenido.

Cada uno de los artículos ayudó a construir los seis temas analíticos que se han utilizado con mayor frecuencia para realizar estudios sobre deserción: 1. Brecha entre educación básica y universitaria, 2. La importancia de habilidades de lecto-escritura en la permanencia, 3. La deserción: un problema preocupante en la Educación a distancia, 4. Condiciones económicas y académicas, las categorías “clásicas” para el estudio de la deserción 5. Estudios vocacionales y motivacionales, la psicología respecto al tema de la deserción, y 6. Las relaciones sociales: ¿nuevas en los estudios sobre deserción? A continuación, veremos cómo han sido abordadas estas categorías y cuáles han sido los principales aportes que han realizado al estudio e intervención de la problemática.

2.1.1. Brecha entre educación básica y universitaria: la desarticulación: el problema no resuelto

La deserción es un problema que se encuentra inserto en el Sistema Educativo en general, muchos estudios hablan de él basados en la “desarticulación” que se evidencia entre todos los niveles del Sistema. En “las universidades culpan a la educación media; en la educación media se culpa a la educación básica; y ésta culpa a las instituciones preescolares y a las familias por los malos procesos de iniciación de los niños.” (Olave Arias et al, 2013).

Son diferentes los enfoques teóricos y metodológicos empleados para realizar estudios que sitúan la brecha entre la Educación Media y Superior como causa de la deserción universitaria. A grandes rasgos tres propuestas o enfoques son las más usadas: una estadística causal, una de intervención y una predictiva.

Los trabajos de La Cueva (2007), Moreira-Mora, (2007), Calderón. (2013), Vargas, Et al. (2016), Peña, Et al. (2016), González-Kopper, (2016) coinciden en el uso de métodos estadísticos para la recolección de datos, la selección de muestras probabilísticas o representativas y el uso de variables propuestas en los modelos análisis de la deserción de Tinto (1989) y Spady (1970) como: el nivel socioeconómico y el entorno familiar: gastos por alumno, ingresos y estrato de la familia; nivel académico: promedio, libros por alumno, currículum, calidad percibida de la última escuela a la que se asistió; factores institucionales: ambiente o clima de la institución (tanto social como físico), participación, conocimientos del docente y actividades pedagógicas.

La población de estudiantes que han hecho parte de estos estudios es amplia, se han seleccionado universos y muestras de estudiantes, comunidades especiales (comparaciones entre barrios o colegios), directivos, orientadores y profesores. Los resultados de estos estudios han señalado la importancia del acompañamiento de los docentes en el proceso educativo de los jóvenes, el nivel socioeconómico de las familias y las implicaciones que tiene para la educación que desde el Estado se propongan políticas públicas que potencien la educación en este nivel, con el fin de disminuir el impacto a los estudiantes cuando ingresan a la educación superior.

En el campo de la intervención autores como, Uzuriaga, Et al. (2010, 2013), López (2012), Restrepo (2012), realizan una serie de propuestas basadas en la necesidad de cerrar o, por lo

menos, disminuir los choques que genera el ingreso a la educación superior cuando el estudiante es recién egresado de la educación media. Entre las propuestas se incluyen la creación de cursos u otros programas hagan puente entre la vida colegial y la vida universitaria, estrategias de comunicación entre las instituciones de educación básica y las universidades para mejorar el tránsito, implementar semestres especiales como el Semestre de Afianzamiento- SEA- (que creó la Institución Universitaria de Envigado en Colombia).

En cuanto a modelos de predictibilidad se encontró el estudio de Baeza-Rivera, et al (2016), los autores proponen un modelo que permite comparar el grado de preparación académica de los estudiantes que egresan de la educación básica secundaria con las exigencias que tendría cuando ingrese a un programa o una institución de educación superior; el interés de este trabajo es ayudar al desarrollo de actividades remediales o de intervención, que contribuyan a la disminución de la deserción temprana.

Todos los estudios anteriores señalan el choque que genera el paso de la educación básica y media a la universitaria a causa de la diferencia radical en los modelos de enseñanza y estudio de los dos niveles educativos (desarticulación del sistema). Además, según los planteamientos de los autores, puede decirse que educación básica está “mal” concebida con miras al futuro o a las opciones que tienen los estudiantes para elegir una vez egresen: “¿se preparan los jóvenes para trabajar, para ingresar a la educación superior, para la vida, para todas o para ninguna?” (Ramírez 2002). También cuestionan la diferencia entre la educación básica-media pública y privada, y cómo salir de uno o de otro tipo de colegio marca radicalmente las posibilidades de éxito o fracaso universitario.

“Una queja común, expresada de manera reiterativa por los profesores y directivos universitarios, es que muchos estudiantes llegan deficientemente preparados del bachillerato, para asumir y culminar su educación profesional madura y exitosamente. A este respecto, cabría preguntarnos si llegan realmente mal preparados, o si nuestras expectativas están en una dirección distinta a la que tienen los colegios, o si están muy por encima de lo que podríamos esperar de nuestro sistema escolar y de sus propios fines, los cuales, contrariamente a lo que se cree, no están orientados a preparar primordialmente para ingresar a la universidad (...). En Colombia, de cada cien niños que entran a primero de primaria, solo siete acceden a la educación superior, sin que ello implique que esos siete culminen sus estudios profesionales”. (Ramírez 2002).

Señalan el carácter restrictivo que tiene las escuelas y colegios en comparación con las universidades en temas como horario de clase, obligatoriedad en la asistencia, el currículo o pensum, las formas de estudio y evaluación, la presentación personal (uniformidad) y relaciones interpersonales que pueden entablarse tanto con pares como con profesores y administrativos.

2.1.2. La importancia de habilidades de lecto-escritura en la permanencia

Habilidades como leer y escribir hacen parte de la lista de variables para el análisis de la deserción estudiantil universitaria y éstas se relacionan directamente con la brecha entre la educación básica-media y la superior.

Unos estudios plantean que los vacíos que los estudiantes traen de la educación media deben o deberían ser llenados por la Universidad y otros que es una cualidad con la que los estudiantes deben ingresar a los estudios superiores. En este sentido, nos vemos enfrentados a la discusión de si la responsabilidad debería ser asumida por las universidades o si deberían generarse transformaciones en el sistema educativo general; la cuestión se encuentra en un punto de pugna entre las responsabilidades y las culpas.

Uribe-Enciso *et al*, realizaron un estudio en la Universidad de Bucaramanga, en el que indican que el “58,8% de los alumnos que entran a la universidad con un puntaje bajo en las pruebas SABER 11 desertan, en contraste con el 38% de aquellos que ingresan con mejores resultados” (2014), su conclusión, en primera instancia, está basada en cómo los resultados finales de la educación básica y media inciden de manera directa en la deserción universitaria.

Según Olave Arias *et al*. (2013) es de mucha importancia saber leer y escribir para que los estudiantes lleven a cabo las tareas mínimas en su ciclo de educación superior, y sentencian que los niveles básicos en estos aspectos pocas veces son alcanzados por los estudiantes que egresan de la educación básica y media:

“la educación superior también es responsable de la formación lectora a un nivel avanzado (...). Sin embargo, la formación en lectura y escritura en la universidad tampoco ha sido tarea fácil, al recibir estudiantes con falencias en este campo, las instituciones de educación superior tienen que hacer un doble esfuerzo: el de nivelar sus habilidades y promover aquellas que se adquieren propiamente en la universidad”.

El estudio anterior señala que las falencias en las capacidades en la escritura y la lectura *se prolongan, en algunos casos, durante todo el proceso de la formación profesional*; así, no se trata de enseñar a leer o escribir como capacidades educativas básicas, *porque éstas de alguna manera fueron formadas en el proceso anterior*, sino que resaltan *necesidad de enseñar o fortalecer procesos de lectura y escritura crítica, que ayuden a abordar los textos y para ello es necesario contar con docentes que se interesen por los procesos que realizan los estudiantes y no solo en transmitirles conceptos*. A este respecto aparece la figura del profesor como elemento fundamental en el proceso de formación de los estudiantes y de sus habilidades para leer y escribir más allá de la reproducción de ideas.

Pero en eso de las responsabilidades y las culpas, también hay apuestas por la conciliación. La profesora Nigro (2006), dice que debe tenderse *un puente entre la universidad y la escuela media para que se articulen mejor ambas instituciones, en bien de los alumnos que ingresan*. Ese puente lo propone a través de estrategias de enseñanza que potencien las actividades de lectura y escritura tan influyentes en el proceso académico para alcanzar los logros mínimos de la carrera elegida, *ya que la brecha entre estos dos niveles educativos “no se salva con la mera queja”*. Cita los estudios de la profesora Carlino (2006), en los que se propone la “alfabetización académica”. Ésta, está concebida como un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. (Citada por Nigro 2006).

El profesor Mirillo (2012) también basa el estudio que realizó en el Colegio de Estudios Superiores de Administración, en la propuesta teórica de la “alfabetización académica”. Propone dos maneras de enfrentar los problemas de lecto-escritura con los que llegan los estudiantes a la educación superior: una de ellas es la conformación de Centros de Escritura en los que existan asesores y lectores pares antes de la entrega de los trabajos, con el fin de mejorar tanto el rendimiento académico de los estudiantes como su nivel cognitivo escritural; la segunda es: “enseñarles prácticas discursivas, como lo plantea Carlino, cuando dice que escribir, en la universidad, significa apropiarse de ciertas prácticas discursivas específicas”. Describe, además, las características que el Colegio de Estudios Superiores de Administración ha desarrollado para su Centro de Escritura DIGA.

El trabajo de Olave Arias *et al* (2013) y su propuesta de enseñar a pensar y a elaborar más allá de reproducir conceptos e ideas, se relaciona con la propuesta elaborada por Escorcía (2010). Éste último, fundamenta su estudio en los conocimientos metacognitivos y la autoregulación y da cuenta de las estrategias que utilizan los estudiantes de un curso de una universidad francesa para la construcción de textos; él indica que “se observó una tendencia principalmente a transcribir lo que leyeron, a pesar de que fueron conscientes de la exigencia de criticar las informaciones y de expresar sus puntos de vista.” Escorcía (2010).

Además de la tendencia encontrada, el autor hace hincapié en la necesidad de realizar observaciones directas de los sujetos durante la tarea, a fin de contrastar lo que dicen con lo que realmente hacen, dado que las investigaciones o trabajos teóricos al respecto indican que los niveles de estrategias y autoregulación son menores a las que los estudiantes afirman que practican antes de empezar a escribir.

Este estudio tiene continuidad en el trabajo elaborado por Campo *et al* (2016), en el que relacionan las variables: conocimientos metacognitivos y rendimiento académico aplicadas dos grupos de estudiantes: colombianos y franceses. Son dos los *resultados que se resaltan en esta investigación: (A) los estudiantes colombianos declaran un nivel más alto de conocimientos metacognitivos, mientras que los estudiantes franceses declaran un nivel más alto de autorregulación, y (B) los conocimientos metacognitivos se relacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico, en tanto que la autorregulación no.* (Campo *et al* 2016).

Es importante resaltar que, según este estudio, los estudiantes colombianos manifiestan que saben de lo que deben hablar y tiene claridades del conocimiento que debe presentarse en sus trabajos con base en los requerimientos de los profesores; sin embargo, no hacen planes de trabajo ni de escritura y eso dificulta la entrega de trabajos escritos. Por el contrario, los estudiantes franceses resaltan su falta de claridad en los conocimientos sobre los cuales deben escribir, pero elaboran planes de trabajo y escritura y eso parece tener mejores resultados en las notas que reciben.

Estos dos estudios Escorcía (2010) y Campo *et al*, (2016), toman muy en cuenta la propuesta de Flavell (1979), quien indica que “la metacognición es el conocimiento y el control que tiene el

individuo sobre sus propios procesos cognoscitivos; entre tanto, los procesos cognitivos facilitan el aprendizaje y permiten finalizar la tarea.” (Citado por Campo et al 2016).

Un poco en ese mismo sentido, se ubica el trabajo de Osorio (2014), según el cual las habilidades comunicativas y en especial la habilidad para hablar pueden influir en el proceso académico. El trabajo titulado: “Descripción de procesos en la habilidad para hablar. Caso FUMC Sede-Medellín”, desarrolla aspectos como la interlocución, el lenguaje y los sistemas biológicos que intervienen en el proceso de comunicación con los otros, por ello, destaca la importancia de las habilidades como escuchar, hablar, leer y escribir.

Por último, se encontraron el estudio de Sánchez (2010), que ahonda en el tema de la procrastinación, problemática relacionada con la metacognición y la falta de estrategias de autoregulación, como una de las posibles barreras al rendimiento académico y la vida universitaria:

“En estudios clínicos realizados con población norteamericana (Ferrari, Johnson and McCown, 1995), el 40% de las personas ha experimentado problemas en diferentes contextos de su vida a causa de la procrastinación y más del 25% sufre de procrastinación crónica. Este trastorno suele estabilizarse en la edad adulta, pero tiene su inicio en la adolescencia. Los estudiantes de educación superior son los que más lo padecen, pues alrededor de un 40% de la población universitaria norteamericana se determina procrastinadora crónica.” (Sánchez, 2010).

Además, la autora advierte sobre la falta indicadores para la procrastinación en países latinoamericanos y en Colombia, específicamente dice que *no se cuenta con datos confiables y válidos que permitan dar cuenta de cómo se comporta esta variable según las condiciones culturales, políticas y sociales de su población. Lo anterior se debe a que hasta el momento no existen instrumentos en idioma español para la evaluación de la procrastinación académica.* (Sánchez, 2010).

Y el de la profesora Navarro (2016), que habla sobre la influencia que puede tener la procrastinación en el desenvolvimiento académico de los estudiantes en las universidades con actitudes como “prometer hacer las tareas más tarde, excusar o justificar los retrasos en la realización de las tareas, y evitar la culpa frente a la no realización de una tarea académica”, factores que merecen ser estudiadas porque “el comportamiento evitativo de las

responsabilidades y actividades académicas puede ser porque estas son percibidas como aversivas.” Navarro (2016).

2.1.3. La deserción: un problema preocupante en la Educación a distancia

Este modelo ha venido posicionándose como opción educativa alternativa, según Rivoltella (2008), desde la década de 1950 “para aquellos que carecen de tiempo para asistir a clases en los horarios tradicionales o el lugar en el que se encuentran y sus posibilidades económicas son una barrera” (citado por Escanés *et al* 2014). La Educación a Distancia (EaD) se ofrece como una opción que intenta disminuir los condicionamientos espacio-temporales a los que se ven enfrentados muchas personas.

Dentro de las barreras que la EaD plantea como mayores dificultades de acceso a la educación superior tradicional para los estudiantes (y que intenta solucionar) son los *compromisos familiares y de trabajo, la separación geográfica respecto de la institución educativa, los calendarios: tiempos ajustados y horarios cerrados, la edad para estudiar (en general son personas de edad más elevada), las enfermedades o discapacidades que impiden el traslado.* (García Aretio 2001, Citado por Escanés *et al* 2014). La EaD se propone como una alternativa para satisfacer una mayor cantidad de demandas educativas.

Sin embargo, este modelo, según estadísticas, tiene niveles de deserción superiores al 60% al concluir los ciclos de estudio. Areth Estévez *et al*, señalan que, *las tasas de deserción son elevadas. Según el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, en 2013 hubo un total de 48.850 estudiantes que abandonaron los programas de educación a distancia, lo que representa 38.2% de deserción anual.* Mientras que las tasas de deserción en la educación tradicional se registran entre un 13% y un 14% semestrales en los primeros semestres y concluyen con un 47% total por cohortes en el sistema de educación superior tradicional. (2015).

En Colombia, la cantidad de estudiantes registrados en programas virtuales aumenta continuamente. Es importante recordar que la EaD, primero fue con asistencias periódicas a los campus, pero desde hace algo más de dos décadas, gracias a los avances tecnológicos, se da de

manera virtual; sin embargo, los programas a distancia tradicionales siguen presentando mayor acogida por parte de los usuarios

“por las dificultades asociadas al funcionamiento de las plataformas, ancho de banda, cobertura del servicio de internet y la carencia de espacios físicos para favorecer el acercamiento entre docentes y alumnos pueden conducir a que muchos estudiantes consideren la educación virtual como una opción lejana y secundaria para realizar sus estudios superiores”. (Areth Estévez et al, 2015).

Murcia Agudelo *et al* (2015), en su trabajo con enfoque de mercado, indican que algunas de las fallas que presenta la educación a distancia virtual es la poca o nula comunicación con los estudiantes en materia de cronogramas, información de los programas y fechas de pagos lo que potencia la fuga de estudiantes y que esto puede potenciar los índices de deserción.

Es importante resaltar que la EaD, apenas viene pensándose los estudios sobre deserción, por eso es poca la literatura que se puede encontrar al respecto. Areth Estévez et al, (2015), dicen que *salvo algunas experiencias, los estudios sobre deserción estudiantil en Colombia no han tenido mayor impacto, puesto que se refieren a contextos particulares y, en su mayoría, se inscriben dentro de la educación presencial.*

2.1.4. Estudios vocacionales y motivacionales, la psicología respecto al tema de la deserción

En el orden de los intereses de la disciplina psicológica se han establecido unas categorías básicas para el estudio de la deserción, una de ellas es la vocación. Ésta, surge como el principal elemento que los estudiosos reconocen como factor sensible de estudio e intervención para la deserción universitaria, porque en el proceso académico, la mayoría de las veces, los estudiantes ingresan a estudiar una carrera de la que no tiene conocimientos profundos y esto puede desencadenar desilusión o pérdida de las expectativas. Por ello dicen que:

“debe haber planeación para recibir a los estudiantes, porque su falta de vocación o de orientación de sus intereses puede resultar fatal para el sistema educativo y la vida laboral de los jóvenes”. (Davía, 2004; Figuera, Torrado y Dorio, 2011. Citados por Álvarez Pérez *et al* 2015).

Entre los señalamientos de la importancia que tiene la vocación para la permanencia están: *recibir una información adecuada, participar en actividades exploratorias y de clarificación de*

expectativas, conocer opciones académicas para definir intereses y planificar el itinerario, porque el

“estudiantado que elige los estudios en el último momento, que se matriculan en carreras que no son de su preferencia, o que se matriculan más bien porque tienen que elegir algo y no por cumplir con un proyecto personal definido, estarán más abocados a problemas de rendimiento, insatisfacción y fracaso.” (Álvarez Pérez et al 2015).

A este respecto hay dos estudios de caso particulares, uno realizado en Perú en cuatro universidades (tres públicas y una privada), en el programa de enfermería de cada una de ellas, el factor vocacional fue el que presentó mayor nivel de importancia en la decisión de desertar de los estudiantes, según los resultados porque “la vocación es la causa esencial de la motivación para que los estudiantes eligieran la carrera de enfermería.” (Sanabria 2002). Y, Canales y De los Ríos, en una investigación en una universidad chilena, señalan que hay dos tipos de deserción según sus definiciones, una que es permanente y otra que es temporal y ambas tienen causas diferentes “los desertores permanentes puede calificarse como vulnerables por las condiciones económicas y familiares que los aquejan. A diferencia de los desertores temporales, este grupo no se encuentra en proceso de “búsqueda vocacional.” (2007).

Para mejorar esta condición, las universidades han institucionalizado estrategias que ayuden a la comprensión de la vida y el proceso académico por parte de los estudiantes; una de ellas, “que ha cobrado gran relevancia para llevar a cabo este proceso de atención personalizada y apoyo al proceso de aprendizaje autónomo del alumnado, es la tutoría” (Álvarez Pérez *et al* 2015), una de las grades estrategias de permanencia que han adoptado muchas de las universidades, y que es guiada tanto por profesores como por pares.

La motivación es otra categoría que emerge, puede decirse que ella y la vocación son hermanas siamesas pero muchos estudios se enfocan en una o en la otra. Días (2008), por ejemplo, afirma que la deserción y permanencia son el “resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes. Si la motivación es positiva (+) el estudiante aumenta su intención por permanecer en la universidad; en cambio, si el estudiante disminuye su motivación (-), aumenta la probabilidad de desertar”; además, dice que la motivación depende de diferentes factores en el orden de lo institucional y lo interpersonal como las “características preuniversitarias,

institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales. Estas influyen en la integración social y académica.” (Días 2008).

En el campo motivacional, también se incluye el trabajo de Arango y Ramírez, en el que las estrategias motivacionales son fundamentales para la disminución de la deserción. Su trabajo realizado en Universidad Tecnológica de Pereira sugiere la creación de una política motivacional que transversalice a todos los programas de la institución e incluya a todos los actores en el proceso formativo con el fin de “mantener el interés de los estudiantes en sus carreras y por ende lograr un mejor profesional con formación integral y con menores índices de deserción.” (2007).

Lorenzo (2009), contrariando los resultados de muchas otras universidades con los resultados obtenidos en su investigación sobre deserción en Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas dice que definitivamente,

“las principales causas de abandono de los exalumnos han sido la desmotivación y la falta de expectativas. En menor medida estarían aquellas causas de carácter más material, como los problemas económicos, falta de tiempo para el estudio, incompatibilidad con la franja laboral. Y, finalmente, con menor importancia, estarían aquellas causas de tipo académico-intelectual, por ejemplo: falta de capacidades, mal ambiente en la Facultad, mal trato del profesorado.” Lorenzo (2009),

Hay que reconocer que los estudios sobre deserción tienen un carácter muy localizado, que cada uno se diseña con base en las condiciones de las universidades, basados en sus capacidades y que los marcos teóricos, aunque similares, sufren ciertos matices. Por lo mismo, es posible comprender que los resultados del profesor Lorenzo sean esos; sin embargo, también hay que ver la potencia en datos tan diferentes. Volvemos al tema de la necesidad de ampliar los horizontes de estudio de la problemática, porque

“diversos estudios muestran la asociación entre los procesos de motivación y los resultados de los procesos de aprendizaje, de forma tal que valoraciones positivas frente a las tareas académicas podrían conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas de forma más frecuente.” (Navarro 2016).

Por último, como subcategoría de la motivación, Fernández *et al*, tocan autoestima académica como causa y posible factor de intervención para la permanencia estudiantil. Así, las “estrategias de aprendizaje utilizadas, el rendimiento académico logrado y la autoestima académica se

configuran como factores relevantes en la permanencia o deserción en la Educación Superior.” (2009).

Otra de las categorías más utilizadas en el análisis psicológico es la autoregulación. Esta se mezcla con factores de lecto-escritura (como lo vimos anteriormente), pero hay ejercicios investigativos específicos sobre las estrategias y las características de autocontrol que ejercen los estudiantes. En el estudio de Canedo *et al* se plantea que “el conocimiento respecto a la influencia de los procesos de autorregulación y regulación emocional en el rendimiento académico puede ser considerado un aporte para pensar intervenciones en el ámbito universitario.” (2015). Y a ese respecto, Vázquez et al (2013) proponen la promoción de estrategias, tales como:

“a) Organización y gestión del tiempo y ambiente de estudio (toma de conciencia de las conductas habituales, análisis de su efectividad o pertinencia. Cómo aprovechar las horas de clase); b) Cómo controlar el propio proceso de comprensión (¿estoy entendiendo? Preguntar, hacerse imágenes mentales, proponerse fijar lo que el profesor dice, relacionarlo con lo que ya se sabe sobre el tema); c) No posponer tareas (analizar cuándo y por qué hago esto); d) Saber pedir ayuda (profesores, compañeros, otros referentes académicos) y trabajar en grupo; e) Reflexionar sobre las exigencias de una conducta académica exitosa contextualizada en relación con las problemáticas específicas del curso.” (2013).

Señalan que la autorregulación emocional no es tarea fácil de lograr, sobre todo en algunos momentos de la vida de las personas. Las diferentes investigaciones al respecto confluyen en la necesidad de establecer puntos de acción para desarrollar procesos que ayuden a su mejoramiento en la vida de los estudiantes tanto cognitiva como comportamental ya que es en su proceso donde el estudiante “establece sus objetivos principales de aprendizaje y, a lo largo de este, trata de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar sus objetivos académicos.” (Navarro 2016).

Por último, se encontró otro tipo de estudio o categoría basada en las creencias irracionales. Sobre este tema, Medrano *et al* verificaron la “hipótesis de diferencia en los niveles de creencias irracionales entre estudiantes que abandonaron y los que persistieron en sus estudios. En efecto se observó que el grupo que abandonaba sus estudios presenta mayores niveles de creencias irracionales.” (2010). Las creencias irracionales tienen que ver con el beneficio que a futuro puede producir elegir estudiar o trabajar:

“Las creencias irracionales se caracterizan por 1) derivar de deducciones imprecisas no apoyadas en la realidad, 2) expresarse como demandas, deberes o necesidades, 3) conducir a emociones inadecuadas e 4) interferir en la obtención y el logro de las metas personales (Zumalde yRamírez, 1999. Citado por Medrano *et al* 2010).

2.1.5. Condiciones económicas y académicas, las categorías “clásicas” para el estudio de la deserción

De los seis temas que se construyeron para hacer este estado del arte, fueron los factores económicos y académicos en compañía de metodologías como modelos de duración, descripciones estadísticas, análisis transversales y longitudinales (basados en minería de datos) los que ocuparon la mayor cantidad de trabajos encontrados; de un total de 161 estudios revisados, 56 pertenecían a este tipo. En ese sentido, sabiendo la cantidad de material disponible y que se trataba de una recopilación Iberoamericana, este apartado no fue ordenado por temas, sino por países. Así, veríamos los principales estudios, causas y algunas de las intervenciones emprendidas para mitigar las consecuencias de la problemática.

Colombia

Muchas universidades a lo largo de la geografía colombiana han realizado estudios, al menos incipientes, sobre la deserción estudiantil en sus sistemas universitarios o en algunos de sus programas de manera particular. De igual, manera el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha ocupado de la problemática haciendo estudios al respecto, algunos de la mano de IESALC -de UNESCO-, y creó el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) como “herramienta para hacer seguimiento sobre las cifras de deserción de estudiantes de la educación superior. Con los datos suministrados por las instituciones a SPADIES, se identifican y se ponderan los comportamientos, las causas, variables y riesgos determinantes para desertar”. (MEN, sin fecha). Una gran cantidad de universidades del país entregan datos a este Sistema y basan muchas de sus estrategias de permanencia en los resultados que de allí obtienen.

Uno de los estudios encontrados quiso poner en perspectivas las “acciones afirmativas” (intervenciones) que 7 universidades públicas del Caribe colombiano habían implementado para mermar sus índices de deserción. Para esto, realizaron una revisión a la documentación

institucional que reglamenta e implementa esas acciones y fueron contrastados con los resultados obtenidos de SPADIES para las mismas instituciones. Entre los principales hallazgos encontraron que:

“en lo que respecta a la inclusión de la población vulnerable, las acciones afirmativas implementadas apuntan mayoritariamente a mejorar las condiciones de acceso, por medio del establecimiento de cupos especiales. En promedio el 32,5% de las universidades utilizaron este mecanismo para mejorar el ingreso, contra el 22,3% promedio de universidades que lo hicieron vía implementación de exoneraciones y subvenciones de los costos de matrícula.” (Cárdenas, Martínez y Torres, 2013)

El estudio no hace explícitas las cifras de deserción por cohorte de ingreso de las universidades que participaron en el estudio, sino un recuento de las estrategias empleadas para incentivar la permanencia y cuáles habían sido sus resultados por programas académicos. Así, encontraron que el mayor esfuerzo de las instituciones se orientó en los siguientes “tipos de apoyos: académico, financiero y otros. Además, la política de equidad mostró equilibrio en cuanto a la equidad de género, las IES distribuyeron los beneficios en 53 % de las mujeres y 46,9 % de los hombres (Cárdenas, Martínez y Torres 2013). También mostraron las áreas del conocimiento que más fueron intervenidas: “ciencias económicas (25 %), ingenierías (23 %) y ciencias de la educación (21%)”, (Ibid) y los resultados no fueron tan satisfactorios, dado que esas mismas áreas fueron las que mayor tasa de deserción presentaron.

Osorio, Bolancé y Castillo (2012), a través de modelos de supervivencia, adelantaron una investigación en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Ellos indicaron que las variables de tipo académico son las de mayor influencia en la decisión de desertar de los estudiantes, mientras que características personales conllevan a la graduación. Entre sus principales hallazgos se encuentran:

“las características académicas más que las individuales son las que explican la decisión de abandonar los estudios. Específicamente, venir de otro programa académico y haber obtenido durante uno o varios semestres un promedio inferior a 3.25, afectan positivamente el riesgo de deserción. Por el contrario, para el caso de la graduación, ser hombre y pertenecer a Ciencias Económicas o Ingenierías, disminuyen la propensión a graduarse. Mientras que residir en la ciudad de Cali, tener mejores notas en matemáticas en el ICFES y un mejor rendimiento en el primer semestre, aumentan la probabilidad de graduarse”. (Osorio, Bolancé y Castillo, 2012).

La Universidad Francisco de Paula Santander, también realizó un estudio a través de un modelo de supervivencia y encontró que sus estudiantes de pregrado corrían riesgo de deserción al manejar “preconcepciones en ciencias (precálculo, química, física), tener deseo de estudiar otro programa, obtener bajo puntaje en pruebas, así como la pérdida de empleo de sus padres y el uso de sustancias psicoactivas.” (Vergel, Martínez e Ibargüen, 2016).

En la Fundación Universitaria Panamericana, enfocaron sus esfuerzos en estudiantes que tenían crédito universitario, dado que éste no lograba reducir las tasas de abandono. A través de un estudio de caso, encontraron los siguientes como hallazgos principales: “se identificaron dos grupos de desertores: los más jóvenes, que desertaban por variables de tipo académico y los de mayor edad que desertan porque sus condiciones socioeconómicas los obligan a trabajar en el día, y estudiar en la noche.” (Peralta y Mor 2016). Resultados similares a estos fueron obtenidos por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá (2009-2013), donde fue posible establecer que

“en las mujeres los factores con prevalencia son el académico (46%) seguido del institucional (36%); el factor de menor incidencia de acuerdo con las mujeres es el socioeconómico (4%) seguido del individual (14%). (...) En cuanto a los hombres, se evidencia una prevalencia de los factores académico (66%) seguido del factor institucional (19%); sin embargo, se muestra que el factor que menos influye en esta población es el personal (6%) seguido del socioeconómico (9%)”. (Barrero, Barrero y Borja 2015).

Respecto a la diferencia que ha sido establecida entre hombres y mujeres, y la incidencia que puede tener el género en los diferentes programas y su permanencia en ellos, resulta importante la investigación que realizó la Universidad Surcolombiana en sus programas de Ingeniería, interesada en demostrar que las “mujeres y los hombres tienen iguales capacidades intelectuales”, teniendo en cuenta el prejuicio histórico que afirma que las ciencias exactas y aplicadas son de mayor éxito masculino, mientras que las mujeres responden más a las áreas sociales y humanísticas. Los investigadores afirman que

“la universidad se debería preocuparse por potenciar el ingreso de mayor cantidad de mujeres a carreras de ingeniería, (...) dado que en una muestra de 1316 estudiantes (Mujeres 288 y 1028 hombres) y mediante el método t-student se estableció que no hay diferencia significativa en el rendimiento de hombres y mujeres en los rangos altos, pero sí en el rango más bajo, donde se encontraron más hombres” (Casadiego y Avendaño, 2014).

Otras de las variables correlacionadas con las características académica y económica para hacer análisis de la deserción es la edad. En este campo, la universidad del Cauca obtuvo como resultado que para sus estudiantes hombres, con una edad promedio de 25 años, eran determinantes de abandono las “expectativas no satisfechas (individual), modalidad de colegio (académico), nivel educativo de los padres (socioeconómico)”. (Campo et al 2013). Este estudio se hizo a través de la aplicación de una encuesta semiestructurada a 191 estudiantes del programa de Fonoaudiología entre el 2006 y el 2011.

Timarán (2010), también al sur del país, indicó que el 84% de los estudiantes retirados de la Universidad de Nariño son de estrato socioeconómico 2, el 89% son de primer semestre, tienen un ponderado ICFES entre 50 y 70, el 88% tienen una edad de ingreso menor que 18 años y el 86% terminaron su bachillerato en colegios públicos; y esas cifras generales se complementaron con que el 84% de toda esa población provienen de municipios del sur del departamento.

El Instituto Tecnológico Metropolitano ITM, elaboró un estudio basado en el método Delphi para saber si era posible establecer estimaciones a posteriori sobre las causas de deserción. Basado en tres supuestos o categorías: académica, laboral, personal, realizó una encuesta a una muestra representativa de desertores para el año 2009 y sus resultados indicaron que

“con una probabilidad del 95% se puede decir que el factor académico tiene un porcentaje a posteriori de incidencia en la deserción de los estudiantes del ITM entre 20,5% y 39,5%. Además, con la misma probabilidad se dice que el porcentaje a posteriori de incidencia del factor laboral en la deserción del ITM se encuentra entre 30,4% y 44,6%. Por último, se nota que el factor personal incide en la deserción de los estudiantes del ITM con un porcentaje a priori entre el 9,3% y 19,7% con un nivel de credibilidad del 95%.” Barrera-Causil., Sandoval., y Sepúlveda-Murillo, 2011).

De forma similar a la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional, sede Medellín, destacaron en sus estudios la categoría académica como la principal causa de la deserción estudiantil. El rendimiento académico, los métodos de estudio, la formación de los padres, la experiencia académica anterior y el rezago como las principales causas de mortalidad académica.

Entre los estudios realizados se encuentra “Caracterización de la Deserción Estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.” Elaborado por la Oficina de Planeación en el 2006. Este estudio también desarrolló la metodología de minería de datos de los sistemas de

información AURORA y SIA de esa Universidad, con un cubrimiento de casi el 100% de la población estudiantil, según el estudio. Este resalta que “no es lo mismo estudiar Arquitectura que Matemáticas o Ingeniería Química” por razones como “número de materias del plan de estudios, número total de horas y composición del plan por áreas de conocimiento” (Departamento de Planeación 2006: 39).

Y señala otras características de importancia como los estudios previos, las condiciones socioeconómicas buenas, las relaciones intra-familiares. Para este caso en particular podemos evidenciar que dentro de las principales características de la deserción no se encuentra en análisis la categoría institucional o de adaptación a la vida universitaria. Tampoco toca temas como las relaciones entre compañeros. Y es enfático en decir que las características personales no son tan importantes como las académicas y económicas, ya que son éstas las que inciden de forma real en la posibilidad de deserción.

La Oficina General de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia realizó el estudio: “Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia” (2007). Donde señala abiertamente la importancia que tiene para las universidades la permanencia de sus estudiantes en materia económica, debido a que la deserción:

“implican costos para el Estado, al afectar las condiciones de eficacia en el logro de objetivos de bienestar social y de eficiencia en las condiciones de uso y distribución del gasto público. Para las Instituciones de Educación Superior (IES), sus efectos se relacionan con el rezago en el cumplimiento de las políticas educativas de cobertura y equidad, y con el propio logro de su misión institucional. Finalmente, para los individuos, aunque reconociendo la relatividad de lo problemático en este plano, incide en sus probabilidades de ingresos y movilidad social, así como se afecta su propio desarrollo integral” (Bienestar Universitario, 2007: 24).

Además de esto, señalan el costo económico que genera la deserción al sistema de educación superior en general y a las instituciones públicas en particular, ya que estas pierden el ingreso que les entrega el Estado por cada estudiante matriculado.

En la Universidad de Antioquia, trabajos como “Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria, por parte de la Facultad de Economía,” desarrollado en la Universidad de Antioquia, se apoyan en los sustentos teóricos de Tinto (1989) y utilizan como metodología los de Modelos de Duración (minería de datos a través de sistemas de información)

que implican estudiar “los tiempos de deserción y graduación para hacer un seguimiento de los estudiantes desde el inicio de sus estudios hasta que se presente alguno de los posibles eventos (deserción o graduación) y relacionarlo con el conjunto completo de factores que posiblemente pueden influenciar los tiempos de permanencia en la universidad.” (Castaño, 2006).

Este estudio, utilizó la información “correspondiente a la segunda cohorte de 1996 de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia, entre 1996–II y 2003–I. Las fuentes de la información empleadas fueron el Sistema de Información de Matrícula y Registro —MARES—, el Módulo de Inscripción y Selección Sistemática —MOISÉS—. Además, realizó una encuesta para obtener información no incluida en los sistemas.” (Castaño, 2006).

Los resultados indican diversas características que pueden distinguir a los estudiantes con riesgo de deserción. Todas ellas están relacionadas con las cuatro categorías de análisis propuestos por Tinto (1989): Académica, Económica, Institucional (adaptación) y Personal (demográficas). Entre los datos que más resalta el estudio son las características personales de los estudiantes como su edad de ingreso, (a mayor edad menor posibilidad de deserción), el estado civil y el género (personas casadas u hombres tiene mayor riesgo de desertar). Los lugares de residencia y proveniencia también son determinantes (debido a los costos de sostenimiento) y el estrato social. Académicamente influyen el desempeño a través del número de créditos cursados y reprobados por el estudiante cada semestre.

Los resultados mostraron que, a mayor número de créditos cursados, menor es el riesgo de desertar, mientras a mayor número de créditos reprobados, es decir a mayor repitencia, mayor es el riesgo. Al igual que el grado de satisfacción que se tenga con el programa o el tipo de ingreso (primera o segunda opción) influyen en esta decisión. En cuanto a la categoría académica: la experiencia académica anterior como ser egresado de un colegio público o privado, contar con alguna experiencia universitaria o de orientación académica, son determinantes de importancia; también consideran relevantes las características académicas de los padres, la buena relación con los profesores y una menor relación con los compañeros.

Un segundo estudio, “Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia”, también elaborado por la Facultad de Economía, toma como referencia los sistemas de

información de la Universidad (MARES- y –MOISÉS) y “la aplicación de una encuesta realizada a los estudiantes de la cohorte 1996-II con el fin de completar las bases de datos de la universidad, básicamente, en dos categorías: la socioeconómica e institucional” para realizar una caracterización de los determinantes que influyen en la deserción de los estudiantes. (Dirección de Bienestar Universitario, 2003).

Las cifras de deserción más altas en la Universidad de Antioquia “se encuentran en las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Economía con un porcentaje de 21%, seguido por Ciencias Sociales con un 14,85% y ciencias de la Salud con un 10,9%. Aproximadamente, el 19.1% de los estudiantes desertan en los dos primeros años de la carrera, siendo nuevamente el área de Ciencias Exactas, Ingeniería y Economía y, en particular, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales las que presentan los niveles más altos de deserción temprana.” (Dirección de bienestar Universitario, 2003).

En cuanto a las características que presentan los desertores en este informe, se encuentra una relación directa entre género y deserción: la mayoría de los desertores son hombres. Pero se contradice con el anterior al afirmar que su estrato es alto y su estado civil es casado, mientras otros dicen que de los desertores, el 86.84% son hombres de estrato medio (71.43%), solteros (78.95%) que viven con la familia (78.95), sin embargo, dependen económicamente de ellos mismos, por lo que el 60.53% trabajó durante el último año de permanencia en la universidad.

En lo que respecta al nivel educativo de los padres se destaca el “nivel bajo con un 36.84% para el padre y un 47.37% para la madre y en ambos casos el 73.68% esta empleado”. (Dirección de bienestar Universitario, 2003).

El estudio “Caracterización de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia de las cohortes 2005-I a 2009-II”, trabajó con un modelo de análisis diferente, realizó una encuesta, la cual fue aplicada a 960 estudiantes (excluyendo a los de primer semestre por no contar con historia académica). Se aplicó personalmente a los estudiantes activos y telefónicamente a los que fueron detectados como desertores en este periodo de tiempo, las encuestas fueron analizadas con SPSS bajo variables multivariadas. Los estudiantes comprendían las carreras de Instrumentación Quirúrgica y Medicina. Este estudio lo que pretendió fue realizar

un perfil de base sobre los estudiantes de la Facultad, del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

“No se observan diferencias significativas en cuanto a sexo, estado civil y edad en los estudiantes matriculados en los pregrados de Instrumentación Quirúrgica y Medicina. Tampoco se aprecia variabilidad del promedio de un estudiante que trabaja a otro que no lo hace, igualmente sucede con aquellos que son padres. Es muy importante resaltar que el 94,1% de los estudiantes tiene acceso a computador en su casa y el 83,6 conexión a internet. Respecto al proyecto de vida de los estudiantes, estos expresaron que ser un profesional exitoso es lo más importante para ellos (90%). En cuanto a reprobación de cursos 99 estudiantes de instrumentación quirúrgica nunca han reprobado y los 67 restantes han perdido entre 1 y 4 cursos. Por otro parte, 535 estudiantes de Medicina afirmaron no haber perdido materias frente a 259 que si lo hicieron; de éstos 235 reprobaron entre 1 y 4 materias, y los 23 estudiantes restantes entre 5 y más.” (Caro, 2010).

El estudio “Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración”, plantea como objetivo cuantificar el impacto las causas sobre la decisión de abandonar los estudios bajo las características socioeconómicas, académicas, personales e institucionales y, al mismo tiempo, calcular el riesgo de desertar a través del tiempo de permanencia del estudiante en la universidad.

Dentro de los resultados más importantes muestra que “los estudiantes de sexo masculino, los solteros, los que viven independientemente y los que sufrieron algún tipo de calamidad doméstica, al parecer, tienen un mayor riesgo de deserción. En cuanto a las variables académicas: no recibir orientación profesional previa, egresar de un colegio privado, haber desertado anteriormente de otra universidad y no contar con experiencia académica anterior, parece incidir positivamente sobre el riesgo de deserción.” (Castaño, Et al, 2004) Información que va en consonancia con los anteriores estudios reseñados.

Asimismo, se ocupa de otras categorías como la académica y platea que la formación de los padres y las experiencias anteriores, como la cantidad de cursos aprobados y un buen promedio son provechosos para la permanencia. Por último, señala que “las instituciones pueden manipular algunos factores con el fin de diseñar políticas que disminuyan los índices de deserción. (...) Variables como la orientación profesional previa el ingreso, estudiantes admitidos a la primera opción, calificación total en el examen de admisión, entre otras, pueden ser manipuladas con el fin de diseñar políticas educativas que contribuyan a la mejor adaptación,

(...) como también a una mejor integración del estudiante con el ambiente universitario.” (Castaño, Et al, 2004).

Esos estudios, basados en la teoría de Modelos de Duración, mostraron que la categoría más abordada fue la académica compuesta por variables como la experiencia académica anterior, el nivel educativo de los padres, vocación y orientación profesional, el rendimiento académico y los métodos de estudio; seguida de la categoría económica, con variables como estrato económico, capacidad de financiamiento, lugar de la vivienda y el trabajo; luego apareció la categoría personal o demográfica, en la que se tuvieron en cuenta datos como la edad, el rasgo cultural, los antecedentes familiares y la capacidad de adaptación al cambio. Con menor énfasis se encontró la categoría Institucional, como si la deserción no se tratara de diagnósticos a la infraestructura o de la forma como se encuentra ordenada la Universidad, sino, más bien, aludir a procesos que se han llevado a cabo para *insertar* al estudiante a la vida universitaria.

Chile

En Chile, resultados arrojados también por un estudio de la –IESALC- de UNESCO, mostraron que la tasa de deserción global del país se encontraba en el “53,7%, siendo mayor en universidades privadas nuevas que en públicas. Las áreas más críticas fueron Humanidades y Derecho (80%) y las más eficientes Educación y Salud (37% y 27% respectivamente). Las mujeres aparecen con tasas promedio más bajas que los varones (43% y 50%).” (González, 2005).

La Universidad de los Andes chilena, en 2015 elaboró un estudio descriptivo aplicado a una población de 312 estudiantes en el que relacionaba tres variables al abandono de los estudiantes de primer año de Odontología que asistían al curso de Morfología, en este estudio se indicó que las más influyentes (también de tipo académico), fueron: “puntaje de Prueba de Selección Universitaria (PSU) en relación a las notas de enseñanza media (puntaje) (...): a mayor puntaje PSU y puntaje nota de enseñanza media, mejor rendimiento académico en morfología”. (Becerra, Et al 2015).

Otras universidades en este país se han enfocado en hacer estudios en programas particulares: la Universidad Católica de la Santísima Concepción, realizó una adaptación para estudiar la

deserción de los estudiantes del programa de Ingeniería Civil. Entre los principales hallazgos señalaron las variables “ingresos familiares y el rendimiento académico de los alumnos” como las principales causas de deserción. (Saldaña y Barriga, 2010). Otra Universidad chilena realizó una investigación sobre las posibles causas de deserción de alumnos que se encontraban matriculados en las carreras Enfermería y Kinesiología en las promociones de 2007 y 2008 matriculados a marzo del año 2009, teniendo como criterio de inclusión que hayan reprobado al menos una asignatura.” éste encontró responsabilidad en las condiciones económicas, sociales y académicas de los estudiantes. (Celis, Reyes y Venegas 2013)

Por último, encontramos a las universidades Católica de Chile y Arturo Prat (Zarria, Arce y Lam, 2016), quienes partieron de causas académicas como elementos para explicar la deserción en sus claustros. Sin embargo, la primera propone soluciones en especial económicas a problemas académicos: “como disponer de crédito universitario” (Diaz 2009), que, aunque puede ser causa de deserción por falta de dinero para pagar las cuotas, también se convierte en una opción para quien no tienen dinero para pagar el semestre académico, al parecer una contradicción cuando la educación se privatiza. Y la segunda, que partió de la premisa de que los factores académicos no influían en la deserción, encontró en sus experimentos “que las variables de desempeño académico de primer año (aprobación y promedio final) tienen una alta significancia a la hora de explicarla”. (Zarria, Arce y Lam, 2016).

México

López, Beltrán, Solache y Pérez, realizaron un trabajo sobre variables que explicaran la deserción de estudiantes de psicología en el Sur de México. Aplicaron una encuesta a 145 estudiantes del programa de psicología diseñada con preguntas referentes a factores académicos, económicos y de elección de la carrera y encontraron como principal causa los “problemas económicos familiares”, seguida de no estar cursando “la carrera de su preferencia” y “un bajo nivel académico previo a su ingreso a la universidad.” (2014).

De la Garza-Carranza, Balmori-Méndez, y Galván-Romero (2013), realizaron un estudio en dos institutos tecnológicos de México que ofrecen estudios de ingeniería, se basaron en el modelo propuesto por Tinto (1975), bajo los enfoques psicológicos, sociales, económicas, organizativas y de interacción. Los resultados obtenidos indicaron “que el factor organizacional es primordial

para prevenir la deserción universitaria”. Esta investigación hace un énfasis especial en la importancia que tiene para la permanencia de los estudiantes que las instituciones, desde el campo organizacional, se vea como un ámbito fundamental, que debe generar estrategias y brindar mayores posibilidades a los estudiantes; como ya se ha mencionado y se sostendrá en este trabajo: la importancia y responsabilidad que las universidades deben asumir respecto a la problemática, que sea mucho más que ente que analiza al estudiante, su entorno y dictamina cómo eso entorpece su paso por la Universidad.

Venezuela

Un estudio de caso llevado a cabo en la Universidad de Zulia, específicamente en la Licenciatura de Computación, encontró que el principal problema radica en la educación media, dado que los conocimientos que se reciben allí no son suficientes para cursar estudios en esta licenciatura, “principalmente por escasas competencias en matemática y lógica formal”; este trabajo, de tipo estadístico descriptivo señala otras razones adyacentes como “La falta de recursos económicos (...) para poder contar con equipos de computación, la falta de concentración en los estudios y las pocas horas dedicadas al mismo, se convierten en una causa de deserción”. (Marcano y Rodríguez, 2014).

Según Morales (2002), “hay pocos estudios nacionales sobre el problema del rendimiento de la educación superior, pero algunos trabajos parciales indican que el porcentaje de deserción en los diversos tipos de instituciones está entre el 30 y el 45%.” Y los estudiantes que permanecen, superan el tiempo estipulado para la titulación de las carreras a las que ingresan “en promedio 2 años más que los legalmente establecidos”. (Morales y otros, 2002).

Argentina

La Universidad Gastón Dachary, elaboró un estudio de sus estudiantes del programa de Ingeniería en Informática a través de la aplicación de modelos de minería de datos como los algoritmos de clasificación y árboles de decisión, redes bayesianas y reglas. La información contenía la proporcionada por los estudiantes al ingresar, “datos personales y antecedentes educativos, más la que se genera durante el periodo de estudios” Eckert y Suénaga (2015). Los resultados de también se ubicaron en la categoría académica: “asignaturas aprobadas, cantidad y

resultado de asignaturas cursadas, procedencia y edad de ingreso del estudiante” (Ibid), se posicionan como determinantes de deserción.

Otro estudio argentino en la Universidad Empresarial Siglo 21, planteó aplicar “un modelo predictivo del riesgo de deserción de estudiantes universitarios a fin de generar resultados de manera temprana y progresivamente más eficaces”. (Herrero et al 2013). Entre sus principales resultados se encontraron que “a mayor número de materias regularizadas y nota promedio en los parciales, situaciones virtuosas en lo académico, había menor riesgo de deserción en el siguiente período”. (Ibid).

Kuna1, García, Martínez, Villatoro (2010), Indicaron luego de haber realizado un estudio de minería de datos basado en algoritmos TDIDT para descubrir reglas que caracterizaban el abandono a partir de la información disponible en el Sistema SIU-Guarani, argumentaron que las principales causas de deserción en la Universidad atienden a la

“particularidad tienen los alumnos que no regularizan materias y que abandonan al segundo año, (...) muestra que las variables (...) forma en que costean sus estudios, el tipo de título secundario, los años que pasaron desde el egreso del secundario, si el alumno debe viajar más de 10 km desde su residencia hasta la facultad, tienen un peso significativo en la población que abandona sus estudios.”

Brasil

Un estudio realizado en Río Negro en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), y en particular en la Sede Atlántica desde la Licenciatura en Sistemas, indicó que para que se presente la deserción “los atributos más relevantes son los relacionados con la situación laboral del alumno” y no solo se refieren a que el estudiante trabaje mientras cursa sus estudios, sino también a la proyección laboral que identifican en la carrera que están cursando. En ese sentido los autores señalan que “las variables laborales de los alumnos tienen marcada influencia en su posibilidad de permanencia en los claustros, de manera que acciones directas sobre esta realidad, como el aumento de las becas otorgadas, podría brindar un camino a seguir.” (Formia, Lanzarini, y Hasperué, 2013).

Paraguay

Aguilera y Jiménez (2012), analizaron la deserción de estudiantes del primer curso de Licenciatura Inglesa y Trabajo Social, y entre las causas que encontraron hay una variedad muy amplia: “sociodemográficas, las económicas, las laborales, las académicas y en menor medida las vocacionales”. Pero, en síntesis, proponen como medida de intervención “más relevante dentro de los factores institucionales (...) la prevención a través de mecanismos de retención en el primer curso de la carrera.” Además, señalan la complejidad de definir los factores de influencia a partir del primer curso universitario, porque en ese momento el paso por la universidad de cada estudiante se encuentra sumamente particularizado.

Perú

De acuerdo a estimaciones basadas en estadísticas nacionales (Apaza y Huamán 2012), de un total de 142,461 estudiantes que ingresaron a pregrado en 2008, el 36% no se graduó. “Entre 40 y 50 mil jóvenes abandonan sus estudios universitarios cada año, lo que representa no menos de cien millones de dólares desperdiciados por los padres de familia, (...). De éstos, el 70% corresponde a estudiantes de universidades privadas, y la diferencia de 30% a universidades estatales”. (Citado por los autores del portal de Logros, 2012).

Bolivia

Según un estudio realizado por la IESALC -de UNESCO- , “la repitencia y la deserción en las universidades públicas tienen niveles elevados”. Allí seleccionaron unas carreras específicas: Derecho, Medicina e Ingeniería Civil, y encontraron que la deserción “alcanza el 50 y 60%”. Adicional a eso, indicaron que “las tasas de Titulación son bajas, situándose entre el 19 y 27%”. (Rivera y otros, 2005).

Ecuador

Para este país no se encontraron estudios que hablaran de la deserción universitaria en el país en general, hay autores como Passailaigue y otros, citando a Montenegro y Taco de la Universidad Central del Ecuador, "identificaron en un estudio realizado en el 2012, en las facultades de Arquitectura y Administración, en la carrera de Administración Pública, que la tasa de deserción

y repitencia estudiantil se presenta con un alto porcentaje en los primeros años (75%).” (2014 pp 5). Datos preocupantes, sin embargo, no dan cuenta de la deserción en general del país.

España

Para finalizar, se encontró este trabajo realizado en la Universidad de Murcia en el que se hizo uso de una metodología de análisis de datos longitudinal para encontrar variaciones y dinámicas en el transcurso de los estudiantes en los diferentes programas. Entre sus resultados se resaltó la posibilidad que brindó el método de “matizar las aportaciones de la teoría del Capital Humano, (...) y comprobar que el alumnado universitario incorpora factores estructurales de sus familias de origen y de género, no sólo al elegir su carrera, sino en el tiempo que emplea en obtener el título.” (Solano, Frutos, y Cárceles, 2004).

Todos estos estudios que acá se han revisado, dejan manifiesta la inmensa cantidad de variables que se pueden obtener al realizar estudios estadísticos basados en las categorías académicas y económicas, y como muchas de ellas han sido intervenidas de diferentes formas, pero, a su vez, la resistencia que han manifestado al no ceder ante la meta de disminuir la deserción universitaria.

2.1.6. Las relaciones sociales: ¿nuevas en los estudios sobre deserción?

Las relaciones como categoría de análisis en las Ciencias Sociales no son nuevas, sin embargo, sí lo son en los estudios específicos de deserción. Dentro de la búsqueda de trabajos en Iberoamérica sobre la problemática, solo fue posible identificar algunos que abordaban tangencialmente las relaciones sociales de los estudiantes en los campus universitarios para hablar de deserción; esto puede deberse, quizás, a la gran acogida que tienen los Modelos de Spady (1970), Bean (1980), Ethington (1990), Tinto (1993), entre otros, por su potencia para dar cuenta de diversos factores, en la escala de lo personal y lo estructural, que influyen en la deserción; y, también, por el reciente acercamiento de nuestra región a los estudios relacionales.

Una discusión puede suscitarse en este punto cuando planteo la potencia de los modelos más utilizados para dar cuenta de la deserción estudiantil universitaria en Iberoamérica porque, aunque son grandes los avances que se han logrado en la construcción de categorías de análisis e

indicadores y numerosas las estrategias de intervención que se han implementado, la deserción continúa siendo uno de los problemas no resueltos de la Educación Superior en casi todos los países de América Latina: cifras de países como Guatemala, Uruguay y Bolivia: (82%), (72%) y (73%) respectivamente, logran alarmar.

Es aquí donde es posible coincidir con Aparicio (2012), y su idea de la necesidad urgente de empezar a abrir nuevos caminos, de ampliar las perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas hasta el momento para el estudio de la deserción universitaria, porque “lo sostenido hasta ahora basta para mostrar que sobre el fracaso estudiantil es mucho y muy diferente lo que se ha dicho, pero también mucho más lo que queda por develar”.

A ese respecto, se realizó una búsqueda sobre las investigaciones que hubieran planteado como categorías de análisis para la deserción los vínculos que establecen los estudiantes cuando ingresan a las universidades, las percepciones que les produce su paso por la educación superior, la forma de percibir y habitar el espacio, la importancia de la actuación de profesores y administrativos en el proceso formativo; estudios que fueran más allá de las condiciones estructurales que determinan la vida de los individuos en el actual sistema económico y social de nuestro tiempo. No hay una gama tan amplia de este tipo de estudios en comparación con los de enfoque académico-económico o vocacionales-motivacionales, pero sí se evidencia que nuevas formas de entender la problemática empiezan a abrirse camino y ofrecer otras perspectivas de análisis y combate.

Es preciso aclarar que los estudios que se encontraron y se presentarán a continuación no obedecen a la teoría de redes ni a la categoría relación como tal. Se trata más bien de investigaciones que vieron la importancia de enfocarse en el desenvolvimiento de los diferentes actores dentro de la vida universitaria y como ese accionar podía contribuir a la permanencia o la deserción; también se ha ido incluyendo la categoría espacio y la forma de sentirse y habitar la universidad: el ambiente universitario. Haciendo esa claridad veamos entonces los estudios que se han atrevido a traspasar los linderos puestos por los teóricos más “clásicos” en el tema, algo así como una nueva escuela o escuela paralela de estudio sobre deserción estudiantil universitaria.

La integración y la interacción social han sido las apuestas categoriales que más aparecen en los estudios sobre deserción que no se circunscriben a los estudios económicos, académicos o psicológicos. Es preciso recordar que la integración se diferencia de la cohesión y la vinculación social. Según el trabajo de Lozares et al (2011), la cohesión se da en las relaciones internas de un colectivo, la vinculación en las relaciones entre individuos de diferentes colectivos de la misma escala social y la integración aparece en las relaciones entre individuos que pertenecen a colectivos diferentes en su razón de ser y jerarquía; y la interacción tiene que ver con el constante intercambio cotidiano con otras personas en el transcurrir de la vida, y las relaciones o vínculos que se van entretejiendo con ellas -fuertes o débiles, ambos con igual importancia-.

Los trabajos de Pascua-Cantarero (2016), Heredia Alarcón et al, (2015), toman como categoría de análisis la integración social y concluyen de igual forma que una de las causas principales para que los estudiantes desertaran de sus estudios superiores fueron “las expectativas no satisfechas, continuando con la desintegración social, es decir, su incapacidad de hacer grupos de trabajo y amistades dentro de la institución” y “una insuficiente integración personal de los estudiantes con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional así como por la poca interacción personal con profesores y compañeros, en espacios universitarios diferentes a las aulas de clase, sobre todo en los primeros años de estudios”, respectivamente.

Con respecto a la interacción social, Renato (2005) encuentra fundamental “la constitución de grupos y redes como condición de permanencia (...) los estudiantes de primer año comienzan formando grupos espontáneos en los que buscan cierto tipo de afinidades, lo que permite la construcción de nuevas redes sociales”. Esta alusión a la construcción de redes sociales no se basa en la teoría de redes y tampoco usa una metodología de redes, pero resalta la importancia que tiene para la vida como estudiante el relacionamiento entre pares, porque “formar grupos con sus compañeros les ayuda a sentirse más seguros y a establecer lazos, no solo académicos sino de amistad que hacen que se sientan más a gusto durante su estadía aquí (la universidad)⁴” y esas acomodaciones se van dando, según manifestaron los docentes que participaron en la investigación, “por afinidades o gustos comunes o porque académicamente se entienden para estudiar y preparar exámenes juntos.” Renato (2005).

⁴ El inciso es mío.

Las relaciones entre pares en la universidad van un poco más allá de los intereses instrumentales que pueden obtenerse de ellas. Hacer tareas juntos, estudiar para exámenes y obtener buenas notas, son apenas la formalidad de los vínculos que los estudiantes establecen. Al conocerse y contactarse con otros

“el recién llegado comienza un proceso de socialización determinado por su historia y limitado por sus intereses particulares y colectivos, allí empieza a vivir la pluralidad: saberse como todos, pero reconocerse diferente a todos. Las acciones cotidianas implican la construcción de nuevas redes sociales, con períodos de sentirse acogidos en unas ocasiones y excluidos en otras. (Cardona et al 2011).

No olvidemos en este punto que las relaciones con otros son posibles, también, basadas en el espacio que se dispone para que se gesten. En la actualidad es posible ver que diferentes tipos de relaciones se establecen basadas en las nuevas plataformas virtuales a través de las cuales las personas se comunican y cómo éstas han ido estableciendo nuevos esquemas de relacionamiento, pero ese no es el interés de este trabajo.

Para el caso de la deserción universitaria, resulta muy difícil dar cuenta de las relaciones entre los estudiantes si no se tiene en cuenta los espacios en los que conviven a diario. Cardona et al (2011) en su investigación con estudiantes que ingresaron en el año 2010 a la Facultad de Fisioterapia, “se pregunta ¿cómo percibe el estudiante el escenario universitario?, (...) ¿cuál es la disposición del recién llegado para afectar y dejarse afectar por la cultura universitaria?”

Santamaría y Bustos (2013), hicieron una cartografía social en la Universidad Distrital en Bogotá para identificar y caracterizar los espacios utilizados por los estudiantes y la significación que les asignaban. En ese ejercicio identificaron

“aspectos de la cotidianidad universitaria, que pueden influir en el desempeño académico y en el retiro como la escasa relación de los estudiantes con la parte administrativa de la universidad o coordinación de los programas curriculares, el insuficiente espacio para el desarrollo de actividades académicas —salas de estudio, bibliotecas, laboratorios—, más la recurrente utilización de las escaleras como espacio de socialización y alimentación, la falta de elementos para actividades recreo-deportivas, la forzada articulación entre las sedes, las dificultades de acceso y transporte público, entre otras”.

Cuando los estudios hablan de espacio como categoría, se refieren a las instalaciones de los campus, y, también, al concepto más abstracto: el ambiente académico o universitario. El espacio en las universidades se configura, siguiendo a Pineda et al (2014) en las “relaciones triviales

entre miembros de la comunidad académica puesto que ellas se traducen en un ambiente que humaniza la institución educativa”. En este sentido, las relaciones entre pares configuran grupos que no son estrictamente instrumentales y esos grupos y los vínculos que entre ellos se trazan pueden reconfigurar las instalaciones universitarias, aulas, bibliotecas, espacios deportivos, pueden tener una percepción diferente a través de las relaciones estudiantiles.

Sobre el concepto de espacio en un sentido menos material y literal, otros estudios proponen la necesidad de un reposicionamiento espacial de los estudiantes en medio de su experiencia formativa, que se refiere a las instituciones que logran ofrecer experiencias más allá de las tareas y las clases como: pasantías, programas de servicio a la comunidad y formación en áreas de la vida y las artes, donde los estudiantes “tienen mayores oportunidades de recibir realimentación sobre su desempeño (...) lo cual redundará en un perfeccionamiento de sus habilidades de síntesis y aplicación de conceptos (...) que los enriquezca no solo académica, sino social y culturalmente.” (Pineda et al 2014).

Un tercer elemento de análisis, de gran debate, es la responsabilidad que tiene el desempeño de los profesores universitarios sobre la deserción de los estudiantes. Se discute acerca de su capacidad de interactuar, generar vínculos, abrir horizontes más que conceptos, su capacidad de empatía y motivación. Cardona et al, hablan de la capacidad de disposición personal condicionada o dependiente que pueden alcanzar los estudiantes basados en la actitud del profesor, “-“la motivación para asistir a clase depende del profe y la disposición que le tenga a uno”-. Esto muestra cómo se descarga en el docente la responsabilidad de su autogestión relacionándola más con motivaciones emocionales que académicas.” (2011).

En un momento anterior se tocó en este trabajo la motivación como una de las categorías principales para el análisis de la deserción en la psicología. Cuando se habla de la función relacional que cumplen los profesores en el proceso formativo y de permanencia en las universidades, es una categoría que vuelve a aparecer, quizás con un nuevo matiz, pero en el orden de las influencias emocionales. Viau *et al* (2015), ven la motivación como una “influencia que los docentes tienen sobre los alumnos, que no se manifiesta necesariamente en las evaluaciones de los contenidos de las asignaturas que dictan en forma directa (...) sino sobre lo

que transmite el docente que permite al alumno reflexionar sobre ellos mismos, sobre los demás y en general sobre la vida.”

En esa línea, el estudio de Viau *et al* (2015) va en concordancia con los anteriores cuando se propone reconocer o estimular el reconocimiento de la humanidad intrínseca que hay en la educación. Pineda-Báez *et al* (2011) reclama la “capacidad del docente para reconocer la vulnerabilidad de sus estudiantes, porque las IES reconocen que la inspiración que genere en ellos, para la vinculación afectiva con el aprendizaje, es un elemento clave en el éxito de la retención. “Cautivar” o “enamorar” al estudiante de su carrera aparece de manera recurrente como el catalizador del éxito a nivel pedagógico”.

Pero esa gran responsabilidad no puede dejársele solo a los profesores y a su capacidad empática, las universidades tienen una responsabilidad muy grande en “formar y fomentar las prácticas de los profesores para que estas no se restrinjan a repetir contenidos o ideas de otros.” (Renato, 2005). Pero no se entienda este planteamiento de Renato como coercitivo y vigilante de la actividad profesoral, el sentido que tiene va más allá; en otro apartado invita a las universidades a preguntarse “cuando el alumno abandona la universidad, tal vez tenga motivos mayores de los que un análisis simplista diría que son la falta de recursos financieros”. En ese sentido resulta imperativo procesos de formación pedagógica para los profesores y mejores condiciones laborales que permitan una dedicación a la práctica docente, entre otras.

En el ámbito de lo institucional, aparecen muchos elementos que deben ser revisados si lo que se pretende es abrir el abanico de las causas de la deserción y los modelos teóricos y metodológicos explicativos. Uno de ellos, son los procesos de admisión que llevan a cabo las universidades. La discusión en este sentido tiende a tomar dos matices extremos; por un lado, están quienes exigen mayor accesibilidad a las universidades (de carácter público y privado) para las personas de menores recursos y con amplias dificultades de acceso a todo el sistema educativo; por el otro, están quienes abogan por procesos más rigurosos y exigentes que garanticen que quienes ingresen de verdad terminarán el programa al que fueron admitidos.

Abdala *et al* (2008), analizan las posturas que le adjudican “gran peso a hechos puntuales, tales como, que se realice una selección de los ingresantes, de manera que se asegure que solamente

ingresen los que demuestran las condiciones necesarias”; Patiño y Cardona (2012) “proponen que en el estudio de este fenómeno es indudable que en los países que tienen sistemas más selectivos de ingreso a la educación superior, la deserción sea más baja que en aquellos países que poseen sistemas más abiertos”; y Ramírez y Corvo (2007) dicen que “una de las principales problemáticas que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) son las pruebas de ingreso. Si bien algunas de estas universidades se interesan por la calidad de los estudiantes, otras, por el contrario, prestan mayor atención a la cantidad”.

Es interesante el hincapié que hacen en estos y otros artículos sobre la necesidad de procesos de admisión más severos. Si revisamos bien el caso de la universidad pública y el posible endurecimiento de la prueba de admisión para estudiantes como estrategia de disminución de la deserción (teniendo en cuenta la formación en la educación básica y media), no cabe duda de que se estaría creando una herramienta que se convertiría en un perpetuador de la exclusión y el rezago de personas de los sectores menos favorecidos.

Esta perspectiva, con carácter de política universitaria, presenta una relación entre los factores: bajo rendimiento académico–bajos recursos económicos, manifestados en deserción universitaria. Así, las personas de menores recursos económicos acceden a educación de más baja calidad durante su proceso de formación básica y la culpa es puesta sobre las familias y el estudiante, “en esta mirada la Universidad aparece como quien recibe los efectos negativos de la formación educativa anterior, con una actitud enjuiciadora, de evaluador externo autorizado, pero no como corresponsable de esta situación”. (Abdala et al 2008). Volvemos a la pregunta antes planteada, ¿es la universidad una víctima del sistema económico y educativo o hace parte de su jurisdicción ser también culpable y tomar acciones para mejorar? Porque

“Desde esta conceptualización, en la que, a su vez, los problemas de aprendizaje en cualquiera de los niveles educativos se atribuyen al nivel inmediato anterior, se estaría excluyendo al Sistema Escolar de toda responsabilidad de su contribución al fracaso escolar (M. Ibarrola en Torres, C. 1989:27 Citados por Abdala et al 2008).

Otra discusión que aparece respecto a la participación de las universidades en la decisión de desertar de los estudiantes son las ideas de voluntariedad. La primera, sostenida en el estudio realizado por Orozco et al (2014) donde asumen que “allí donde el sistema educativo ve

desertores (soldados que abandonan sus banderas), nosotros como investigadores sociales vemos sujetos que eligen, sujetos que deciden interrumpir una actividad. Esta decisión se constituye en un lugar desde el cual los sujetos asumen posiciones, responsabilidades y toman riesgos, no siempre claros desde la mirada de los otros.” Y concluyen citando a González, (1995) diciendo que

“Interrumpir la formación académica es en última instancia una decisión subjetiva, asociada a una compleja red de circunstancias que se constituyen en plataforma de afirmación y de manifestación de libertades individuales. En esta vía, hay que considerar que las motivaciones de las personas son múltiples y no están necesariamente ligadas a procesos colectivos, sino que responden a intereses individuales”.

Orozco *et al* (2014) hace una crítica a los modelos más clásicos del estudio de la deserción al plantear que desconocen que en la deserción hay una realidad subjetiva que dejan por fuera las categorías estructurales usadas para estudiar la deserción. Llamam la atención sobre la importancia de las decisiones que toman las personas, su capacidad de abandonar sus estudios por elección consiente.

“La decisión de interrumpir los estudios se constituye en una reivindicación por parte de un individuo, en el sentido que asume una posición que le abre otras perspectivas, posibilidades, reflexiones, nuevas búsquedas o incluso la reafirmación de su deseo de volver en un futuro a retomar un proyecto académico. Entonces, la interrupción de un proyecto de formación universitaria nos remite ineludiblemente a un asunto de decisiones de orden subjetivo”. (Farina, 2009. Citada por Orozco *et al*, 2014).

Debo decir que en este sentido discrepo del planteamiento, pues es indispensable que las universidades y el Estado logren entrever cuáles son las causas principales de la deserción, porque no solo opera el elemento subjetivo, indicar eso es desconocer la responsabilidad, incluso quitársela, a las instituciones y su accionar. Es necesario que se estudie y se encuentren razones en la Universidad, en el Estado, en las condiciones estructurales de la sociedad y en los sujetos, pero debemos evitar caer en la simpleza de pensar que el individuo decide su vida sin ninguna interferencia de la sociedad y sus condiciones objetivas de existencia.

De igual manera que demuestra falta de profundidad cuando se determina la deserción por ingresos económicos, estrato social y formación académica anterior, lo es decir que fue una decisión subjetiva, autónoma y voluntaria del estudiante. Se debe recordar que no estamos en una sociedad que permite y fomenta el total desarrollo de las capacidades y las posibilidades.

Planteamientos como ese limpian, no sé si ingenuamente, la responsabilidad de las instituciones sociales y las cargas culturales que recaen sobre la problemática de la deserción estudiantil universitaria.

Hay que reconocer que no todas las personas están dispuestas ni interesadas en realizar estudios universitarios, lo mismo que no todas están preparadas para vivir una vida rotundamente laboral y sin formación académica. Por eso Carvalho (2012) puede haber acertado al decir que “a veces para los estudiantes no se perdió nada con haber abandonado una universidad: Hablar de fracasos es aceptar que se hizo algo de manera equivocada” (p53). Pero tampoco todos atienden a su voluntad cuando abandonan sus estudios:

“La deserción, como se afirmó anteriormente, se ha definido más como un tipo de conducta con la cual el estudiante decide o es forzado a abandonar sus estudios. No obstante, esta postura debe ser matizada pues no es posible considerar la existencia de cierto perfil conductual de aquellos individuos considerados en el sistema de educación como desertores, de hecho, individualizar el problema como tema de voluntarismo disminuye ostensiblemente la posibilidad de comprensión del fenómeno”. (Rojas, 2009).

En este nivel, hay otros estudios que reclaman la responsabilidad de las universidades, pero también la del Estado ya que en la mayoría de los resultados de las investigaciones la responsabilidad de “la deserción recae en el estudiante y su familia que ven sus aspiraciones truncadas y con un sentido de frustración que genera inmovilidad social” (Patiño y Cardona 2012) y no solo ven sus sueños truncados, sino que además son culpabilizados por haberlos truncado con su procedencia social, ingresos económicos y formación educativa alcanzada por las familias. Como plantean Barragán y Patiño (2013)

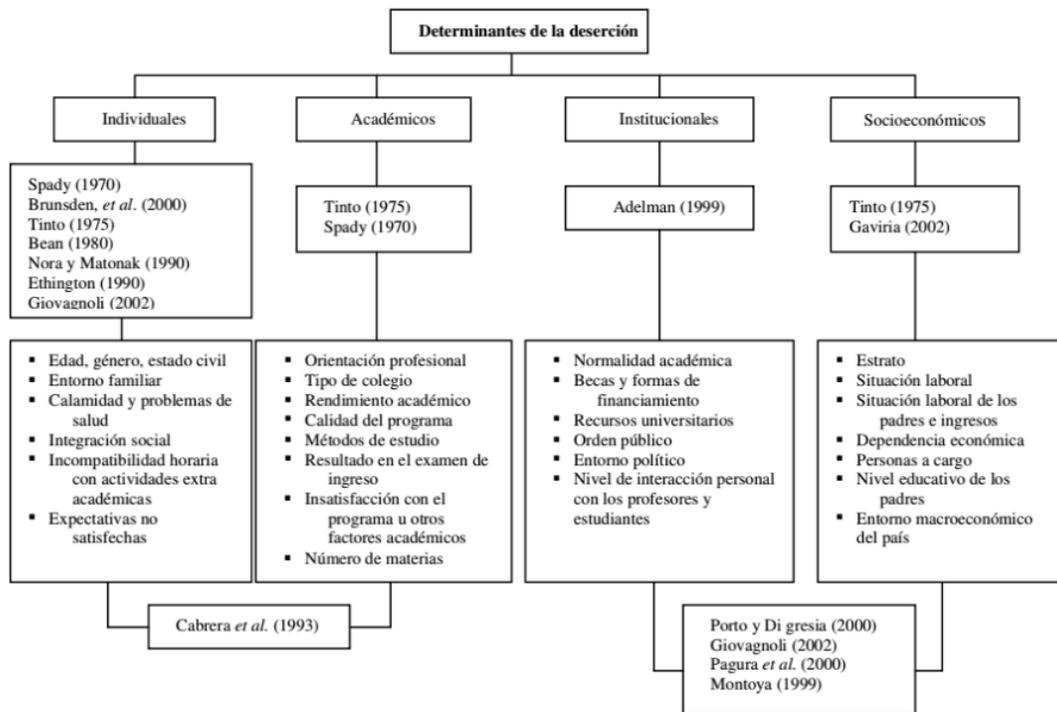
“Los desertores son jóvenes que no encajan dentro de la categoría de estudiantes universitarios, tuvieron la oportunidad, no continuaron y la impotencia de los profesores, las instituciones y el sistema educativo, se descarga en ellos. Se debe asignar un carga social y señalamiento moral que recaen en los jóvenes, señalarlos como culpables, los desertores son una creación de los otros, que sólo quedan en los registros o indicadores institucionales; es una forma de desplazar la atención y la responsabilidad del Estado y la sociedad”.

3. Marco teórico

3.1. El concepto de deserción universitaria

Diferentes teorías y modelos se han propuesto para el estudio de la deserción universitaria, uno de los más utilizados y citados es el Modelo de Duración de Vincent Tinto (1989). En la Universidad de Antioquia, Castaño *et al* (2004)⁵, realizaron una agrupación de los modelos teóricos, metodológicos y de observables/variables que se tienen en cuenta mayoritariamente para realizar estudios sobre deserción. Este se presenta en la Gráfica 1, a continuación.

Gráfica 1: diagrama de modelos teóricos y metodológicos para el estudio de la deserción universitaria



Todos estos modelos, en general, responden a los estudios que se han realizado en la Universidad de Antioquia para el análisis del fenómeno. Es importante señalar en este sentido que el presente trabajo tomará como guía la definición que hace Tinto del concepto deserción universitaria, debido que a hay muchos tipos de abandono que no están circunscritos a este término estrictamente; por tanto, se entenderá por deserción: “una situación a la que se enfrenta un

⁵ Ver: Castaño et al (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. Lecturas de Economía, (60), 39-65.

estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos.” (Tinto 1989).

Complementarias y más precisas se hacen las siguientes dos aclaraciones al concepto: la primera es que no se entenderá por desertor a una persona que ingresa a un programa y realiza migración a otro dentro de la misma Universidad, esos estudiantes no serán tenidos en cuenta como desertores porque son migrantes, grupo que no pertenece al interés de este trabajo. La segunda es: si un estudiante se fue de la Universidad de Antioquia a otra Institución, será contemplado dentro del estudio al igual que el desertor total del sistema educativo, ya que este trabajo no se circunscribe a la deserción del sistema educativo en general sino a la deserción de la Universidad en particular.

Con respecto a la relación que se realiza entre deserción y fracaso académico, siguiendo el postulado de Tinto, este trabajo no se circunscribe a esa relación lógica, porque “el simple acto de abandonar una universidad puede tener significados múltiples (...). Aunque un observador, como el funcionario universitario, puede definir el abandono como un fracaso (...), los estudiantes pueden interpretar su abandono como un paso positivo hacia la consecución de una meta; sus interpretaciones de un determinado abandono son distintas porque sus metas e intereses difieren de los del funcionario.” (Tinto, 1989). No se intenta juzgar a los estudiantes como fracasados o victoriosos, sólo se pretende realizar una indagación sobre las razones que motivan a los estudiantes a abandonar o permanecer en sus estudios.

3.2. La sociedad en miniatura: la sociología de Georg Simmel

Cuando uno se acerca a la teoría sociológica de Simmel empieza por establecer un puente entre las diferentes consideraciones teóricas sobre sociedad. Las más generales la enmarcan en un gran órgano estructural de la vida humana conformado por la religión, la cultura, la economía y la política; otras, las que la consideran más en un orden intermedio, prestan atención a espacios geográficos definidos como las regiones mundiales o los países, y sobre ellos establecen sus estudios; por último, están los estudios o teorías que estudian las sociedades pequeñas, las cotidianas. De ese último tipo se ocupa la teoría sociológica de Georg Simmel, él no define la

sociedad como un entramado de supraestructuras que determinan la existencia de cada individuo, tampoco la “entiende como un grupo de individuos *apilados*⁶ que la conforman” (2010), por el contrario, ve la sociedad y lo social configurado por negociaciones cotidianas, por las acciones cara a cara entre individuos. La sociología simmeliana es una sociología de lo pequeño, de las relaciones casuales y contingentes, donde la vida acontece y conforma la estructura social.

“Simmel afirma que se han definido dos objetos de estudios para las ciencias del hombre a partir de la visión general de lo social: el individuo y la unidad conformada por los individuos (la sociedad)”, (Molina 2010) y que esas definiciones son estrechas y limitan la aparición de otros objetos que pueden ser analizados por ellos mismos, sin circunscribirse a un cuerpo individual o social; por ejemplo en el conflicto, la moda, el amor, que si bien son estados, formas y emociones de las personas o de las sociedades, no hay necesidad de que haya participantes si sobre ellos se quiere elaborar una reflexión. Si se quisiera hacer un estudio sobre el conflicto, no es necesario un acontecimiento bélico, aunque puede estar presente.

Además de haber establecido esos objetos, dice Simmel, dichas teorías contemplan como positivos solo a los individuos o las unidades que actúan de forma pacífica, amorosa, controlada o benéfica y los excluyen toda forma de conflicto, antagonismo u oposición; por tanto, proponen una sociedad unitaria lo que para Simmel es imposible y desacertado, dado que, para él, la sociedad es dual: como hay paz hay guerra, como hay amor hay odio; “una de las imágenes que mejor representa el dualismo del pensamiento de Simmel es la contraposición del puente (Brücke) que une y la puerta (Tür) que separa”. La vida es, para Simmel, una “fluctuosa agitación de contrarios siempre en precario equilibrio” (Molina 2010). El individuo o la unidad *per se* y sus forma única y positiva no responden a lo que es la sociedad; por tanto, no es posible realizar estudios sociológicos bajo ese marco de sentido. Así, ofrece como unidad de análisis sociológico las *formas de socialización* y el “*conflicto* como una forma, y de las más intensas.” (Simmel, 2010).

Teniendo como unidad de análisis las *formas de socialización*, lo primero que hay que aclarar, siguiendo a Molina, es que para Simmel “el individuo ha de encontrar su medida en la *coexistencia*, pues solo ésta, es capaz de engendrar en cada hombre lo que no se podría explicar

⁶ El inciso es mío.

tan solo a partir de él mismo.” (2010). Es decir, la *forma* solo es posible en presencia de otros que respondan positivamente, lo que nos lleva al punto en el que Simmel propone que las *formas de socialización* deben ser estudiadas en el orden de la interacción. Sin contradecir lo arriba dicho, es necesario aclarar que las *formas* pueden ser analizadas por sí mismas, pero cuando se realiza un estudio específico (la deserción estudiantil para este caso), la *forma* se circunscribe al orden de la interacción.

Ejemplo de cómo la *forma* es el puente para el estudio microsociológico es su ensayo sobre *El Asa* en su obra *Sobre la Aventura: ensayos filosóficos*, en el apartado *Ensayos sobre estética*. Simmel plantea que el asa, siendo parte del pocillo, porta una forma estética y cultural particular, que incluye tanto los contenidos sociales como los del alma de su creador; ésta es el enlace que tiene el contenido del pocillo para conectarse con el mundo (el individuo o la sociedad). El pocillo es un cuerpo con un contenido disponible y el individuo o la sociedad conforman un cuerpo que puede o quiere acceder a ese contenido. El asa es la *forma* por medio de la cual esos dos cuerpos (pocillo-individuo/sociedad) pueden acceder el uno al otro. El asa permite la interacción, “es la relación del hombre como alma con el mundo exterior: por medio de la percepción sensible la corporeidad llega hasta el alma, y por medio de las inervaciones voluntarias el alma llega hasta él (*el mundo*)⁷.” (Simmel, 2002). Así como el amor es la *forma* que encuentran dos individuos para formar un matrimonio y permanecer unidos a pesar de sus diferencias, o la manera de vestir o hablar son *formas* estéticas que identifican y mantienen juntos a determinado grupo de jóvenes, el asa es la analogía del *enlace* que debe establecerse entre dos partes separadas físicamente, es la unidad de análisis básica de la teoría simmeliana.

Partiendo entonces de la teoría microsociológica de Georg Simmel, de la *forma* como unidad de análisis para el estudio de las interacciones cotidianas que configuran la vida en sociedad, enfatizo que el estudio de las interacciones sociales no se enmarca en el estudio de la individualidad íntima de las personas, por el contrario: estudiar las relaciones sociales en el “orden de la interacción permite retratar instantáneas, cuadros en miniatura donde la sociedad acontece.” (Sabido, 2010).

7 El inciso es mío.

Así, la sociedad, lo social, no solo sucede a gran escala. La comunidad universitaria no son únicamente 37.000⁸ estudiantes⁹ divididos por promedio académico, estrato social, edad, estado civil y situación laboral; lo social está sucediendo en cada contacto con otros, en presencia de todos. La Universidad también son aulas de clase, asesorías, grupos de estudio, semilleros, grupos de investigación, plazoletas, teatros, mesas de estudio, jardineras, ventas ambulantes, escenarios deportivos, “el aeropuerto” ... todos los lugares universitarios y las personas que los habitan “hora tras hora y a lo largo de la vida” universitaria (Simmel 2002 citado por Galindo 2007). Lo anterior lleva a plantear las siguientes preguntas ¿qué significa pensar la interacción en la Universidad como posibilidad de construcción y constitución? ¿Cómo puede la interacción dar respuestas a fenómenos universitarios como la deserción estudiantil?¹⁰

Tenemos entonces que la interacción es posible solo en respuesta de otro, que, parafraseando a Sabido, se da en medio de situaciones donde hay acciones *recíprocamente orientadas, que pocas veces obedecen a deseos meramente individuales y casi siempre representa afectaciones para aquellos que interactúan*; también que la interacción no siempre es pacífica ni lograda de inmediato. Dijo Simmel que la interacción está “configurada en virtud de un carácter desigual y jerárquico” (Reséndiz 2007) y hay en ella rastros de conflicto ya que se encuentra enmarcada en *contenidos* diversos, pero bajo las mismas *formas*¹¹ de relación, en tanto la primera no tiene que ser recíproca y pero la segunda sí. Es decir, toda presencia de un sujeto en un lugar, para este caso la Universidad de Antioquia, tiene *contenidos* diferentes, pero las *formas* de relación tienen unas condiciones de jerarquía y desigualdad ‘idénticas’ a las que deben enfrentarse. Sin embargo, hay que tener en cuenta que para Simmel “la oposición entre individuos vinculados por la socialización no es un factor social exclusivamente negativo (...)” (Simmel, 2010).

“Si no tuviéramos la capacidad y el derecho de oponernos a la tiranía, a las personalidades volubles, obstinadas y toscas, no soportaríamos relacionarnos con ellas y nos abocaríamos a soluciones desesperadas que pondrían fin a la relación, sin entrar siquiera en conflicto. Y esto no solo porque, como se sabe, la opresión suele aumentar cuando se padece con resignación y sin protesta, sino porque la oposición proporciona satisfacción interior, diversión, alivio; oponerse nos permite no sentirnos completamente aplastados en la relación, nos permite

⁸ Esta es una cifra aproximada.

⁹ También son comunidad universitaria la administración, los profesores y todas las personas que en la Universidad confluyen. Pero para efectos de este trabajo me centraré en los estudiantes como fue planteado en la problematización.

¹⁰ Preguntas basadas en los planteamientos de la profesora Olga Sabido en su texto “El orden de la interacción y el orden de las disposiciones” de 2010.

¹¹ Para ver con mayor detenimiento las definiciones de forma y contenido ver: Georg Simmel, Cuestiones Fundamentales de Sociología, Cap I El ámbito de la sociología.

afirmar nuestra fuerza, dando así vida y reciprocidad a unas situaciones de las que, sin este correctivo, habríamos huido.” (Simmel, 2010).

Así, las *formas* son posibles gracias a las interacciones recíprocas, y éstas pueden tener características conflictivas como una de las formas más intensas de socialización, Esas interacciones se dan en situaciones específicas o en microsociedades de la vida cotidiana. En ese sentido, es necesario definir lo que se entiende por situación o microsociedad: éstas están ubicadas en un espacio y tiempo definibles, tienen unos actores específicos que pueden ser desconocidos totales o relativos, se espera algo de su desarrollo, pueden ser transitorias o permanentes y “no son el individuo y su sentir, sino lo que hacen sentir” (Sabido 2010). La situación “es una sociedad en sí misma, dotada de leyes estructurales inmanentes, autocentrada, autoorganizada al margen de cualquier contexto que no sea el que ella misma genera” (Delgado 1999), obligada, al mismo tiempo, a “renegociar constantemente su articulación” (p30).

En ese orden de ideas, dentro de la Universidad de Antioquia hay diferentes situaciones sucediendo de forma concomitante, con actores concretos, objetivos claros y negociaciones posibles, por ejemplo: una clase, un grupo de estudiantes en las jardinerías, un evento cultural, una reunión; y pueden definirse como reconfigurables dado que Simmel otorga al individuo la posibilidad *de ser un agente anímico con capacidad creativa*; así se entiende la vida de forma dialéctica en la que se contemplan tanto los marcos sociales como las potencialidades individuales.

Sobre el campus universitario

No es posible pasar por alto que la Universidad de Antioquia es un espacio físico concreto, ubicado geográficamente y con unas condiciones espaciales particulares, al que asisten diariamente miles de personas de diversos lugares de la ciudad y del país. Pero, no es el interés de este trabajo entender a la universidad como ese ente objetivo; sino, más bien, como

“un estilo de vida, una serie de relaciones o interacciones entre personas, precarias y transitorias, quizás modeladas en cierto sentido por estructuras sociales y culturales, pero que van estructurándose en la medida de cada relación que se va presentando. En estas reelaboraciones se integran el espacio-el cuerpo-lo urbano.” (Delgado, 1999).

De la misma manera que lo plantearía Simmel: la Universidad es un *lugar simbólico o ideal con un uso práctico y real, construido por la experiencia que allí se tuvo.*

3.3. Análisis de redes personales: una aproximación relacional a la deserción estudiantil

El análisis de redes personales permite ver, además de las posiciones estructurales ocupadas, “el espacio de creación de cada individuo y las dinámicas emergentes debidas al azar o la transitividad en las relaciones” (Molina *et. al*, 2008), siguiendo el planteamiento de Simmel cuando propone que la sociedad puede ser estudiada a través de las relaciones cotidianas y contingentes.

A través de un estudio reticular es posible observar cómo se construye la vida de cada individuo en relación a otros en diferentes aspectos de la vida; así, es posible entenderlos no como *esferas independientes* sino en indiscutible relación social. En ese sentido, Molina *et al*, dicen que la “composición y la estructura [de una red]¹² reflejan un momento dado en la vida de una persona con determinados roles (...), y esta composición y estructura cambian constantemente y algunos cambios son coyunturales.” (2008).

Diferentes metodólogos han propuesto el estudio de las redes personales a partir de relaciones fuertes y cercanas de los individuos, y otros prestan mayor importancia a las relaciones débiles y de menor contacto. Tal es el caso de Mark Granovetter, quien propone que el estudio de los lazos débiles lleva a la “discusión de las relaciones entre los grupos y a analizar grandes segmentos de la estructura social que no quedan fácilmente definidos en términos de grupos primarios.” (1973). Según Granovetter, el análisis ampliado de las relaciones que un individuo desarrolla en sus actividades diarias y en su pertenencia a diversos grupos, puede ayudar a ver un orden de las relaciones más general; incluso, otorga a estos una gran importancia en el movimiento de la sociedad en campos tan íntimos como las relaciones de afectivas y tan importantes como las relaciones laborales.

“Un fallo fundamental de la actual teoría sociológica es que no relaciona de forma convincente las interacciones a un nivel micro con los modelos de nivel macro. Los grandes estudios estadísticos, al

¹² El inciso es mío.

igual que los cualitativos, ofrecen una buena muestra de investigación acerca de fenómenos macro como la movilidad social, la organización de la comunidad y la estructura política. A nivel micro, y cada vez más, un gran banco de datos y teorías ofrece útiles y brillantes ideas sobre lo que sucede o acontece dentro de los confines de un grupo pequeño. Pero el modo de interaccionar los grupos pequeños hasta formar un modelo a gran escala nos despista, nos aleja en muchos casos.” (Granovetter, 1973).

Para el caso particular de este estudio, las redes personales y los vínculos débiles serán el foco de interés, dada su importancia a la hora de establecer un mapa relacional estructural a través de las relaciones que los estudiantes desertores y graduados pudieron establecer durante su proceso académico en la Universidad. Por tanto, y siguiendo de nuevo a Molina, se propone estimar tanto la composición de las relaciones interpersonales como su estructura. Para ello, se toma como referencia la propuesta metodológica de:

“Christopher McCarty (2002) quien propuso estimar no solamente la composición sino también la estructura de las redes personales. Delante de la pregunta ¿cuál es el mínimo de número de alteri sobre los que hay que indagar para disponer de una idea aproximada de la estructura de la red personal? McCarty propone que un número entre 30 y 45 personas tiene que ser suficiente si el generador de nombres utilizado permite obtener una lista libre de personas de todas las categorías sociales.” (Molina *et al* 2008).

De esta manera es posible unir tanto las relaciones estructurales como las que pertenecen al campo de la experiencia personal de desertores y graduados, sin desdibujar la importancia de una y otra y aportar elementos a una mejor comprensión de su vida en la Universidad. De manera operativa las interacciones de desertores y graduados en la Universidad de Antioquia serán estudiadas tomando como línea de base la cohorte 2009 – I, específicamente a las personas que a la fecha desertaron o se graduaron de algún programa de pregrado.

3.4. Las situaciones, siguiendo a Erving Goffman

Según Goffman, en su obra *Estigma*, las personas nos vemos envueltas en dos tipos de identidades: una social virtual, que hace parte de las imposturas que se requieren en ciertos grupos y que casi siempre son la causa de una primera impresión; y una social real, que se inscribe más en la apropiación de patrones sociales y culturales que no son de impostura si no de adscripción, algo así como los naturales dependiendo de los grupos sociales en lo que nos

eduquemos, y que en el corto tiempo nos llevarán a pertenecer a un grupo o a ser desacreditado totalmente de él. Estos dos tipos de identidades, obligan a las personas a desarrollar artilugios para cumplir con los roles o actuaciones necesarias en diferentes situaciones de la vida diaria. En ese sentido, advierte que hay atributos deseables e indeseables, pero que no son los mismos para todas las situaciones, ya que “únicamente son incongruentes aquellos que no responden a estereotipos acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos.” (Goffman, 2006).

Así, puede uno preguntarse entonces por los estereotipos construidos en la Universidad en situaciones particulares y, también, por el desempeño concomitante de roles que circunscriben o eliminan a los estudiantes dentro de ellas. Para preguntarnos entonces por las formas en las interacciones dentro de la Universidad, se definen cuatro situaciones particulares en su interior, que no son únicas, pero que pueden identificarse y servir de guía para este estudio:

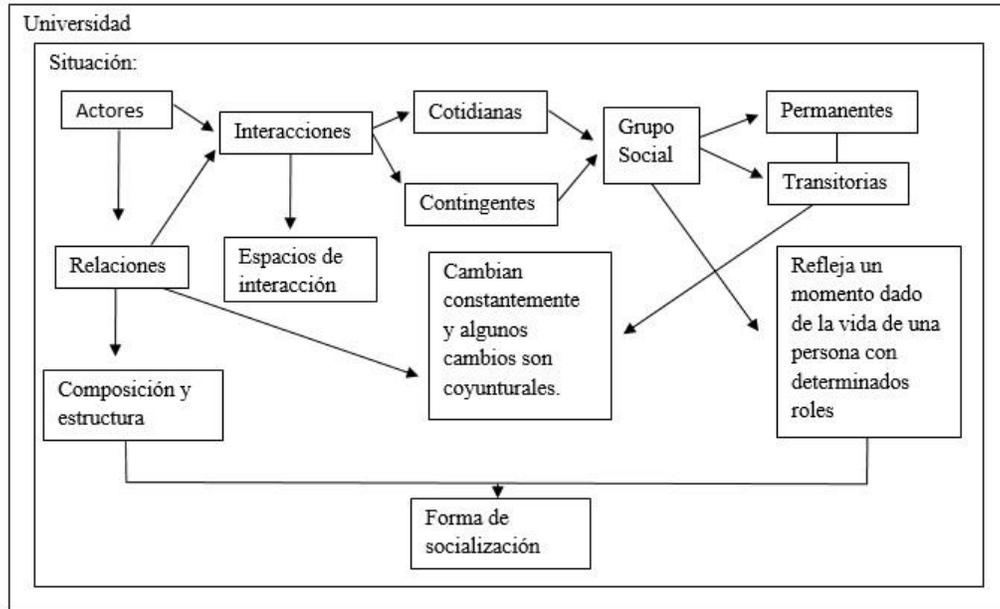
- **La Situación Académica:** Ésta tiene unos espacios específicos destinados para estudiar: las aulas de clase, las bibliotecas y centros de documentación, las salas de computadores, entre otros. Se espera que los estudiantes asistan a clase regularmente, que presenten los trabajos, que lleguen temprano, que conformen grupos de estudio, que aprueben los cursos, que puedan vincularse a grupos, que investiguen, elaboren textos para publicar, que asistan a eventos científicos, entre muchos otros. La situación académica se inscribe en el plan de estudio, pero, además, lo hace en las otras actividades extracurriculares que potencian las habilidades académicas, disciplinares e investigativas y todos esos espacios pueden ser negociados entre profesores y alumnos.
- **La Situación Vital:** La Universidad ofrece diferentes servicios en salud: general, sexual y reproductiva y salud mental de los que se espera un uso adecuado y que pretenden que los estudiantes mantengan unos hábitos de vida saludables, que hagan deporte, que consulten con expertos sus problemas académicos, emocionales, de pareja, que su condición alimenticia sea buena, entre otros. Aunque algunos tienen restricciones como no pertenecer a ningún régimen de salud (subsidiado o contributivo) para poder hacer uso de ellos. La situación vital en la Universidad también se compromete con espacios de delicado manejo como los tropes y el consumo de sustancias, que pueden llegar a presentarse con frecuencia o facilidad en el campus.

- ***La Situación Laboral:*** Es un espacio de trabajo remunerado que habilita la Universidad para sus estudiantes con diferentes modalidades como auxiliar administrativo o de investigación, estudiante en formación, monitor, guía cultural, estudiante en práctica, entre otros. Se puede acceder a estos espacios si los estudiantes mantienen un buen promedio académico, matriculan cierta cantidad de créditos, cumplen con una cantidad de horas establecidas para cada modalidad y desarrolla activamente unas tareas asignadas. No es una situación que genere mucho diálogo, pero permite ampliar los conocimientos de la vida laboral y del funcionamiento de campos específicos del programa en el que se está formando el estudiante.
- ***La Situación Ociosa:*** En este ámbito la Universidad ofrece una amplia gama de servicios y eventos culturales por medio de las direcciones de Bienestar y Extensión para la comunidad universitaria y general, se espera que los estudiantes asistan masivamente. También hay otro tipo de espacios para el esparcimiento y el uso del tiempo libre que no son ofrecidos por la administración pero que se encuentran a la vista y disponibles tanto dentro como fuera la Universidad.

4. Metodología

La estructura resumida de lo que se propuso en el marco teórico se presenta en el siguiente gráfico:

Grafica 2: marco teórico de este trabajo



La metodología de esta investigación elaboró un cuestionario que contó con tres apartados (entre otros) que correspondían a los requerimientos: situacional: situaciones tipo; espacial: rango de comodidad; y relacional: redes egocéntricas; respectivamente.

Ese cuestionario fue enviado a personas que hubiesen ingresado a la Universidad de Antioquia en el semestre 2009-I y que a la fecha (abril de 2017) tuvieran el sistema la catalogación de desertor o graduado. La Vicerrectoría de Docencia de la Universidad apoyó el proyecto haciendo la separación de la información de esa población (correo electrónico) y enviándoles el formulario entregado.

El procedimiento consistió en enviar el correo a cada una de las direcciones electrónicas disponibles en la base de datos de la Vicerrectoría. Se hicieron dos envíos en un lapso de 30 días de la siguiente manera: un primer envío, 15 días después el segundo y al día 30 se cerró el formulario.

4.1. Consecución de datos base

4.1.1. Población

La población de interés de este estudio estuvo compuesta como lo muestra la siguiente tabla

Tabla 1: población

Unidad Académica	Total admitidos	Desertores	Graduados	Total población de interés	Total de personas que contestaron la encuesta
Facultad de Odontología	63	8	54	62	0
Instituto de Filosofía	75	54	12	66	6
Fac de Salud Pública	166	74	87	161	8
Fac Cien Farmacéuti y Alimenticias	443	198	230	428	1
Facultad de Artes	173	118	38	156	1
Escuela de Idiomas	125	76	37	113	4
Fac Ccias Exactas y Nat	317	244	59	303	9
Fac Ccias Sociales y Hum.	559	251	263	514	39
Esc Nutrición y Dietética	68	11	53	64	1
Instituto Educac. Física	122	45	67	112	3
Fac Ciencias Agrarias	257	126	112	238	8
Fac de Comunicaciones	171	77	87	164	7
Facultad de Derecho	196	74	87	161	10
Escuela de Microbiología	89	44	40	84	3
Facultad de Ingeniería	1196	838	265	1103	36
Facultad de Educación	462	214	214	428	10
Esc de Bibliotecología	44	18	23	41	2
Facultad de Enfermería	114	12	99	111	3
Corporación Ambiental	72	29	43	72	0
Facultad Ccias Económicas	451	211	221	432	12
Facultad de Medicina	162	29	130	159	4
Totales	5325	2751	2221	4972	167

4.1.2. Técnica de recolección de datos

El diseño del instrumento y análisis metodológico se basó en los trabajos realizados por Molina *et al.* (2005 y 2008), en los que estudian patrones de cambio de inmigrantes en Cataluña, su trabajo (2007) sobre las formas de análisis de las estructuras de memoria de las personas a través del uso del análisis de redes personales, la teoría de los vínculos débiles (estructura y composición) de Granovetter (1973) en la comprensión de las estructuras sociales, y la propuesta de Brandes *et al.* (2008) sobre visualización de gráficos agrupados. Sumados a las formas de socialización y las afiliaciones a grupos de Simmel (2003), las situaciones de Goffman (2006), y el espacio social de Manuel Delgado.

4.1.2.1. Encuesta

La encuesta estaba dividida en tres bloques de preguntas:

Caracterización: este bloque permitía obtener los datos como edad, género, lugar de procedencia, programa académico, entre otros.

Bloque de preguntas relacionales: fueron cuatro preguntas concretas por cada situación.

- Un generador de nombres libre con el que crearon una lista de personas a las con las que tuvieron alguna relación mientras estuvieron en la Universidad, que recordaban y los recordaban. Esa lista debía contener entre 35 y 40 nombres (ver Molina 2005, 2007, 2008) y podía incluir personas de diferentes grupos como familia, compañeros, amigos, pareja, profesores, entre otros. La lista que elaboraron debía indicar la relación que tuvieron con cada una de esas personas y cuáles de esas personas se conocían entre sí.

Los resultados que se esperaban con la elaboración de esta encuesta fueron:

- Hacer una caracterización básica de desertores y graduados: edad, sexo, lugar de procedencia, unidad académica y temporalidad de la deserción (precoz, temprana, tardía). Esta caracterización va en concordancia con la teoría sobre deserción y ayuda, al mismo tiempo, a tipologizar las redes.
- Elaborar una descripción estadística sobre las principales prácticas relacionales: pertenencia a actividades académicas, laborales u organizativas, usos del espacio, acceso

a servicios y actividades ofrecidos por la universidad, percepción de comodidad, seguridad y salud.

- Graficar unas redes tipo de relaciones interpersonales de los desertores y graduados que permitieran observar posibles regularidades¹³, apoyadas en las caracterización y el ejercicio estadístico descriptivo.

4.2. Análisis de datos

El objetivo de ésta era establecer preguntas que cumplieran las necesidades de información planteadas en la “matriz de situaciones analítica” que se presentará más adelante. Se realizaron cuatro preguntas por cada situación, lo más precisas posible con el fin de conocer la estructura y la composición de las relaciones institucionales e interpersonales establecidas por desertores y graduados durante su paso por la Universidad de Antioquia.

4.2.1. Matriz de preguntas

Cada una de las personas que participó tuvo unos atributos: edad, sexo, procedencia, semestre en el que desertó o se graduó y programa académico.

Preguntas descriptivas	¿A qué programa de la Universidad de Antioquia fue admitido?
	¿Qué edad tenía cuándo ingresó a la Universidad de Antioquia? Menos de 17 años Entre 17-20 años Entre 21-25 años Entre 26-30 años Más de 30 años
	Género Femenino Masculino
	¿Cuál fue su vínculo final con la Universidad? Graduado Desertor
	¿En qué semestre desertó o se graduó de su programa académico? Ejemplo: 2013-II.
¿Qué edad tenía cuándo desertó o se graduó de la Universidad de Antioquia? Menos de 17 años Entre 17-20 años Entre 21-25 años	

¹³ Las redes serán entregadas a los participantes como una forma de devolución.

	Entre 26-30 años Más de 30 años
	¿Cuál de las siguientes razones marcó definitivamente su decisión de permanecer o desertar del programa académico al que fue admitido? Puede marcar varias opciones. El contenido del pènsum Su relación con los profesores y compañeros Las opciones de empleo futuras Problemas administrativos Paros y tropeles en el campus Otras razones externas a la carrera y la Universidad
	¿Dónde vivía cuándo fue admitido a la Universidad de Antioquia? Área Metropolitana Otro municipio de Antioquia Otro Departamento

Modelo de pertenencia a situaciones

Las preguntas de la encuesta que se tuvieron en cuenta para elaborar un modelo¹⁴ situacional son:

Académica	<p>¿Participó de alguna de las siguientes actividades académicas extracurriculares en la Universidad? Puede seleccionar varias opciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Semillero -Grupo de investigación -Grupo de estudio -Seminario permanente -Ninguna -¿Otra? ¿Cuál? _____ <p>-Indique el nombre del grupo, semillero, colectividad o actividad extracurricular a la que perteneció. Si perteneció a varias actividades ponga el nombre de cada una y entre paréntesis el tipo y sepárelas con comas. Ejemplo: Redes y Actores Sociales (Grupo de Investigación), Estudios de Género (Grupo de estudio)</p> <p>_____</p>
	<p>Indique la cantidad de profesores con los que recuerda que tuvo buenas relaciones académicas mientras estuvo en la Universidad. Ejemplo: 3</p> <p>_____</p> <p>Indique la cantidad de profesores con los que recuerda que tuvo malas relaciones académicas mientras estuvo en la Universidad. Ejemplo: 3</p> <p>_____</p>
Vital	<p>¿Hizo uso de alguno de los servicios de salud ofrecidos por la Universidad? Puede marcar varias opciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Medicina general

¹⁴ El modelo se presenta más adelante en este diseño metodológico.

Ociosa	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo psicosocial -Salud sexual y reproductiva -Valoraciones periódicas -Otro ¿Cuál? -Ninguno
	<p>¿Participó en alguna de las actividades deportivas que ofrece la Universidad? Si la respuesta es sí, diga cuál y durante cuánto tiempo; si es no, pase a la siguiente pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál? -¿Cuánto tiempo?
	<p>¿De cuál de las siguientes actividades ofrecidas por universidad participó? Puede marcar varias opciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Obras de teatro -Conciertos -Ferias y fiestas -Cine foros -Charlas y conferencias -Días especiales -Jornadas de bienestar -Jornadas deportivas y recreativas -Otra ¿Cuál? -Ninguna <p>¿Con qué frecuencia al mes?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Menos de 1 vez -1-2 veces -3-6 veces -7-10 veces -+10 veces
	<p>¿Pertenebió a algún tipo de grupo o colectividad en la Universidad? Puede marcar varias opciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deportivo -Activista (Político, género, minorías) -Académico -Otro ¿Cuál? -Ninguno
Laboral	<p>¿Tuvo alguno de los siguientes vínculos laborales con la universidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Auxiliar administrativo -Auxiliar de investigación -Monitor -Guía cultural -Empleado en las diferentes cooperativas (Coesda, burbujas de café) -Otro tipo ¿Cuál? _____ -Ninguno
	<p>Si tuvo alguno trabajo en la Universidad, comente brevemente cómo fue esa experiencia para usted.</p> <p>_____</p>
	<p>¿Trabajaba por fuera de la Universidad mientras fue estudiante?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sí

	-No
	¿Durante qué tiempo de la carrera? Toda la carrera Al principio de la carrera Al final de la carrera

Redes egocéntricas

Las medidas que se usaron para analizar este generador de nombres fueron: composición, media geométrica y dispersión.

Nº	Nombre	Rol en su vida (Indique si fue su amigo, profesor, familiar, pareja, conocido, u otro rol que haya tenido en su vida esta persona mientras estuvo en la Universidad de Antioquia)	Conoció a (En esta casilla debe indicar los números de otras personas que ya ha mencionado con las que se conoció esta persona)	Posición en estructura arbitraria (Espacio exclusivo para el investigador)
1				
2				
3				
4				

Radars estadísticos descriptivos: se elaboraron en Excel

Se analizó solo el tercer radar acá propuesto por cuestiones de uso de la información, los demás desbordaban el trabajo en materia de espacio, pero la información se conservó para una futura investigación.

1. Radar de percepción de salud y seguridad.

¿Cree que en la universidad hay riesgos para la vida y la salud de los estudiantes?

-Sí

-¿Cuáles?

-¿Por qué representan un riesgo?

-No

¿Considera que su paso por la universidad le originó alguna enfermedad? Sí ___ No ___

¿De qué tipo? Física ___ Mental ___ -¿Cuál enfermedad?

2. Radar de satisfacción

Califique de 1 a 5 las siguientes actividades en su paso por la Universidad. Siendo 1 la más satisfactoria y 5 la menos satisfactoria.

- Las clases y actividades del proceso formativo.
- Interactuar con profesores y personas especializadas en diferentes ámbitos académicos
- Participar en grupos de investigación y estudio, semilleros y actividades académicas extracurriculares.
- Conocer personas de otras regiones y culturas.
- Participar de la oferta cultural ofrecida por la Universidad.

3. Radar sobre el espacio –comodidad y compañía-

¿Cuál de los siguientes espacios de la universidad lo hacían sentir cómodo?

Enumérelos de 1 a 7, siendo 1 el lugar más cómodo y 7 el más incómodo.

(Acá irán imágenes de los espacios mencionados)

- Las aulas de clase
- Bibliotecas y centros de documentación
- Jardineras y zonas verdes
- Plazoletas
- Zonas deportivas
- El aeropuerto
- Otra ¿Cuál?

¿En compañía de quién solía visitar los lugares arriba enunciados?

- Las aulas de clase _____
- Bibliotecas y centros de documentación _____
- Jardineras y zonas verdes _____
- Plazoletas _____
- Zonas deportivas _____
- El aeropuerto _____
- Otro ¿Cuál? _____

4. Radar de percepción institucional

¿Cómo considera las instancias administrativas de la Universidad?

- Lejanas
- Accesibles
- Limitadas
- ¿Por qué?

4.2.2. Matriz de análisis descriptiva

Esta matriz permitió realizar una descripción de las relaciones que tuvieron tanto desertores como graduados y su percepción sobre ellas, tanto interpersonales como instituciones. Cada una de las situaciones poseía unos indicadores que sirvieron como input en el proceso de recolección de la información y así poder describir el proceso formativo, elaborar redes y establecer relaciones, esto se constituyó en la herramienta para la generación de redes personales y con ellas la configuración de formas de socialización al interior de la Universidad de Antioquia, para, finalmente obtener como output tipificaciones arbitrarias de desertores y graduados.

Situación	Actores	Interacción	Espacios de interacción	Acción recíproca	Indicador (Pregunta encuesta)	Forma encontrada
Académica	-Estudiante -Compañeros -Profesores -Personal administrativo -Actividades extracurriculares	-Clase -Trabajo en equipo -Asesorías y consultas -Trámites -Grupo de estudio -Proyectos de investigación -Semilleros -Presentaciones en público	-Aulas -Bibliotecas -Oficinas -Salones de reunión -Espacios al aire libre -Espacios virtuales	-Preguntar y obtener respuesta -Cumplir con las actividades pactadas -Respuesta a solicitudes	-Pertenece – no pertenece comodidad- incomodidad	
Vital	-Estudiante -Compañeros -Personal de bienestar -Profesores	-Ejercicio -Alimentación -Descanso -Consultas sobre salud sexual y reproductiva, salud mental, nutrición, medicina general -Apoyo interpersonal	-Espacios deportivos -Espacios de comida -Zonas de descanso -Consultorios y oficinas de atención en salud -Otros lugares no convencionales	-Contar con oferta y hacer uso de ella -Variedad en servicios y productos -Oportunidad en la atención -Encontrar apoyo	-Pertenece – no pertenece comodidad- incomodidad	
Laboral	-Estudiante -Personal administrativo -Usuarios	-Actividades designadas -Subordinación -Atención al usuario	-Oficinas -Plataformas digitales -Puntos de atención	-Capacitación -Interés -Bienestar	-Pertenece – no pertenece comodidad- incomodidad	

Ociosa	-Estudiante -Compañeros -Personal administrativo -Profesores -Personas externas	-Uso del tiempo libre -Actividades con compañeros -Espacios de mayor uso -Actividades propuestas por la administración -Actividades por fuera del campus	-Plazas -Teatros -Zonas deportivas y de comida -Pasillos y mesas -Otros espacios del campus -Centros comerciales, bares, lugares de comida y otros espacios externos	-Oferta suficiente	-Pertenece – no pertenece comodidad- incomodidad	

4.2.3. Metarepresentaciones

Para construir las metarepresentaciones se elaboraron unos esquemas de agrupaciones generales de los participantes que respondían a una misma estructura, con información fiel pero ordenada de manera arbitraria dados los objetivos del proyecto.

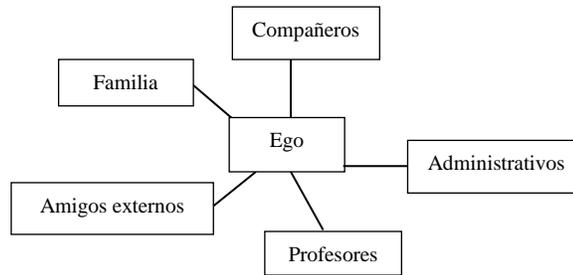
4.2.3.1. Metarepresentación 1: Esta metarepresentación permitió ver los vínculos institucionales (pertenencia a situaciones) que establecieron desertores y graduados luego de su ingreso a la Universidad. Lo que se buscó con ella fue proponer un modelo sobre la influencia que esos vínculos tuvieron en la decisión de abandonar o permanecer en la Institución.

Modelo de pertenencia situacional en la Universidad de Antioquia



Fuente: Elaboración propia.

4.2.3.2. Metarepresentación 2: Ésta se preguntaba por las relaciones interpersonales de mayor relevancia para los participantes, lo que buscaba era ver si hubo diferencias o regularidades en la composición y estructura de esas relaciones entre los desertores y graduados.



Fuente: Elaboración propia.

4.3. Consideraciones éticas

Consentimiento informado

Su participación en el proyecto se registrará bajo las siguientes condiciones y garantías: 1. Se garantiza que el participante puede recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y aspectos éticos relacionados con la investigación. 2. Cada participante tiene el derecho a conocer los resultados de la investigación cuando ésta concluya. 3. Cada participante está en libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios. 4. La información que brinde cada participante será usada únicamente con fines académicos y su identidad e información personal será totalmente confidencial. ¿Autoriza el uso de la información sólo para fines académicos? Sí__ No__

4.4. Aclaración metodológica

Se determinó el universo de análisis por cohorte y se tomó una (2009 – I) ya que se trataba de un ejercicio exploratorio tanto teórica como metodológicamente. Además, por las posibilidades del proyecto, al ser una tesis de pregrado, con pocos recursos económicos y de personal, proponer universo mayor, hubiese sido imposible de abarcar. Sin embargo, este primer ejercicio exploratorio pudo brindar información valiosa para seguir comprendiendo el fenómeno, además de crear bases para realizar estudios posteriores de mayor representatividad.

5. Resultados¹⁵

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de manera general y dividida por desertores y graduados, tocando cada una de las condiciones necesarias para desarrollar este estudio: situaciones tipo, rangos de comodidad, redes egocéntricas y los análisis que de estos se desprenden.

5.1. Situaciones tipo: pertenencia

Las situaciones propuestas para el análisis de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia para la cohorte 2009-I, fueron: Académica, Vital, Ociosa y Laboral. A cada una de ellas se le asignó una serie de actividades específicas que las componían. En el cuestionario que se aplicó, había un bloque de preguntas dedicado a tratar de reconstruir cómo fue la tendencia de participación de desertores y graduados en cada una de las actividades de esas situaciones y ver si era posible encontrar patrones en su comportamiento o pertenencia situacional.

Tabla 2: Situaciones y actividades por situación

Situaciones	Actividades por situación
Académica	4
Vital	5
Ociosa	11
Laboral	6
Ninguna	4
Total	30

Es posible discutir acá que las situaciones no contaron con igual cantidad de actividades y que por ende hay situaciones con ventaja comparativa respecto al número de respuestas que recibieron. La primera claridad es que, por la misma elaboración de la situación, basada en los servicios ofrecidos por la Universidad, era imposible mutilar actividades si lo que se quería era saber si hubo patrones de comportamiento a través de las relaciones de los estudiantes con éstas y su vínculo final con la Institución. Por ello, al momento de la consolidación de las situaciones las preguntas giraron en torno a temas como: ¿cuál sería el

¹⁵ Todas las tablas, gráficas y redes que se presentan a continuación son de elaboración propia.

criterio para eliminar la actividad conciertos y dejar la actividad jornadas de bienestar en el caso de la situación ociosa? O ¿Cómo aumentar el número de actividades laborales si hay un portafolio de cargos definidos para estudiantes? La conclusión fue que las actividades son un mapa de la Universidad, por tanto, no es posible eliminar o crear alguna. Además, no se buscaba poner a ninguna encima o debajo de otra, sino conocer la relación que los estudiantes tuvieron con ellas.

5.1.1. Resultados de las situaciones

En total 167 personas respondieron el cuestionario: 98 graduados y 69 desertores. La participación general en las situaciones se comportó de la siguiente manera:

Tabla 3: Participación individual de la población general en las situaciones

Participantes	Situaciones	Actividades por situación	Respuestas obtenidas	Promedio de participación en las actividades
167	Académica	4	102	0,61
	Vital	5	190	1,14
	Ociosa	11	649	3,89
	Laboral	6	68	0,41
	Ninguna	4	499	2,99
	Total	36	1508	

Según estos promedios generales es posible ver que la situación ociosa fue la más representativa, tanto desertores como graduados participaron en al menos tres actividades ofrecidas por la universidad tras su paso por la Universidad; seguida por la situación vital con al menos una actividad, pero con un amplio rango de diferencia.

Si combinamos las actividades, es posible ver varianzas en las participaciones:

Tabla 4: Participación combinada de la población general en las situaciones

Participantes	Combinaciones	Actividades por situación combinada	Respuestas obtenidas	Promedio de participación en las actividades
167	Aca-Vit	9	292	1,75
	Aca-Oci	15	751	4,50
	Aca-Lab	10	170	1,02
	Aca-Vit-Oci	20	941	5,63
	Aca-Vit-Lab	15	360	2,16
	Aca-Oci-Lab	21	819	4,90
	Aca-Vit-Oci-Lab	26	1009	6,04
	Vit-Oci	16	839	5,02
	Vit-Lab	11	258	1,54
	Vit-Oci-Lab	22	907	5,43
	Oci-Lab	17	717	4,29

Si las consideramos en diadas, la situación vital resaltó acompañada de la ociosa, las demás tienen unos promedios de participación muy bajos. Si las vemos en triadas, resalta la académica - vital – ociosa; muy seguida de la vital – ociosa - laboral. Esto se debió a la amplia participación en la situación ociosa, como lo vimos en la tabla situacional 1. Sin embargo, es visible también que fue de mayor importancia participativa la situación vital sobre la académica y laboral, dado que ninguna otra diada o triada las superó. Vimos acá una marcada jerarquía de situaciones general: la ociosa, seguida de la vital.

Ahora, es necesario ver cómo se comportaron esas participaciones en las situaciones si se divide a la población en desertores y graduados.

Tabla 5: Participación individual de la población desertora en las situaciones

Participantes	Situaciones	Actividades por situación	Respuestas desertores	Promedio de participación en las actividades
69	Académica	4	19	0,28
	Vital	5	62	0,90
	Ociosa	11	211	3,06
	Laboral	6	12	0,17
	Ninguna	4	262	3,80
	Total	30	566	

Esta tabla tuvo promedios de participación en situaciones muy parecidos a los observados en la tabla 1 respecto a la jerarquía de las situaciones; resaltan las actividades ociosas, seguidas de las vitales. Sin embargo, fue evidente la disminución comparativa en la participación académica y laboral de 0,61 y 0,41 a 0,28 y 0,17 respectivamente. Además, la aparición de la abstención incrementó de 2,99 a 3,80; tuvimos así, que la mayoría de la población desertora no se vinculó a ninguna de las actividades ofrecidas por la Universidad y en menor medida a actividades de tipo académico o laboral; podría decirse, que los que lo pocos que lo hicieron se mantuvieron en una posición tímida, inicial o nula.

Tabla 6: Participación combinada de la población desertora en las situaciones

Participantes	Combinaciones	Actividades por situación combinada	Respuestas obtenidas	Promedio de participación en las actividades
69	Aca-Vit	9	81	1,17
	Aca-Oci	15	230	3,33
	Aca-Lab	10	31	0,45
	Aca-Vit-Oci	20	292	4,23
	Aca-Vit-Lab	15	93	1,35
	Aca-Oci-Lab	21	242	3,51
	Aca-Vit-Oci-Lab	26	304	4,41
	Vit-Oci	16	273	3,96
	Vit-Lab	11	74	1,07
	Vit-Oci-Lab	22	285	4,13
Oci-Lab	17	223	3,23	

Al combinar las situaciones se consolidaron promedios muy parecidos entre las situaciones ociosa-vital, académica-ociosa, Ociosa-laboral, pero evidentemente los promedios de participación de cada una de las combinaciones fueron representativamente más bajos: de 5,02 pasó a 3,96, de 4,50 a 3,33 y de 4,29 a 3,23 respectivamente. En los dos casos las disminuciones fueron amplias sabiendo que tuvieron las mismas opciones de actividades disponibles.

Tabla 7: Participación individual de la población graduada en las situaciones

Participantes	Situaciones	Actividades por situación	Respuestas obtenidas	Promedio de participación en las actividades
98	Académica	4	83	0,85
	Vital	5	128	1,31
	Ociosa	11	438	4,47
	Laboral	6	56	0,57
	Ninguna	4	237	2,42
	Total	30	942	

Es importante resaltar todos los indicadores aumentaron. Por ejemplo: mientras que la participación general en actividades académicas fue de 0,61 y de desertores de 0,28, los graduados presentaron un índice de 0,85 y así pasó con todos los promedios: 1,14-1,31, 3,89-4,47, 0,41-0,57. El único puntaje que bajó fue la abstención: 2,24 en la participación, incluso fue menor que el general: 2,99.

Tabla 8: Participación combinada de la población graduada en las situaciones

Participantes	Combinaciones	Actividades por situación combinada	Respuestas obtenidas	Promedio de participación en las actividades
98	Aca-Vit	9	211	2,15
	Aca-Oci	15	521	5,32
	Aca-Lab	10	139	1,42
	Aca-Vit-Oci	20	649	6,62
	Aca-Vit-Lab	15	267	2,72
	Aca-Oci-Lab	21	577	5,89
	Aca-Vit-Oci-Lab	26	705	7,19
	Vit-Oci	16	566	5,78
	Vit-Lab	11	184	1,88
	Vit-Oci-Lab	22	622	6,35
	Oci-Lab	17	494	5,04

De la misma manera, los indicadores de participación combinados fueron mayores que en las tablas anteriores (general y desertores), ninguna de las actividades fue inferior. Pero es importante prestar atención en este punto porque si bien todos los promedios de participación aumentaron, al combinar las situaciones, son los que incluyen la situación académica los que representaron una diferencia más significativa en relación a los promedios de los desertores. Veamos:

Graduados

Aca-Vit	9	211	2,15
Aca-Oci	15	521	5,32
Aca-Lab	10	139	1,42
Aca-Vit-Oci	20	649	6,62
Aca-Vit-Lab	15	267	2,72
Aca-Oci-Lab	21	577	5,89

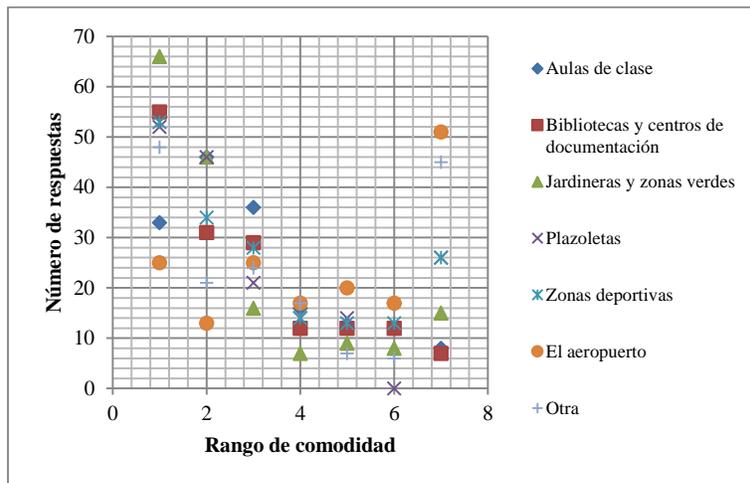
Desertores

Aca-Vit	9	81	1,17
Aca-Oci	15	230	3,33
Aca-Lab	10	31	0,45
Aca-Vit-Oci	20	292	4,23
Aca-Vit-Lab	15	93	1,35
Aca-Oci-Lab	21	242	3,51

5.2. Percepción espacial: rango de comodidad

Para el análisis de los espacios de la universidad, se elaboró una pregunta con un rango de comodidad en el que se incluyeron 7 lugares: aulas de clase, bibliotecas y centros de documentación, jardinerías y zonas verdes, plazuelas, zonas deportivas, el aeropuerto, otra; éstos deberían ser calificados de 1 a 7, siendo 1 el lugar más cómodo y 7 el más incómodo. El objetivo de este gráfico era ver cómo fue construido el mapa de uso del espacio de la universidad según la comodidad que representaron esos lugares para desertores y graduados.

Grafico 3: percepción espacial general

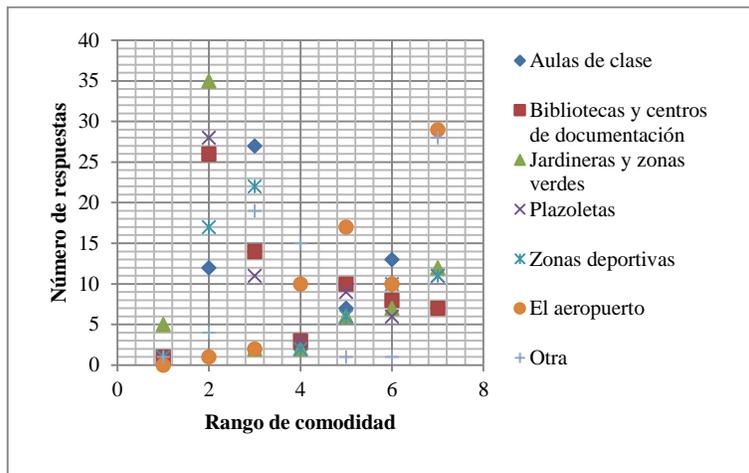


El espacio que más comodidad representó tanto para desertores como graduados fueron las jardineras y zonas verdes con 66 puntos, seguido por las bibliotecas y centros de documentación (55), zonas deportivas (53) y plazoletas (52), todos estos en el rango 1; las aulas de clase, por su parte se quedaron en un término medio (46 puntos en el rango 2 y 36 en el rango 3) y en el lugar más incómodo se ubicó el aeropuerto (51 puntos en el rango 7).

Esta tendencia general de comodidad espacial, respondió a la pertenencia mayoritaria a actividades ociosas y vitales que se encontraron en las respuestas generales de las situaciones tipo, mientras que las aulas de clase y su correspondiente, situación académica, se mantienen en un término medio o tercer lugar, más adelante veremos la importancia de esta tendencia de la situación académica.

Y un resultado que podría resultar curioso para las personas que han habitado la universidad, fue que un lugar como el aeropuerto, que ha hecho parte importante de las intervenciones en salud y seguridad por su influencia en el bienestar y desempeño académico de la comunidad universitaria, presente el puntaje más alto en la percepción de incomodidad. Al parecer la mayoría de los estudiantes no se sintieron identificados de forma mayoritaria con él.

Grafico 4: percepción espacial de desertores

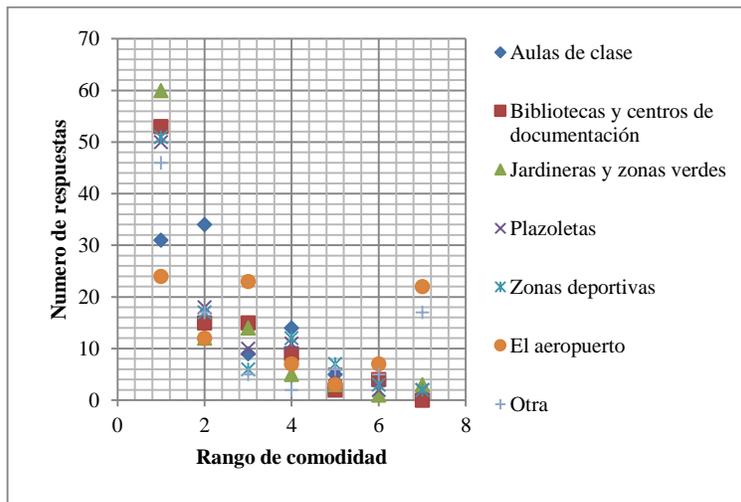


Cuando se separaron las respuestas de los desertores, el gráfico volvió a mostrar la preponderancia de las jardineras y zonas verdes como el lugar más cómodo de la Universidad, pero ya con menos cantidad de votos: de 66 puntos en el rango 1, pasó a 37 puntos en el rango 2; lo mismo sucedió con las bibliotecas y centros de documentación y las plazoletas: 26 y 28 puntos en el rango 2. El aeropuerto, por su parte, conservó su lugar mayoritario en el rango 7, pero acá se evidenció que más de la mitad de las personas que lo señalaron como el lugar más incómodo fueron desertores, de un total de 51 puntos generales, 29 fueron de esta población.

Es importante resaltar que el gráfico se mostró más disperso, en el espacio medio se fluctuaron muchos más lugares que en el general, lo que evidenció tendencias menos decisorias para definir los lugares cómodos, incómodos o moderados, aunque haya sitios con mayor cantidad de puntos. Las aulas de clase, por su parte, se ubicaron en el rango 3 con un total de 27 puntos, manteniendo su ubicación media o moderada.

Ningún lugar se ubicó en el rango 1 con una participación de puntos importante, todos los lugares tuvieron en éste una puntuación entre 1 y 5 puntos de 68 posibles. Al parecer, no hubo ningún espacio físico predilecto o top para las personas que contestaron este cuestionario y abandonaron la universidad antes de terminar sus estudios.

Grafico 5: percepción espacial de graduados



A diferencia del gráfico anterior (desertores), los graduados ubicaron claramente un lugar top para su estadía en la Universidad: las jardineras y zonas verdes. Éstas aparecieron en el rango 1 con un total de 61 puntos, seguidas por las bibliotecas y centros de documentación, las zonas deportivas y las plazoletas (53, 51, 50). Esto podría entenderse como que para los graduados el espacio universitario se presentó más diverso, lo que iba de la mano con la mayor cantidad de promedios de participación en las diferentes situaciones propuestas en el cuestionario.

Las aulas de clase mantuvieron su segundo lugar en comodidad, con un total de 34 puntos en el rango 2, a diferencia de los desertores, que las ubicaron en el rango tres con 27 puntos.

En este gráfico no se presentó tanta dispersión en la asignación de valores. Los lugares importantes no se debatieron con puntajes considerables en rangos menos favorables, vimos por ejemplo que las jardineras y zonas verdes, que obtuvieron la mayor puntuación en comodidad, obtuvieron la menor en el rango 7, (3).

El aeropuerto es el lugar que presentó una mayor variación, tuvo casi la misma cantidad de puntos en los rangos 1, 3 y 7 (24, 23, 22), pareció que entre la población de graduados hay diferentes percepciones de comodidad al respecto y pudieron convivir con el uso combinado de éste y otros espacios.

Hubo en estos tres gráficos unos lugares de coincidencia, las jardineras y zonas verdes son el lugar preferido por quienes han estudiado en la UdeA, los desertores le dan un lugar menos privilegiado, pero las ubican como el espacio en el que más cómodos se sintieron; las aulas de clase, por su parte, estuvieron ubicadas en un término medio, y el aeropuerto se debatió entre la incomodidad, el término medio y la comodidad.

5.3. Relaciones interpersonales: redes egocéntricas

De las 167 encuestas recibidas, hubo 19 participantes graduados que respondieron al generador de nombres: #5, #6, #9, #19, #26, #36, #48, #56, #58, #66, #72, #82, #113, #115, #118, #132, #136, #145, #154; y 11 participantes desertores: #87, #92, #93, #97, #106, #107, #129, #139, #147, #150, #155. En total se completaron 30 encuestas que contenían información acerca de los tres componentes del estudio: pertenencia a situaciones, comodidad espacial, relaciones interpersonales. En adelante vamos a llamar general los resultados de los 30 participantes que completaron los tres componentes foco de este análisis.

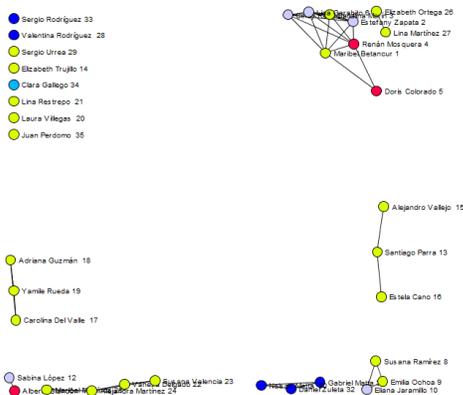
5.3.1. Resultados de las redes

En este apartado, las personas que respondieron el cuestionario se llamaron Participantes y a quienes nombraron en sus generadores de nombres Nodos; esos nodos estuvieron reunidos en Clases con unos códigos de clase y sus relaciones fueron las líneas. Para comprender las relaciones que la gráfica muestra, se estableció la siguiente convención de colores:

Familiar	
Pareja	
Compañero de carrera	
Amigo de otra carrera	
Amigo externo a la universidad	
Amigo anterior a la universidad	
Profesor	
Administrativo	

5.3.1.1. Desertores

Participante 87



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	6
1	1	1
2	2	6
3	3	0
4	4	24
5	5	0
6	6	2
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	5
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	5
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	21
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	3
Administrativo	7	0
Total		35

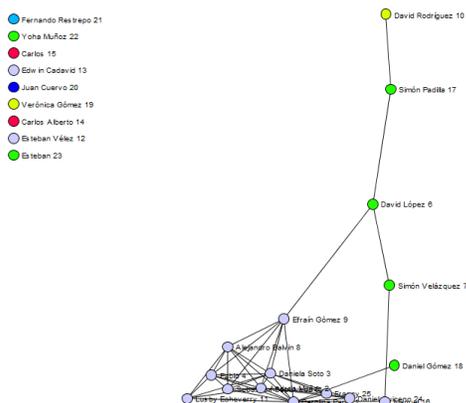
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	8
2	5	0
2	6	4
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	2
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	28%
Mujer	71%
Composición por clase	
Familiar	14%
Pareja	2%
Compañero de carrera	14%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	60%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	8%
Administrativo	0%

Participante 92



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	1
1	1	1
2	2	64
3	3	4
4	4	0
5	5	0
6	6	0
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	1
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	13
Amigo de otra carrera	3	6
Amigo externo a la U	4	2
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	2
Administrativo	7	0
Total		25

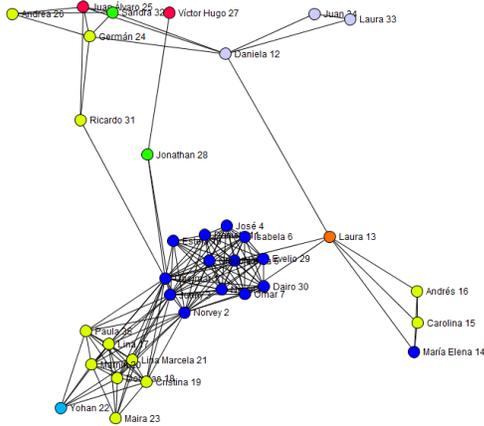
Vértices entre-clase

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	1
2	4	0
2	5	0
2	6	0
2	7	0
3	4	1
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	76%
Mujer	24%
Composición por clase	
Familiar	4%
Pareja	4%
Compañero de carrera	52%
Amigo de otra carrera	24%
Amigo externo a la universidad	8%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	8%
Administrativo	0%

Participante 93



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	138
1	1	1
2	2	6
3	3	0
4	4	45
5	5	1
6	6	0
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	14
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	3
Amigo de otra carrera	3	2
Amigo externo a la U	4	12
Amigo anterior a la U	5	1
Profesor	6	2
Administrativo	7	0
Total		35

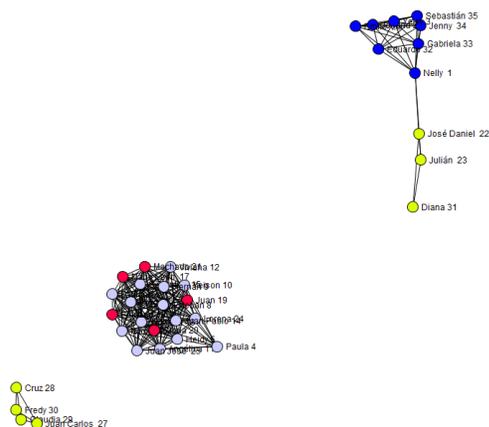
Vértices entre clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	2
0	4	22
0	5	3
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	6
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	1
2	4	1
2	5	1
2	6	1
2	7	0
3	4	2
3	5	0
3	6	2
3	7	0
4	5	2
4	6	3
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	54%
Mujer	45%
Composición por clase	
Familiar	40%
Pareja	2%
Compañero de carrera	8%
Amigo de otra carrera	5%
Amigo externo a la universidad	34%
Amigo anterior a la universidad	2%
Profesor	5%
Administrativo	0%

Participante 97



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	56
1	1	0
2	2	196
3	3	0
4	4	18
5	5	0
6	6	20
7	7	0

Clases - nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	8
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	15
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	7
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	5
Administrativo	7	0
Total		35

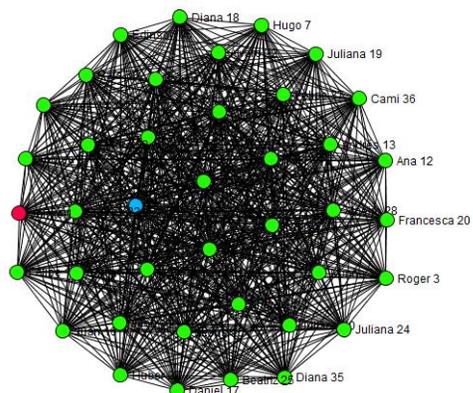
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	2
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	0
2	5	0
2	6	70
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	51%
Mujer	48%
Composición por clase	
Familiar	22%
Pareja	0%
Compañero de carrera	42%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	20%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	14%
Administrativo	0%

Participante 106



Administrativo	0%
----------------	----

Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	0
1	1	1
2	2	0
3	3	1402
4	4	0
5	5	0
6	6	1
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	0
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	0
Amigo de otra carrera	3	38
Amigo externo a la U	4	0
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	1
Administrativo	7	0
Total		40

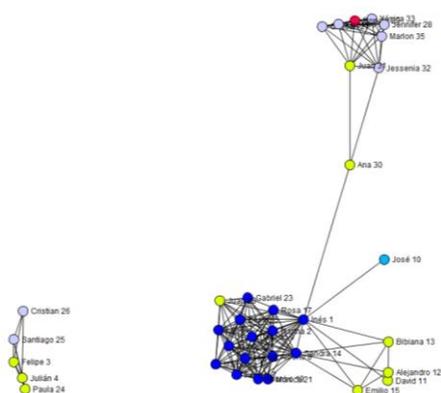
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	38
1	4	0
1	5	0
1	6	38
1	7	0
2	3	0
2	4	0
2	5	0
2	6	0
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	1
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	62%
Mujer	37%
Composición por clase	
Familiar	0%
Pareja	2%
Compañero de carrera	0%
Amigo de otra carrera	95%
Amigo externo a la universidad	0%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	2%

Participante 107



1	1	1
2	2	32
3	3	0
4	4	14
5	5	0
6	6	1
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	15
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	8
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	10
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	1
Administrativo	7	0
Total		35

Vértices entre-clase

Clase	Clase	Conteo
0	1	1
0	2	0
0	3	0
0	4	16
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	12
2	5	0
2	6	60
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	1
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	57%
Mujer	42%
Composición por clase	
Familiar	42%
Pareja	2%
Compañero de carrera	22%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	28%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	2%
Administrativo	0%

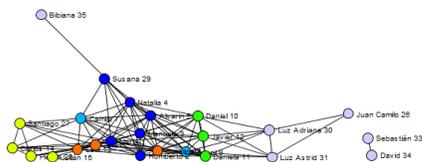
Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	200

Participante 129



Vértices intra-clase



Clase	Clase	Conteo
0	0	30
1	1	0
2	2	8
3	3	31
4	4	6
5	5	6
6	6	1
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	6
Pareja	1	2
Compañero de carrera	2	9
Amigo de otra carrera	3	10
Amigo externo a la U	4	4
Amigo anterior a la U	5	3
Profesor	6	1
Administrativo	7	0
Total		35

Vértices entre-clases

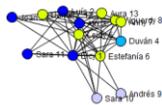
Clase	Clase	Conteo
0	1	11
0	2	0
0	3	15
0	4	4
0	5	14
0	6	0
0	7	0
1	2	2
1	3	2
1	4	2
1	5	5
1	6	0
1	7	0
2	3	7
2	4	0
2	5	0
2	6	0
2	7	0
3	4	0
3	5	3
3	6	5
3	7	0
4	5	6
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	60%
Mujer	40%
Composición por clase	
Familiar	17%
Pareja	5%
Compañero de carrera	25%
Amigo de otra carrera	28%
Amigo externo a la universidad	11%
Amigo anterior a la universidad	8%
Profesor	2%
Administrativo	0%

Participante 139

- Julio 27
- Luz 32
- Diana 29
- Juan 30
- Jorge 35
- Berta 34



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	18
1	1	1
2	2	54
3	3	2
4	4	24
5	5	0
6	6	8
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	5
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	11
Amigo de otra carrera	3	2
Amigo externo a la U	4	6
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	12
Administrativo	7	0
Total		37

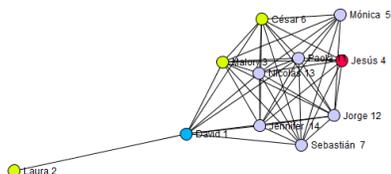
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	3
0	2	3
0	3	0
0	4	17
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	4
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	0
2	5	0
2	6	19
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	2
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	43%
Mujer	56%
Composición por clase	
Familiar	13%
Pareja	2%
Compañero de carrera	29%
Amigo de otra carrera	5%
Amigo externo a la universidad	16%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	32%
Administrativo	0%

Participante 147



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	0
1	1	1
2	2	36
3	3	0
4	4	2
5	5	0
6	6	1
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	0
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	9
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	3
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	1
Administrativo	7	0
Total		14

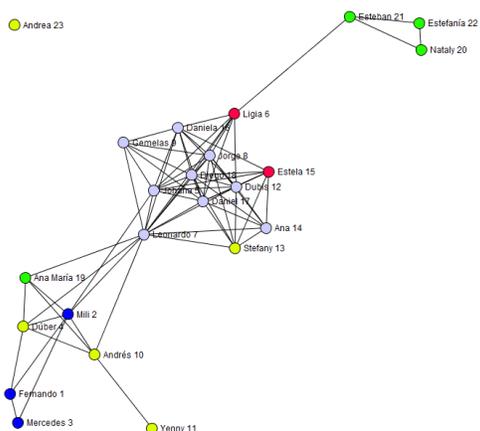
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	5
1	3	0
1	4	3
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	12
2	5	0
2	6	5
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	2
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	50%
Mujer	50%
Composición por clase	
Familiar	0%
Pareja	7%
Compañero de carrera	64%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	21%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	7%
Administrativo	0%

Participante 150



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	6
1	1	0
2	2	64
3	3	6
4	4	4
5	5	0
6	6	0
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	3
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	9
Amigo de otra carrera	3	4
Amigo externo a la U	4	5
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	2
Administrativo	7	0
Total		23

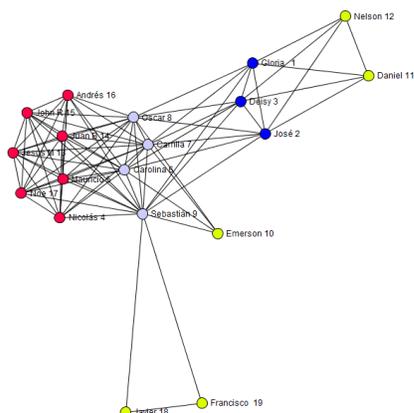
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	2
0	3	1
0	4	3
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	1
2	4	6
2	5	0
2	6	10
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	1
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	34%
Mujer	65%
Composición por clase	
Familiar	13%
Pareja	0%
Compañero de carrera	39%
Amigo de otra carrera	17%
Amigo externo a la universidad	21%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	8%
Administrativo	0%

Participante 155



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	6
1	1	0
2	2	12
3	3	0
4	4	4
5	5	0
6	6	42
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	3
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	4
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	5
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	7
Administrativo	7	0
Total		19

Vértices entre-clases

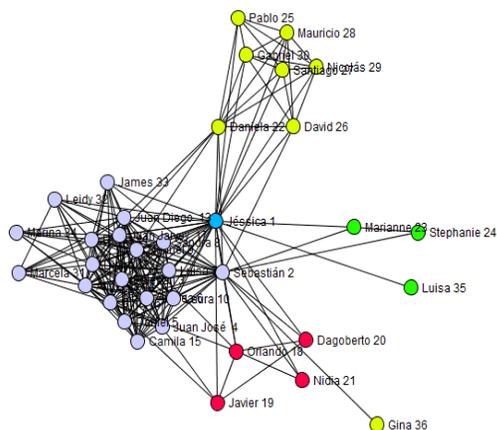
Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	11
0	3	0
0	4	6
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	6
2	5	0
2	6	28
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	78%
Mujer	21%
Composición por clase	
Familiar	15%
Pareja	0%
Compañero de carrera	21%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	26%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	36%
Administrativo	0%

5.3.1.2. Graduados

Participante 5



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	0
1	1	0
2	2	318
3	3	2
4	4	40
5	5	0
6	6	8
7	7	0

Clases - nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	0
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	20
Amigo de otra carrera	3	3
Amigo externo a la U	4	7
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	4
Administrativo	7	0
Total		35

Vértices entre-clases

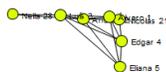
Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	18
1	3	2
1	4	7
1	5	0
1	6	4
1	7	0
2	3	2
2	4	6
2	5	0
2	6	7
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición de la red

Composición por género	
Hombre	50%
Mujer	50%
Composición por clase	
Familia	0%
Pareja	2%
Compañero de carrera	55%
Amigo de otra carrera	8%
Amigo externo a la universidad	22%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	11%
Administrativo	0%

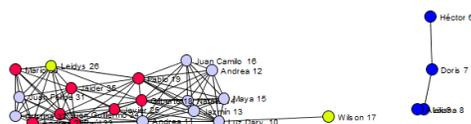
Participante 6

- Enrique 22
- Alejandro 20
- Rene 24
- Carlos 23
- Elibian 27



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	6
1	1	0
2	2	44
3	3	0
4	4	30
5	5	0
6	6	35
7	7	0



Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	4
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	9
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	14
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	8
Administrativo	7	0
Total		35

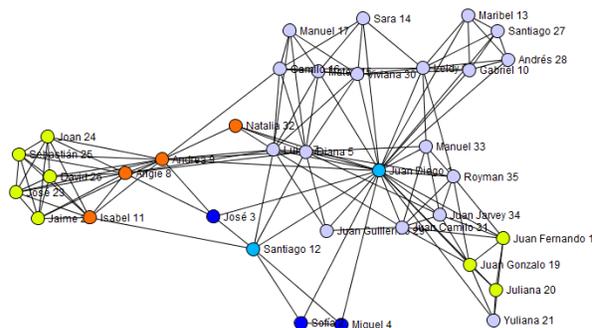
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	1
2	5	0
2	6	25
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	7
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición de la red

Composición por género	
Hombre	62%
Mujer	37%
Composición por clase	
Familiar	11%
Pareja	0%
Compañero de carrera	25%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	40%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	22%
Administrativo	0%

Participante 9



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	2
1	1	1
2	2	96
3	3	0
4	4	26
5	5	8
6	6	0
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	3
Pareja	1	2
Compañero de carrera	2	18
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	8
Amigo anterior a la U	5	4
Profesor	6	0
Administrativo	7	0
Total		35

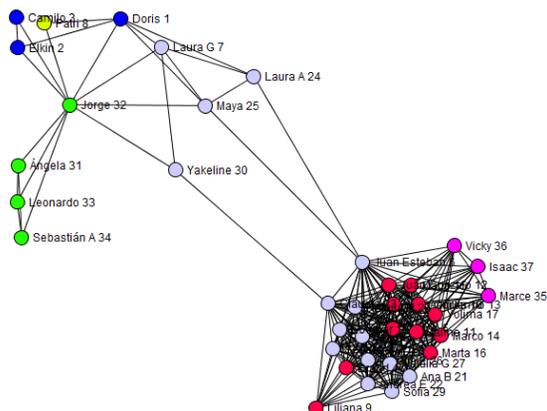
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	6
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	2
0	6	0
7	7	0
1	2	18
1	3	0
1	4	3
1	5	3
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	9
2	5	7
2	6	0
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	15
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	62%
Mujer	37%
Composición por clase	
Familiar	8%
Pareja	5%
Compañero de carrera	51%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	22%
Amigo anterior a la universidad	11%
Profesor	0%
Administrativo	0%

Participante 19



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	4
1	1	0
2	2	122
3	3	12
4	4	1
5	5	0
6	6	94
7	7	6

Cases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	3
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	15
Amigo de otra carrera	3	4
Amigo externo a la U	4	1
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	11
Administrativo	7	3
Total		37

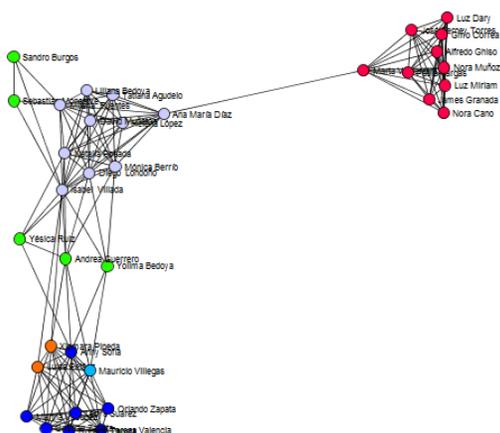
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	3
0	3	3
0	4	1
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	4
2	4	0
2	5	0
2	6	130
2	7	3
3	4	1
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	27

Composición

Composición por género	
Hombre	43%
Mujer	56%
Composición por clase	
Familiar	8%
Pareja	0%
Compañero de carrera	40%
Amigo de otra carrera	10%
Amigo externo a la universidad	2%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	29%
Administrativo	8%

Participante 26



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	42
1	1	1
2	2	90
3	3	4
4	4	0
5	5	2
6	6	90
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	7
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	10
Amigo de otra carrera	3	5
Amigo externo a la U	4	0
Amigo anterior a la U	5	2
Profesor	6	10
Administrativo	7	0
Total		35

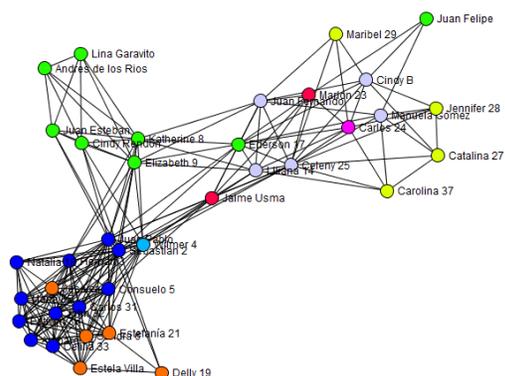
Vértices entre-clase

Clase	Clase	Conteo
0	1	7
0	2	0
0	3	3
0	4	0
0	5	14
0	6	0
0	7	0
1	2	0
1	3	2
1	4	0
1	5	2
1	6	0
1	7	0
2	3	14
2	4	0
2	5	2
2	6	0
2	7	0
3	4	0
3	5	1
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	34%
Mujer	65%
Composición por clase	
Familiar	20%
Pareja	2%
Compañero de carrera	28%
Amigo de otra carrera	14%
Amigo externo a la universidad	0%
Amigo anterior a la universidad	5%
Profesor	28%
Administrativo	0%

Participante 36



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	108
1	1	1
2	2	14
3	3	34
4	4	4
5	5	16
6	6	2
7	7	1

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	11
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	5
Amigo de otra carrera	3	8
Amigo externo a la U	4	4
Amigo anterior a la U	5	5
Profesor	6	2
Administrativo	7	1
Total		37

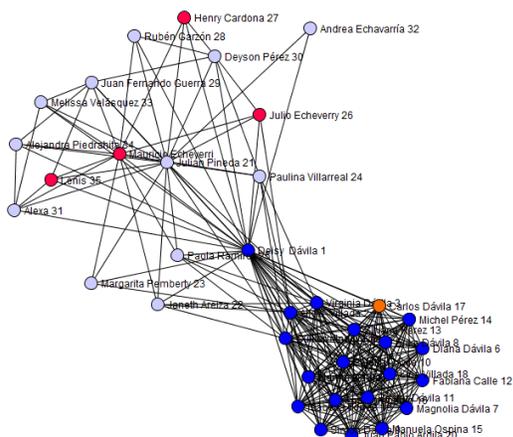
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	7
0	2	2
0	3	13
0	4	0
0	5	40
0	6	13
0	7	0
1	2	2
1	3	3
1	4	0
1	5	4
1	6	1
1	7	0
2	3	11
2	4	12
2	5	0
2	6	6
2	7	3
3	4	0
3	5	0
3	6	3
3	7	1
4	5	0
4	6	0
4	7	3
5	6	0
5	7	0
6	7	1

Composición

Composición por género	
Hombre	40%
Mujer	59%
Composición por clase	
Familiar	29%
Pareja	2%
Compañero de carrera	13%
Amigo de otra carrera	21%
Amigo externo a la universidad	10%
Amigo anterior a la universidad	13%
Profesor	5%
Administrativo	2%

Participante 48



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	342
1	1	0
2	2	36
3	3	0
4	4	0
5	5	1
6	6	6
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	19
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	12
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	0
Amigo anterior a la U	5	1
Profesor	6	4
Administrativo	7	0
Total		36

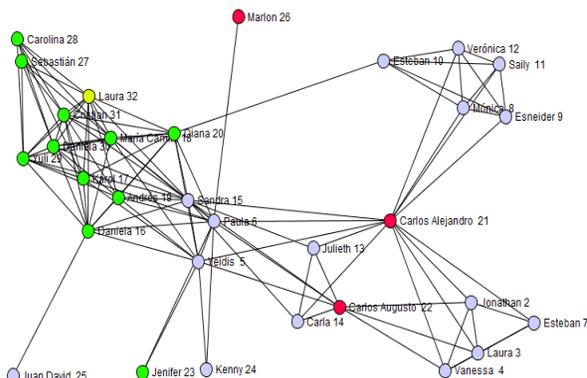
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	20
0	3	0
0	4	0
0	5	19
0	6	5
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	0
2	5	0
2	6	17
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	30%
Mujer	69%
Composición por clase	
Familiar	52%
Pareja	0%
Compañero de carrera	33%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	0%
Amigo anterior a la universidad	2%
Profesor	11%
Administrativo	0%

Participante 56



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	0
1	1	1
2	2	50
3	3	67
4	4	1
5	5	0
6	6	0
7	7	1

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	0
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	18
Amigo de otra carrera	3	11
Amigo externo a la U	4	1
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	3
Administrativo	7	1
Total		35

Vértices entre-clases

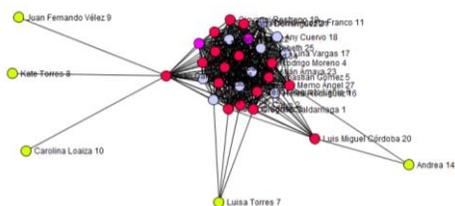
Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	20
2	4	1
2	5	0
2	6	0
2	7	1
3	4	10
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	42%
Mujer	57%
Composición por clase	
Familiar	0%
Pareja	2%
Compañero de carrera	51%
Amigo de otra carrera	31%
Amigo externo a la universidad	2%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	8%
Administrativo	2%

Participante 58

Yésica 35



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	0
1	1	0
2	2	90
3	3	1
4	4	0
5	5	0
6	6	250
7	7	2

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	0
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	10
Amigo de otra carrera	3	1
Amigo externo a la U	4	5
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	17
Administrativo	7	2
Total		35

Vértices entre-clases

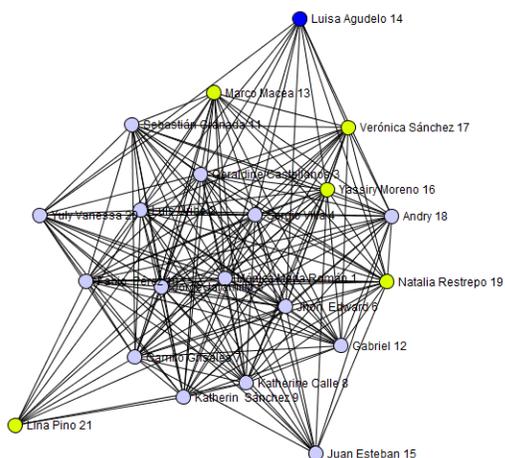
Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	1
2	5	0
2	6	156
2	7	20
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	8
4	7	2
5	6	0
5	7	0
6	7	31

Composición

Composición por género	
Hombre	51%
Mujer	48%
Composición por clase	
Familiar	0%
Pareja	0%
Compañero de carrera	28%
Amigo de otra carrera	2%
Amigo externo a la universidad	14%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	48%
Administrativo	5%

Participante 66

(Solo listó 21 alteri)



Administrativo	0%
----------------	----

Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	1
1	1	0
2	2	200
3	3	0
4	4	12
5	5	0
6	6	0
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	1
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	15
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	5
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	0
Administrativo	7	0
Total		21

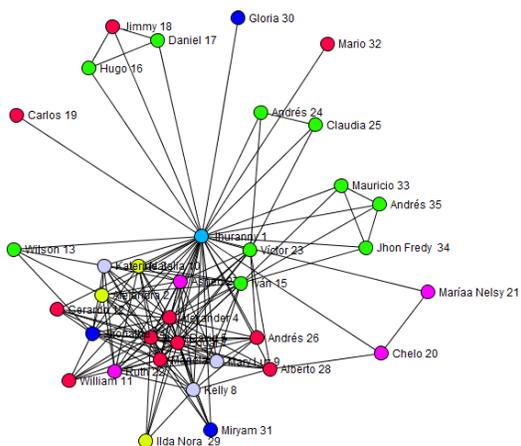
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	8
0	3	0
0	4	3
0	5	0
0	6	0
7	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	64
2	5	0
2	6	0
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	47%
Mujer	52%
Composición por clase	
Familiar	4%
Pareja	0%
Compañero de carrera	71%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	23%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	0%

Participante 72



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	0
1	1	1
2	2	0
3	3	20
4	4	0
5	5	0
6	6	44
7	7	2

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	3
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	3
Amigo de otra carrera	3	10
Amigo externo a la U	4	3
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	11
Administrativo	7	4
Total		35

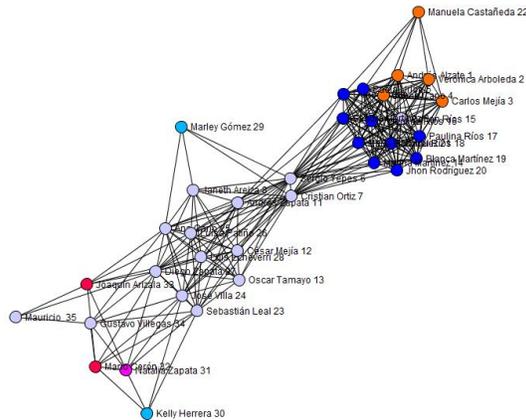
Vértices entre-clase

Clase	Clase	Conteo
0	1	3
0	2	4
0	3	1
0	4	2
0	5	0
0	6	10
0	7	0
1	2	3
1	3	10
1	4	3
1	5	0
1	6	11
1	7	4
2	3	4
2	4	2
2	5	0
2	6	16
2	7	6
3	4	3
3	5	0
3	6	12
3	7	1
4	5	0
4	6	11
4	7	4
5	6	0
5	7	0
6	7	9

Composición

Composición por género	
Hombre	57%
Mujer	42%
Composición por clase	
Familiar	8%
Pareja	2%
Compañero de carrera	8%
Amigo de otra carrera	28%
Amigo externo a la universidad	8%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	31%
Administrativo	11%

Participante 82



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	90
1	1	0
2	2	140
3	3	0
4	4	0
5	5	20
6	6	2
7	7	1

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	10
Pareja	1	2
Compañero de carrera	2	15
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	0
Amigo anterior a la U	5	5
Profesor	6	2
Administrativo	7	1
Total		35

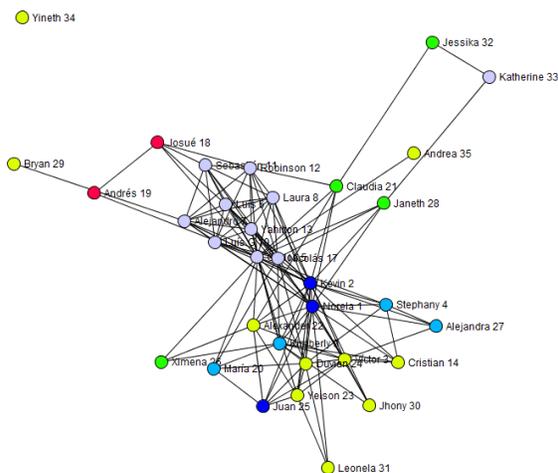
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	30
0	3	0
0	4	0
0	5	42
0	6	0
7	7	0
1	2	6
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	1
1	7	1
2	3	0
2	4	0
2	5	5
2	6	9
2	7	4
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	2

Composición

Composición por género	
Hombre	57%
Mujer	42%
Composición por clase	
Familiar	28%
Pareja	5%
Compañero de carrera	42%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	0%
Amigo anterior a la universidad	14%
Profesor	5%
Administrativo	2%

Participante 113



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	6
1	1	4
2	2	70
3	3	2
4	4	18
5	5	0
6	6	2
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	3
Pareja	1	4
Compañero de carrera	2	10
Amigo de otra carrera	3	4
Amigo externo a la U	4	10
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	2
Administrativo	7	0
Total		33

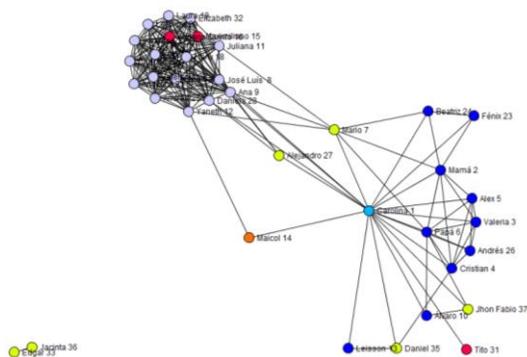
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	7
0	2	14
0	3	4
0	4	16
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	6
1	3	1
1	4	8
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	7
2	4	7
2	5	0
2	6	5
2	7	0
3	4	2
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	57%
Mujer	42%
Composición por clase	
Familiar	9%
Pareja	12%
Compañero de carrera	30%
Amigo de otra carrera	12%
Amigo externo a la universidad	30%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	6%
Administrativo	0%

Participante 115



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	36
1	1	1
2	2	232
3	3	0
4	4	2
5	5	1
6	6	2
7	7	0

Clase – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	10
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	16
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	6
Amigo anterior a la U	5	1
Profesor	6	3
Administrativo	7	0
Total		37

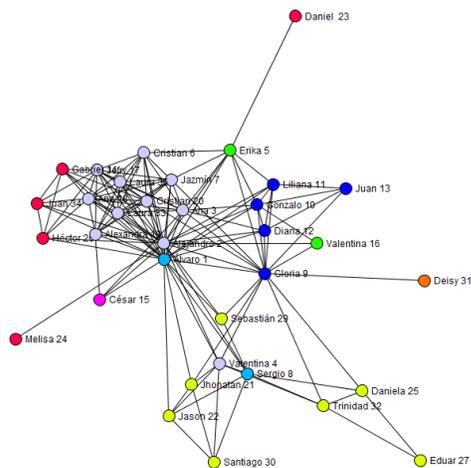
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	10
0	2	0
0	3	0
0	4	7
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	3
1	3	0
1	4	4
1	5	1
1	6	1
1	7	0
2	3	0
2	4	6
2	5	1
2	6	32
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	45%
Mujer	54%
Composición por clase	
Familiar	27%
Pareja	2%
Compañero de carrera	43%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	16%
Amigo anterior a la universidad	2%
Profesor	8%
Administrativo	0%

Participante 118



Vértices intra-clases

Clase	Clase	Conteo
0	0	20
1	1	1
2	2	86
3	3	0
4	4	12
5	5	1
6	6	6
7	7	1

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	5
Pareja	1	2
Compañero de carrera	2	11
Amigo de otra carrera	3	2
Amigo externo a la U	4	7
Amigo anterior a la U	5	1
Profesor	6	5
Administrativo	7	1
Total		34

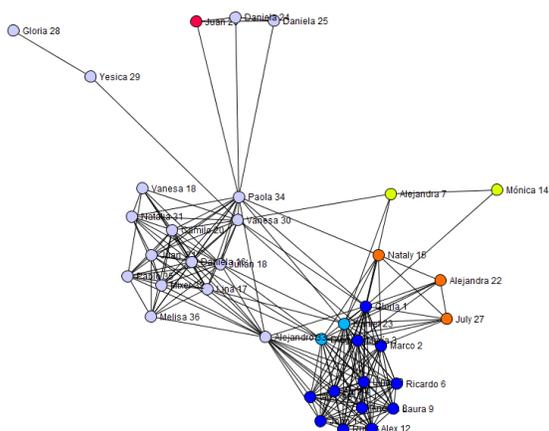
Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	4
0	2	10
0	3	5
0	4	4
0	5	1
0	6	0
0	7	0
1	2	13
1	3	1
1	4	8
1	5	0
1	6	3
1	7	1
2	3	5
2	4	4
2	5	0
2	6	11
2	7	3
3	4	0
3	5	0
3	6	1
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	52%
Mujer	47%
Composición por clase	
Familiar	14%
Pareja	5%
Compañero de carrera	32%
Amigo de otra carrera	5%
Amigo externo a la universidad	20%
Amigo anterior a la universidad	2%
Profesor	14%
Administrativo	2%

Participante 132



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	132
1	1	0
2	2	133
3	3	0
4	4	2
5	5	6
6	6	1
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	12
Pareja	1	2
Compañero de carrera	2	17
Amigo de otra carrera	3	0
Amigo externo a la U	4	2
Amigo anterior a la U	5	3
Profesor	6	1
Administrativo	7	0
Total		37

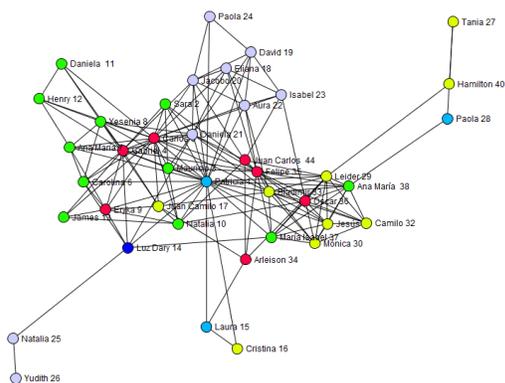
Vértices entre-clase

Clase	Clase	Conteo
0	1	24
0	2	15
0	3	0
0	4	2
0	5	8
0	6	0
0	7	0
1	2	5
1	3	0
1	4	1
1	5	6
1	6	0
1	7	0
2	3	0
2	4	1
2	5	1
2	6	3
2	7	0
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	35%
Mujer	64%
Composición por clase	
Familiar	32%
Pareja	5%
Compañero de carrera	45%
Amigo de otra carrera	0%
Amigo externo a la universidad	5%
Amigo anterior a la universidad	8%
Profesor	2%
Administrativo	0%

Participante 136



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	1
1	1	2
2	2	28
3	3	22
4	4	26
5	5	0
6	6	18
7	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	1
Pareja	1	3
Compañero de carrera	2	9
Amigo de otra carrera	3	11
Amigo externo a la U	4	9
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	7
Administrativo	7	0
Total		40

Vértices entre-clases

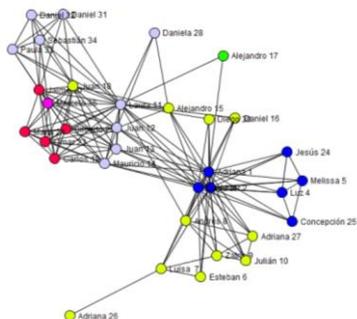
Clase	Clase	Conteo
0	1	1
0	2	2
0	3	2
0	4	0
0	5	0
0	6	2
7	7	0
1	2	5
1	3	9
1	4	8
1	5	0
1	6	4
1	7	0
2	3	3
2	4	2
2	5	0
2	6	14
2	7	0
3	4	11
3	5	0
3	6	25
3	7	0
4	5	0
4	6	12
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Composición

Composición por género	
Hombre	42%
Mujer	57%
Composición por clase	
Familiar	2%
Pareja	7%
Compañero de carrera	22%
Amigo de otra carrera	27%
Amigo externo a la universidad	22%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	17%
Administrativo	0%

Participante 145

Catalina 29



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	40
1	1	0
2	2	36
3	3	1
4	4	20
5	5	0
6	6	20
7	7	1

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	7
Pareja	1	0
Compañero de carrera	2	10
Amigo de otra carrera	3	1
Amigo externo a la U	4	11
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	5
Administrativo	7	1
Total		35

Vértices entre-clases

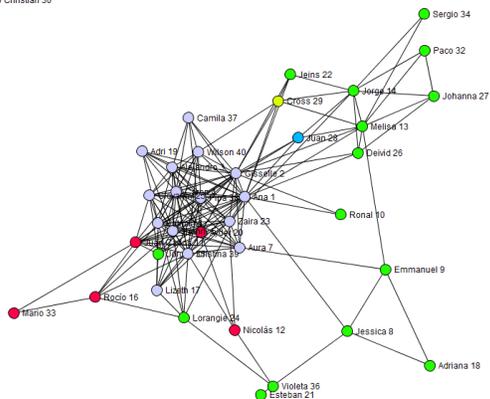
Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	12
0	3	1
0	4	27
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	0
1	3	0
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	1
2	4	14
2	5	0
2	6	23
2	7	5
3	4	0
3	5	0
3	6	0
3	7	0
4	5	0
4	6	5
4	7	1
5	6	0
5	7	0
6	7	5

Composición

Composición por género	
Hombre	60%
Mujer	40%
Composición por clase	
Familiar	20%
Pareja	0%
Compañero de carrera	28%
Amigo de otra carrera	2%
Amigo externo a la universidad	31%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	14%
Administrativo	2%

Participante 154

- Richard 31
- Silvia 15
- Christian 30



Vértices intra-clase

Clase	Clase	Conteo
0	0	0
1	1	1
2	2	158
3	3	36
4	4	0
5	5	0
6	6	10
7	7	0

Vértices entre-clases

Clase	Clase	Conteo
0	1	0
0	2	0
0	3	0
0	4	0
0	5	0
0	6	0
0	7	0
1	2	3
1	3	2
1	4	0
1	5	0
1	6	0
1	7	0
2	3	24
2	4	3
2	5	0
2	6	24
2	7	0
3	4	3
3	5	0
3	6	3
3	7	0
4	5	0
4	6	0
4	7	0
5	6	0
5	7	0
6	7	0

Clases – nodos

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	0
Pareja	1	1
Compañero de carrera	2	15
Amigo de otra carrera	3	16
Amigo externo a la U	4	3
Amigo anterior a la U	5	0
Profesor	6	5
Administrativo	7	0
Total		40

Composición

Composición por género	
Hombre	52%
Mujer	47%
Composición por clase	
Familiar	0%
Pareja	2%
Compañero de carrera	37%
Amigo de otra carrera	40%
Amigo externo a la universidad	7%
Amigo anterior a la universidad	0%
Profesor	12%
Administrativo	0%

Cada una de las redes expuesta arriba, su composición, número de nodos por clase y relaciones intra y entre clases, conformaron la siguiente estructura relacional: la veremos de manera general y luego dividida.

Tabla 9: clases y nodos generales

Clases	Códigos	Nodos en las clases
Familia	0	159
Pareja	1	31
Compañero de carrera	2	324
Amigo de otra carrera	3	138
Amigo externo a la U	4	171
Amigo anterior a la U	5	26
Profesor	6	137
Administrativo	7	14
Total		1000

5.3.2. Relaciones, composición, media geométrica y dispersión generales

Para obtener estos resultados se utilizó el modelo de análisis de redes personales de Brandes *et al* (2008), donde proponen la media geométrica, la dispersión y la composición como medidas que dan cuenta de la estructura de las redes interpersonales y por ende de un ámbito de la sociedad. Estas medidas no están planteadas para ser aplicadas a redes individuales, sino que, luego de una graficación y obtención de datos cuantificables de los nodos y las líneas que declaró cada participante o encuestado, se elabora un agrupamiento de los datos (arbitrario) y un cálculo de sus estructuras para dar cuenta de similitudes o patrones entre ellas.

Básicamente, la formula usada para elaborar la media geométrica fue tomar el total de relaciones de las clases (en su interior o con otra), y dividir las por la su raíz cuadrada: $\omega(A,B) = e(A,B) / \text{Raíz } |A| \cdot |B|$.

Por ejemplo: si lo que queríamos era conocer el promedio de relaciones de la clase “familia” en su interior tomamos: $\omega(0,0) = e(0,0) / \text{Raíz } |0| \cdot |0|$. O si lo que queríamos era

saber el promedio de relaciones de dos clases diferentes lo que tomábamos eran las relaciones entre ellas: $\omega(0,1) = e(0,1) / \text{Raíz } |0| \cdot |1|$.

La dispersión lo que buscaba era saber si los promedios aplicados a las diferentes clases eran estables y, por lo tanto, confiables para establecer patrones. Éste se calculó con la siguiente operación.

$$\mu\omega(C_p, C_q) = \frac{\mu e(C_p, C_q)}{\sqrt{\mu|C_p| \cdot \mu|C_q|}} .$$

La composición observó, en especial, la participación porcentual de cada clase en la constitución de las redes y cómo podía ser diferente la aparición de nodos si se trataba de una red de desertor o una red de graduado. La fórmula aplicada fue: dividir el número de nodos de clase de cada por el número total de nodos de la red, así: familia: 48/100 (nodos totales de la red). Los resultados obtenidos con estas tres medidas se muestran a continuación.

Tabla 10: Composición de las clases y las relaciones generales

Clases	Códigos	Nodos	Porcentaje
Familia	0	159	16%
Pareja	1	31	3%
Compañero de carrera	2	324	32%
Amigo de otra carrera	3	138	14%
Amigo externo a la U	4	171	17%
Amigo anterior a la U	5	26	3%
Profesor	6	137	14%
Administrativo	7	14	1%

Clase	Clase	Conteo	Porcentaje
0	0	1291	15,0%
0	1	84	1,0%
0	2	136	1,6%
0	3	50	0,6%
0	4	132	1,5%
0	5	143	1,7%
0	6	30	0,3%
0	7	0	0,0%
1	1	21	0,2%
1	2	89	1,0%
1	3	70	0,8%
1	4	57	0,7%

1	5	21	0,2%
1	6	63	0,7%
1	7	6	0,1%
2	2	2421	28,1%
2	3	105	1,2%
2	4	178	2,1%
2	5	17	0,2%
2	6	675	7,8%
2	7	45	0,5%
3	3	1646	19,1%
3	4	33	0,4%
3	5	4	0,0%
3	6	54	0,6%
3	7	2	0,0%
4	4	335	3,9%
4	5	23	0,3%
4	6	52	0,6%
4	7	10	0,1%
5	5	62	0,7%
5	6	0	0,0%
5	7	0	0,0%
6	6	666	7,7%
6	7	75	0,9%
7	7	15	0,2%

En general las redes estuvieron compuestas por porcentajes significativos de todas las clases a excepción de “pareja” 3%, “amigo anterior a la U” 3% y “administrativos” 1%. Respecto a las relaciones, primaron los porcentajes relacionales intraclase en “compañeros de clase” 28,1%, “amigos de otra carrera” 19,1% y “familia” 15%; los demás porcentajes de relación fueron relativamente bajos. Con esto se observó, atendiendo al concepto de cantidad en los grupos sociales de Simmel, que no se trataba de redes integradas sino, más bien, cohesionadas, o como lo plantearía Molina *et al* (2008): redes simples en vez de complejas.

Entre clases, destacaron los “compañeros de clase” – “profesores” con 7,8% de relaciones promedio; y, por su ausencia, los nodos de la clase “administrativos” (1%), sus relaciones intra-clase (0,2%) y entre-clases (0,9% y 0,5% con “profesores” y “compañeros de carrera”). Si se tiene en cuenta que los estudiantes tienen mucho que ver con los

“administrativos” en su proceso formativo es posible extrañarse por la presencia de 14 nodos en un total de 1000. Pudo haber sucedido que al plantear la condición “importancia en su vida” para diligenciar el generador de nombres, los participantes hayan potenciado elementos más emocionales a la hora de elegir a las personas listadas (aunque la pregunta por mínimo 35 personas, según McCarty (2005), contempla una estructura más amplia y compleja –vínculos débiles-), o que definitivamente el órgano administrativo está radicalmente separado del proceso de los estudiantes.

Tabla 11: Media geométrica y dispersión de las relaciones generales

Relaciones entre clases	Media general de las relaciones	Dispersión general de las relaciones
w(O,0)	8,12	7,85
w(O,1)	1,20	1,16
w(O,2)	0,60	0,58
w(O,3)	0,34	0,33
w(O,4)	0,80	0,77
w(O,5)	2,22	2,15
w(O,6)	0,20	0,20
w(O,7)	0,00	0,00
w(1,1)	0,68	0,65
w(1,2)	0,89	0,86
w(1,3)	1,07	1,03
w(1,4)	0,78	0,76
w(1,5)	0,74	0,72
w(1,6)	0,97	0,93
w(1,7)	0,29	0,28
w(2,2)	7,47	23,35
w(2,3)	0,50	0,48
w(2,4)	0,76	0,73
w(2,5)	0,19	0,18
W(2,6)	3,20	3,10
w(2,7)	0,67	0,65
w(3,3)	11,93	24,33
w(3,4)	0,21	0,21
w(3,5)	0,07	0,06
W(3,6)	0,39	0,38
w(3,7)	0,05	0,04
w(4,4)	1,96	4,45
w(4,5)	0,34	0,33

w(4,6)	0,34	0,33
w(4,7)	0,20	0,20
w(5,5)	2,38	2,31
w(5,6)	0,00	0,00
w(5,7)	0,00	0,00
w(6,6)	4,86	4,70
w(6,7)	1,71	1,66
w(7,7)	1,07	1,04

Lo primero que nos dijo esta tabla de promedios de relación y dispersiones es que en ninguno de los listados entregados por los participantes las clases (O,7), (5,6) y (5,7) se cruzaron en al menos una relación. La “familia” y los “amigos anteriores a la U” jamás se cruzan con los “administrativos” y los “profesores” tampoco llegan a tener contacto con los “amigos anteriores a la U”.

Planteado así, parece obvio que los amigos que se conservan de la infancia o del colegio se mantengan alejados de clases como “profesores” o “administrativos”, pero si examinamos la nula relación entre “familia” y “administrativos” se evidencia el alejamiento que empiezan a protagonizar los familiares respecto al proceso formal de los estudiantes cuando ingresan a la educación superior; de ahí en adelante (el ingreso) parece que son los estudiantes quienes se encargaron de todos sus trámites y los padres (por ejemplo) pasaron a un segundo plano, ya no son ellos quienes deben responder o hacer las “vueltas” de sus hijos. Siendo así, habría una pregunta que queda en el tintero ¿están los jóvenes preparados para asumir toda la responsabilidad que conlleva ingresar a la Universidad: trámites, carga académica, vínculos sociales e institucionales?

Entre las demás clases, son las relaciones intraclase las que aparecieron con un promedio mayor de relacionamiento: “amigo de otra carrera” con un 11,93, “familia” con un 8,11 y “compañeros de carrera” 7,47. Como se planteó anteriormente, esta base de datos, tanto en su composición como en promedio de relaciones se mostró extremadamente cohesionada, pero poco integrada porque la cantidad más grande de líneas estuvieron concentradas al interior de las clases.

De lado, cuando se observó la dispersión (medida que nos indicaba la estabilidad de las relaciones y hasta donde el promedio podía ser una medida apropiada para dar cuenta la

similitud de la redes) resultó evidente que algunas de esas mismas clases (“amigos de otra carrera” 24,32, “compañeros de la carrera” 23,35) contaban con las dispersiones más altas, lo que significaba que había datos en determinadas redes que incrementaban los promedios relacionales en las demás, por lo cual era necesario separar a los participantes y observar el comportamiento, como ha sido el uso en este trabajo, de desertores y graduados.

5.3.2.1 Desertores

Tabla 12: Clases y nodos de desertores

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	60
Pareja	1	9
Compañero de carrera	2	86
Amigo de otra carrera	3	62
Amigo externo a la U	4	75
Amigo anterior a la U	5	4
Profesor	6	37
Administrativo	7	0
Total		333

5.3.2.1.1. Composición, media geométrica y dispersión de las relaciones de desertores

Tabla 13: Composición de las clases y las relaciones de desertores

Clases	Códigos	Nodos	Porcentaje
Familia	0	60	18%
Pareja	1	9	3%
Compañero de carrera	2	86	26%
Amigo de otra carrera	3	62	19%
Amigo externo a la U	4	75	23%
Amigo anterior a la U	5	4	1%
Profesor	6	37	11%
Administrativo	7	0	0%

Clase	Clase	Conteo	Porcentaje
0	0	461	15%
0	1	15	0%
0	2	16	1%
0	3	18	1%
0	4	70	2%
0	5	17	1%
0	6	0	0%
0	7	0	0%
1	1	7	0%
1	2	7	0%
1	3	40	1%
1	4	15	0%

1	5	5	0%
1	6	38	1%
1	7	0	0%
2	2	478	15%
2	3	10	0%
2	4	45	1%
2	5	1	0%
2	6	197	6%
2	7	0	0%
3	3	1445	46%
3	4	3	0%
3	5	3	0%
3	6	10	0%
3	7	0	0%
4	4	141	4%
4	5	8	0%
4	6	9	0%
4	7	0	0%
5	5	7	0%
5	6	0	0%
5	7	0	0%
6	6	76	2%
6	7	0	0%
7	7	0	0%

La cantidad de relaciones varió mucho en comparación con la tabla general, de un total de 8611 relaciones intra-clase y entre-clases, los desertores aportaron 3142 relaciones que representaron el 36% del total de las líneas.

En materia de participación de las clases, quienes más nodos aportaron fueron los “compañeros de la carrera” 26%, luego “amigos externos a la U” 23% y “amigos de otra carrera” y “familia” con 19% y 18% respectivamente. Hasta este momento se conservó el patrón de composición de nodos respecto a la composición general.

En las relaciones intraclase, los “amigos de otra carrera” siguieron a la cabeza, esta vez pasando de un 19,1% en la tabla general a un 46% particular, seguidos de “compañeros de la carrera” y “familia” con 15% cada una; las demás clases (intra y entre) oscilan entre el 0% y el 6% de relacionamiento, siendo las relaciones entre “compañeros de la carrera” - “profesores” los que se llevan ese 6%. En realidad, no hubo mayores disertaciones que hacer al respecto de las relaciones entre las clases, porque en una vista rápida de los resultados se evidenció su poca articulación. Según Molina *et al* (2008), así no es posible encontrar cliques a través de los cuales diferentes partes de la vida y del mapa social de una persona, en determinado lugar o momento de su vida, se conecten.

Tabla 14: Media geométrica y dispersión de las relaciones de desertores

Relaciones entre clases	Media de las relaciones desertores	Dispersión de las relaciones desertores
w(O,0)	7,68	7,43
w(O,1)	0,65	0,62
w(O,2)	0,22	0,22
w(O,3)	0,30	0,29
w(O,4)	1,04	1,01
w(O,5)	1,10	1,06
w(O,6)	0,00	0,00
w(O,7)	0,00	0,00
w(1,1)	0,78	0,75
w(1,2)	0,25	0,24
w(1,3)	1,69	1,64
w(1,4)	0,58	0,56
w(1,5)	0,83	0,81
w(1,6)	2,08	2,01
w(1,7)	0,00	0,00
w(2,2)	5,56	16,61
w(2,3)	0,14	0,13

w(2,4)	0,56	0,54
w(2,5)	0,05	0,05
W(2,6)	3,49	3,38
w(2,7)	0,00	0,00
w(3,3)	23,31	59,13
w(3,4)	0,04	0,04
w(3,5)	0,19	0,18
W(3,6)	0,21	0,20
w(3,7)	0,00	0,00
w(4,4)	1,88	5,25
w(4,5)	0,46	0,45
w(4,6)	0,17	0,17
w(4,7)	0,00	0,00
w(5,5)	1,75	1,69
w(5,6)	0,00	0,00
w(5,7)	0,00	0,00
w(6,6)	2,05	1,99
w(6,7)	0,00	0,00
w(7,7)	0,00	0,00

Los promedios de relaciones para los desertores mostraron desconexión en 10 clases, (7,7), (6,7), (5,7), (5,6), (4,7), (3,7), (2,7), (1,7), (0,7), (0,6), la clase “administrativos” fue la que apareció mayoritariamente desconectada de las demás clases; recordemos que los desertores no mencionaron a ningún administrativo en sus listas de nombres, mientras que los graduados listaron 14. También se desconectaron las clases 5 y 0 de la 6, éstas son “amigos anteriores a la U” y “familia” con “profesores”.

Respecto a las relaciones entre las demás clases se evidenció un promedio muy bajo de conexiones, solo se alcanzó un 3,49 entre “compañeros de la carrera”-“profesores”, 2,08 entre “pareja” -“profesores” y 1,69 entre “pareja” - “compañeros de la carrera”. De igual manera, estas relaciones presentaron resultados menores en el indicador de dispersión, lo que demostró que todas las redes de desertores se ajustaron a esta estructura relacional.

En cuanto a las relaciones intraclase, se mantuvo la jerarquía de los “amigos de otras carreras”, seguida de “familia” y “compañeros de la carrera” con promedios de 23,31, 7,68, 5,56 y dispersiones altísimas de 59,13 y 16,61 para las dos últimas. Aunque haya mayor cohesión, ésta no fue estable para todas las redes. El valor más estable así, es la desconexión entre la mayoría de las clases.

5.3.2.2. Graduados

Tabla 15: Clases y nodos de graduados

Clases	Códigos	Nodos
Familia	0	99
Pareja	1	22
Compañero de carrera	2	238
Amigo de otra carrera	3	76
Amigo externo a la U	4	96
Amigo anterior a la U	5	22
Profesor	6	100
Administrativo	7	14
Total		667

5.3.2.2.1. Composición, media geométrica y dispersión de las relaciones de graduados

Tabla 16: Composición de las clases y las relaciones de graduados

Clases	Códigos	Nodos	Porcentaje
Familia	0	99	15%
Pareja	1	22	3%
Compañero de carrera	2	238	36%
Amigo de otra carrera	3	76	11%
Amigo externo a la U	4	96	14%
Amigo anterior a la U	5	22	3%
Profesor	6	100	15%
Administrativo	7	14	2%

Clase	Clase	Conteo	Porcentaje
0	0	830	15%
0	1	69	1%
0	2	120	2%
0	3	32	1%
0	4	62	1%
0	5	126	2%
0	6	30	1%
0	7	0	0%
1	1	14	0%
1	2	82	1%
1	3	30	1%
1	4	42	1%
1	5	16	0%

1	6	25	0%
1	7	6	0%
2	2	1943	36%
2	3	95	2%
2	4	133	2%
2	5	16	0%
2	6	478	9%
2	7	45	1%
3	3	201	4%
3	4	30	1%
3	5	1	0%
3	6	44	1%
3	7	2	0%
4	4	194	4%
4	5	15	0%
4	6	43	1%
4	7	10	0%
5	5	55	1%
5	6	0	0%
5	7	0	0%
6	6	590	11%
6	7	75	1%
7	7	15	0%

Cuando revisamos la matriz de relaciones de graduados, fue evidente a primera vista que la mayoría de relaciones se robustecieron, tanto intra como entre clases y mientras que en la matriz de desertores un total de 10 combinaciones de relaciones se quedaban en cero, en esta solo 3. Observamos por ejemplo que las relaciones de la clase 7 con 2 y 6 pasaron de cero a una mínima cantidad: 45 (1%), 75 (1%) respectivamente, que, aunque se puede decir que no es una cantidad mayoritaria ni representativa en relación a otras, sí habló de la conciencia de los encuestados sobre esos vínculos.

La clase que más cohesionada se mantuvo en su interior fue “compañeros de carrera” con un 36% entre sus 238 nodos, seguida de “familia” 15% entre sus 99 nodos y “profesor” con 11% de relaciones entre sus 100 nodos. Cuando revisamos las relaciones entre clases, los “compañeros de clase” jugaron un papel muy importante en las relaciones con otras como “profesor” 9%, “familia” 2%, “amigos de otra carrera” 2%, “pareja” 1%, y “Administrativos” 1%.

Pero esto no sucedió solo con clase, “familia” presentó relaciones con todas las demás a excepción de “administrativos”; “pareja”, “amigos de otra carrera”, “amigos externos a la U”, “amigos anteriores a la U” y “profesores” tuvieron su cuota de relaciones con esta clase: 69, 32, 62, 126, 30, respectivamente. Cabe señalar en este sentido que entre “familia” y “amigos anteriores a la U” hay un mayor relacionamiento, debió ser porque las relaciones que se gestaron con estas personas vinieron desde la infancia o la época del colegio, en la que los amigos tienen más relación con la familia de sus compañeros.

Tabla 17: Media geométrica y dispersión de las relaciones de graduados

Relaciones entre clases	Media de las relaciones desertores	Dispersión de las relaciones graduados
w(0,0)	8,09	7,82
w(0,1)	1,20	1,16
w(0,2)	0,60	0,58
w(0,3)	0,34	0,33
w(0,4)	0,80	0,77
w(0,5)	2,22	2,15
w(0,6)	0,20	0,20
w(0,7)	0,00	0,00
w(1,1)	10,94	10,57
w(1,2)	0,89	0,86
w(1,3)	1,07	1,03
w(1,4)	0,78	0,76

w(1,5)	0,74	0,72
w(1,6)	0,97	0,93
w(1,7)	0,29	0,28
w(2,2)	6,12	19,13
w(2,3)	0,50	0,48
w(2,4)	0,76	0,73
w(2,5)	0,19	0,18
W(2,6)	3,20	3,10
w(2,7)	0,67	0,65
w(3,3)	12,12	24,71
w(3,4)	0,21	0,21
w(3,5)	0,07	0,06
W(3,6)	0,39	0,38
w(3,7)	0,05	0,04
w(4,4)	1,72	3,90
w(4,5)	0,34	0,33
w(4,6)	0,34	0,33
w(4,7)	0,20	0,20
w(5,5)	2,69	2,60
w(5,6)	0,00	0,00
w(5,7)	0,00	0,00
w(6,6)	4,12	3,98
w(6,7)	1,71	1,66
w(7,7)	0,64	0,62

Los promedios y las dispersiones para las redes de graduados se comportaron un poco más estables, porque, aunque se mantuvo la tendencia al mayor relacionamiento intraclase, las demás clases, en su mayoría, se relacionaron con otras y sus promedios de relacionamiento no representaron valores muy diversos. Si se observan las dispersiones, todas las relaciones entre clases se ubican por debajo del promedio.

Las relaciones intraclase se llevaron de nuevo un resultado elevado en las clases: “amigos de otras carreras”, “pareja” y “familia” fueron las clases más cohesionadas: 12,12, 10,94, 8,09 y perdió el segundo puesto la clase “compañeros de la carrera” con un promedio de 6,12. Las dispersiones en estas clases son elevadas, lo que desestabilizó de nuevo las relaciones de “compañeros de la carrera” y “amigos de otra carrera”. Pero en general se trató de una matriz más estable e integrada.

A continuación, para poner en contexto la pertenencia a situaciones y la percepción de comodidad espacial de los 30 participantes que elaboraron el listado de nombres libre, se presenta un análisis de sus respuestas en las dos primeras partes del cuestionario. Esto con

el fin de ver si las respuestas de los 11 desertores y los 19 graduados se correspondieron con los resultados encontrados en la generalidad de los Participantes.

Tablas 18 y 19: Pertenencia a situaciones tipo de los 11 desertores

Participantes	Situaciones	Actividades por situación	Respuestas desertores	Promedio de participación en las actividades
11	Académica	4	5	0,45
	Vital	5	15	1,36
	Ociosa	11	45	4,09
	Laboral	6	3	0,27
	Ninguna	4	28	2,55
	Total	30	96	

Participantes	Combinaciones	Actividades combinadas por situación	Respuestas desertores	Promedio de participación en las actividades
11	Aca-Vit	9	20	1,82
	Aca-Oci	15	50	4,55
	Aca-Lab	10	8	0,73
	Aca-Vit-Oci	20	65	5,91
	Aca-Vit-Lab	15	23	2,09
	Aca-Oci-Lab	21	53	4,82
	Aca-Vit-Oci-Lab	26	68	6,18
	Vit-Oci	16	60	5,45
	Vit-Lab	11	18	1,64
	Vit-Oci-Lab	22	63	5,73
	Oci-Lab	17	48	4,36

Tablas 20 y 21: Pertenencia a situaciones tipo de los 19 graduados

Participantes	Situaciones	Actividades por situación	Respuestas graduados	Promedio de participación en las actividades
19	Académica	4	24	1,26
	Vital	5	28	1,47
	Ociosa	11	85	4,47
	Laboral	6	11	0,58
	Ninguna	4	35	1,84
	Total	30	183	

Participante	Combinaciones	Actividades combinadas por situación	Respuestas graduados	Promedio de participación en las actividades
19	Aca-Vit	9	52	2,74
	Aca-Oci	15	109	5,74
	Aca-Lab	10	35	1,84
	Aca-Vit-Oci	20	137	7,21
	Aca-Vit-Lab	15	63	3,32
	Aca-Oci-Lab	21	120	6,32
	Aca-Vit-Oci-Lab	26	148	7,79
	Vit-Oci	16	113	5,95
	Vit-Lab	11	39	2,05
	Vit-Oci-Lab	22	124	6,53
	Oci-Lab	17	96	5,05

Cuando se revisaron los resultados de las pertenencias de los 30 participantes se pudo observar que eso no llevó una variación de los resultados: en el caso de los desertores la situación ociosa se tuvo el promedio más alto 4,09 seguida de la abstención 2,55. Los demás promedios fueron más bajos. En los resultados de los graduados la situación ociosa fue la mayor de nuevo 4,47, seguida de la vital 1,47 y la académica 1,26, tal como sucedió con las respuestas de los 98 graduados. Y cuando se observaron los resultados de las combinaciones, se obtuvieron los mismos promedios, fue la situación académica la que marcó una verdadera diferencia en los promedios de participación en actividades entre desertores y graduados:

Graduados

Aca-Vit	9	52	2,74
Aca-Oci	15	109	5,74
Aca-Lab	10	35	1,84
Aca-Vit-Oci	20	137	7,21
Aca-Vit-Lab	15	63	3,32
Aca-Oci-Lab	21	120	6,32

Desertores

Aca-Vit	9	20	1,82
Aca-Oci	15	50	4,55
Aca-Lab	10	8	0,73
Aca-Vit-Oci	20	65	5,91
Aca-Vit-Lab	15	23	2,09
Aca-Oci-Lab	21	53	4,82

Gráfico 6: percepción espacial de 11 desertores

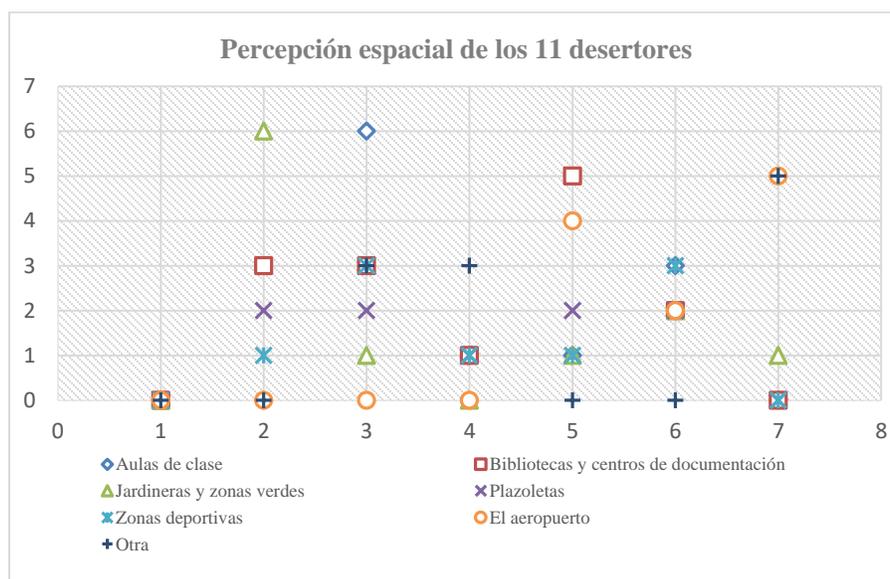
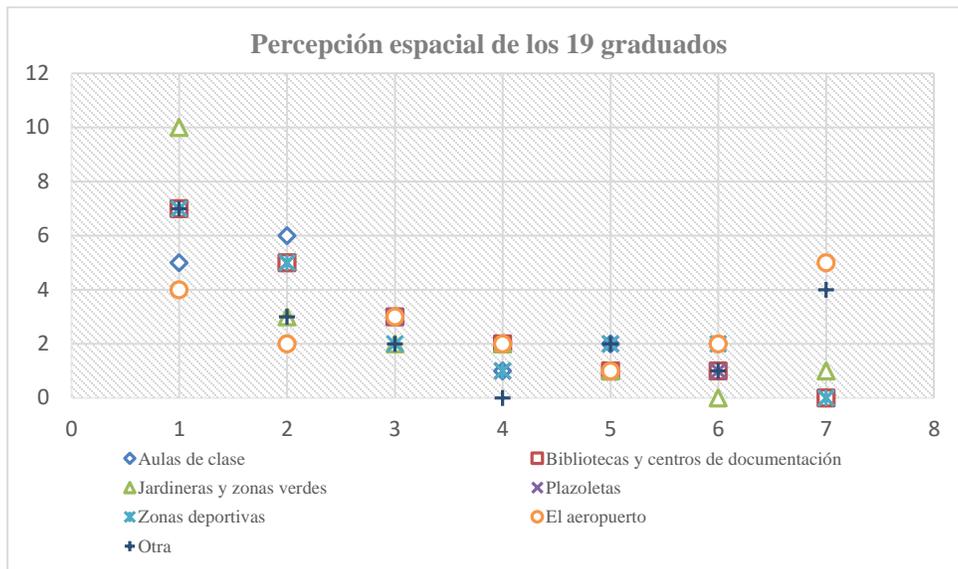


Gráfico 7: percepción espacial de 19 graduados



De igual manera sucedió con los resultados sobre percepción espacial, fueron una copia exacta de los resultados obtenidos en las gráficas generales: los desportistas no tuvieron un lugar predilecto, la gráfica fue más dispersa y el lugar más incómodo el aeropuerto. Los graduados marcaron una curva casi perfecta entre los lugares más cómodos e incómodos, fueron las jardineras y zonas verdes las predilectas y el aeropuerto se debatió entre la comodidad y la incomodidad.

El espacio parece haber ayudado a orientar las expectativas y el desarrollo de las actividades de los estudiantes: las jardineras y zonas verdes y las plazoletas se articulan a las actividades ociosas, las zonas deportivas a las actividades vitales y, las bibliotecas y centros de documentación y las aulas de clase aparecen ligadas a las actividades académicas. Estos últimos tres lugares fueron más ordenados y mejor clasificados por los graduados. En ese sentido, pareció evidente un espacio más definido y mejor clasificado para graduados al contrario de los desportistas.

6. Análisis

A través de la sistematización de las estructuras de relacionamiento de los estudiantes, en medio de sus actividades cotidianas dentro de la Universidad, quisimos adentrarnos en el funcionamiento de la estructura universitaria: entender procesos sociales universitarios del orden macro que pueden estar directamente relacionados con la problemática de la deserción estudiantil universitaria.

Las respuestas de los participantes: cuáles actividades hicieron parte de su cotidianidad como estudiante, cuáles fueron sus percepciones frente a los espacios que habitó en el campus y cómo se configuró la red de personas con las que compartió ese momento de su vida, nos entregaron un mapa universitario. Con ese mapa elaboramos los análisis que a continuación se presentan y esperamos que puedan dar nuevas luces para estrategias de intervención del fenómeno.

Lo primero que haremos será dar respuesta a la construcción de las metarrepresentaciones propuestas en la metodología de este trabajo, luego elaboraremos un análisis de ellas para ver cómo éstas pueden hacer aportes significativos a la comprensión de la deserción estudiantil universitaria en la Universidad de Antioquia.

6.1. Metarepresentación situacional

Luego de revisar las pertenencias a situaciones que declararon tanto desertores como graduados y ver que en el caso de los primeros (desertores) la abstención, la situación ociosa y la vital hicieron parte importante de las actividades que realizaron durante su paso por la universidad y, que los segundos (graduados), además de haber hecho parte activa de esas mismas situaciones, se vincularon decisivamente en las actividades académicas y que éstas marcaron una diferencia significativa en sus resultados respecto a los desertores, se propone el siguiente modelo situacional para la comprensión de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia:

6.1.1 Modelo de pertenencia situacional en la Universidad de Antioquia

Desertor	Graduado
Ninguna	Ociosa
Ociosa	Vital
Vital	Académica

Este modelo nos mostró que hay elementos situacionales fuertes en la Universidad que logran vincular tanto a desertores como a graduados independientemente del tiempo que estos pasaron en la Universidad y que otros elementos fueron diferenciadores de esas dos poblaciones. Si ponemos en contexto Institucional el desarrollo de esas situaciones, tendríamos que Bienestar Universitario logra llegar con su oferta de actividades ociosas y servicios vitales a la gran mayoría de personas que ingresan a programas de pregrado. Caso diferente de las situaciones académicas y laborales, recordemos que las primeras (académicas) conformaron el elemento diferenciador entre graduados y desertores y que las segundas (laborales) no lograron marcar indicadores de importancia en los promedios de participación declarados.

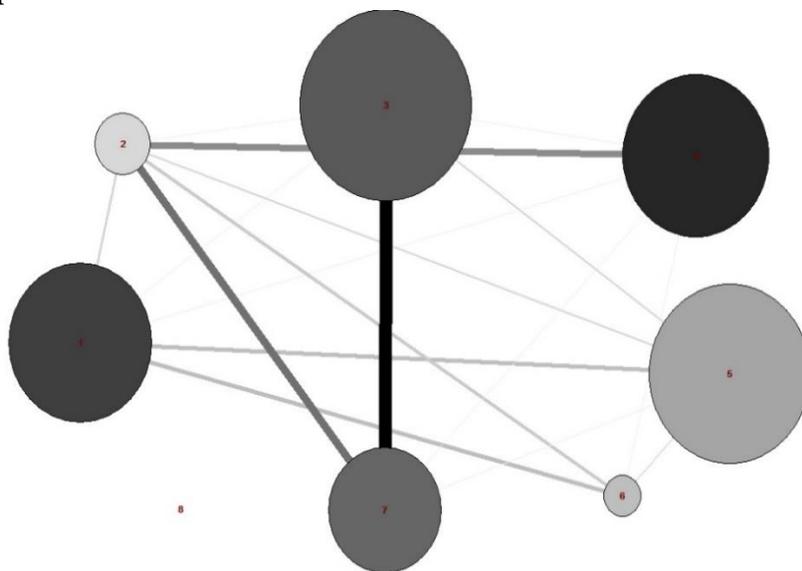
En este sentido, es importante hacer hincapié en que la situación laboral construida para los estudiantes obedeció, en su gran mayoría, a actividades remuneradas del orden académico: estudiante en formación, auxiliar de investigación, joven investigador, estudiante en práctica, monitor; lo que nos dejó como pregunta: ¿son pocas las personas que acceden por si propio interés o son pocas las plazas y oportunidades que se brindan para este tipo de oportunidades extracurriculares con formación en investigación?

En cuanto a las actividades académicas, los semilleros, grupos de estudio, grupos de investigación y seminarios permanentes mostraron que los estudiantes acuden y que su participación en esos espacios voluntarios y disciplinares fueron un elemento diferenciador en su paso por la universidad. El vínculo académico parece ser muy importante a la hora de definir un estudiante graduado según los resultados que vimos.

6.2. Metarepresentaciones ego

Las gráficas que se presentan a continuación, ordenadas de manera arbitraria, son el resultado de juntar las redes individuales de desertores y graduados. En ellas vamos a poder observar de manera general cómo fue la configuración de las relaciones interpersonales de las personas que respondieron el cuestionario. Éstas fueron construidas bajo las siguientes convenciones: el tamaño de los nodos significa la cantidad de puntos (personas) que hay en su interior, el color del nodo significa la cantidad de relaciones intraclase (entre más oscuro, más relaciones hubo), y el grosor y color de la línea representa la cantidad de relaciones con la clase que se conecta (entre más gruesa y más oscura, mayor cantidad de relaciones entre clases).

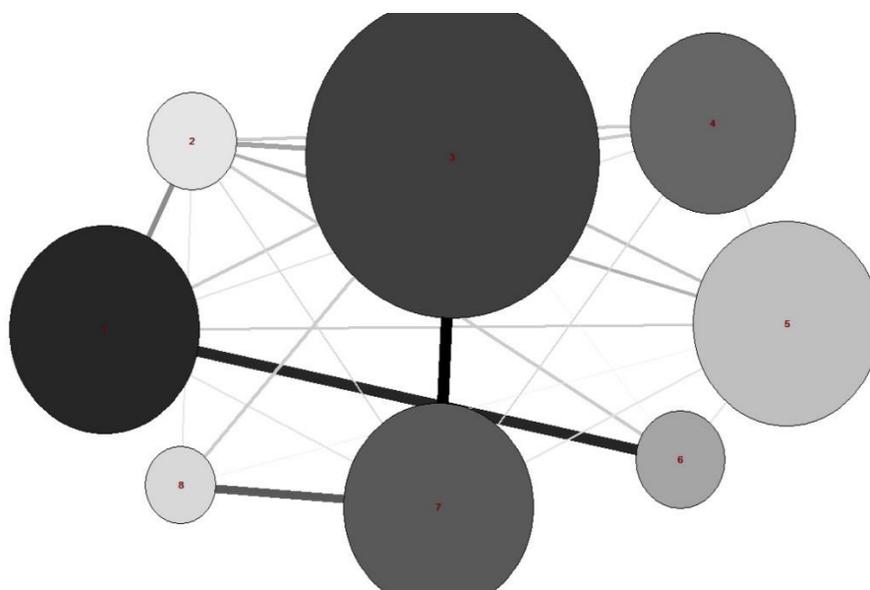
6.2.1. Red tipo desertores



Cuando juntamos las redes egocéntricas de los desertores, se pudo observar de manera general lo que ya había sido una revelación visual y numérica en las redes individuales y los resultados estadísticos del promedio, la dispersión y la composición. Los desertores construyeron unas relaciones muy fuertes intraclase, lograron que cada uno de los grupos a los que pertenecieron se mantuvieran cohesionados, pero no lograron una integración con otros grupos. Nos vimos frente a unas redes simples.

Al contextualizar ese resultado con los vínculos institucionales quedaron en evidencia otros factores que convirtieron esa simpleza de las redes interpersonales en una estructura tipo de la población que abandonó los estudios de pregrado en la Universidad de Antioquia. Ellos en general no pertenecieron a ninguna situación y los que lo hicieron se caracterizaron por participar en actividades ociosas y vitales, las otras dos situaciones no hicieron parte de su mapa de interacción con la Institución; hubo una indeterminación del espacio y el ambiente universitario, no lograron definir la totalidad del campus a través de los usos que hicieron de él; su estructura, en la teoría simmeliana, no encontró un lugar: sus amigos no se cruzaron en realidad, sus actividades no encontraron un asiento que los mantuviera conectados a sus estudios, el espacio no lo percibieron como suyo.

6.2.2. Red tipo graduados



Los graduados, de manera individual y al juntar sus redes, mostraron mayor integración entre las diferentes clases y mantuvieron la cohesión al interior de ellas, de la misma manera la cantidad de puntos no se concentró en unos tipos de clases específicos como en los desertores. Esta fue una red más diversa en todos los sentidos: cohesión, integración y puntos en los nodos.

El resultado más relevante de esta metarepresentación, radica en la importancia manifiesta que tienen todos los actores en el proceso formativo de un estudiante. A medida que las redes interpersonales se complejizaron nos encontramos frente al logro académico de los estudiantes de pregrado, que, acompañadas de una pertenencia mayor a las situaciones ociosas, vitales y sobre todo académicas, además de una organización simétrica del espacio, lograron configurar un lugar para sí de esparcimiento, bienestar y estudio.

6.3. Formas de socialización

6.3.1. La amistad

Cuando ingresan a la universidad, la mayoría de los estudiantes acaban de terminar un ciclo educativo básico en el que estuvieron rodeados de condiciones concretas y subjetivas de mayor restricción y control: el uniforme, los horarios, las entregas de calificaciones, los castigos, el porvenir. Todos esos jóvenes, llegan a la Universidad y se encuentran con un mundo nuevo, en el que todo el tiempo hay actividades para hacer diferentes a las clases: una obra de teatro, un concierto, un cine foro, una charla, un performance en una plazoleta, música en un corredor... Ante tal oferta es imposible asombrarse con los resultados de participación en actividades ociosas que obtuvo este estudio.

Esa situación, la ociosa, compone el primer lazo que se tiende entre la universidad y el estudiante nuevo, es el enlace que configura la posibilidad de interactuar con otras personas a través de un gusto en común, el deseo de experimentar, una dolencia o una simple excusa para conocer. Todas las actividades de entretenimiento que la Universidad ofrece, se convierten en la forma primaria que tiene para que sus estudiantes establezcan un vínculo con ella, la quieran y la valoren.

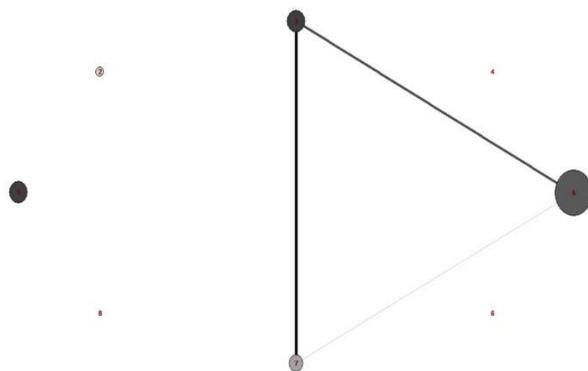
No son los programas ni las clases magistrales la nuez de la permanencia, quizás sean lo más importante al momento de ofrecerse en el mercado como la mejor Institución de Educación Superior y motivar su elección; y la intención no es negar que la Universidad se consolida día a día en materia de calidad educativa e investigativa, mejoramiento de instalaciones y mantenimiento de registros y acreditaciones de alta calidad, pero cuando quiere conquistar, cuando quiere cultivar el amor en el estudiante por el lugar en el que se

está formando, le brindan esparcimiento, distracción y bienestar como opciones para invertir el tiempo libre, excusas para pasar más tiempo en el campus.

Es evidente que en ese sentido la Universidad lo ha logrado, los lugares predilectos fueron las jardineras y zonas verdes seguidas por las plazoletas; los “compañeros de la carrera” y “amigos de otras carreras” mostraron como clases un alto promedio de cohesión, si observamos detenidamente estos resultados podemos ver que esto no responde a actividades estrictamente académicas. Recordamos que los desertores no pertenecieron mayoritariamente a actividades académicas, pero sí mantuvieron cohesionadas sus relaciones interpersonales con compañeros y amigos dentro de la Universidad y eso se logra a través de la amistad, y la amistad sucede cuando el compañerismo de clase trasciende la instrumentalidad de los trabajos, los parciales, las notas y se convierte en vínculo emocional.

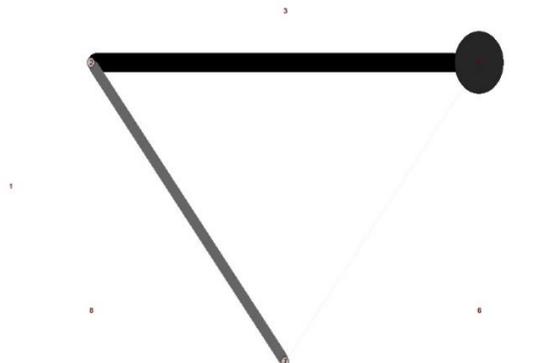
Veamos, por ejemplo, dos redes de desertores:

El participante 87 informó que la clase 3, el primer nodo de manera vertical, fue la clase más cohesionada de todas, al mismo tiempo la más relacionada con las clases 7 y 5, lo que significa que su relación con compañeros de la carrera y profesores no fue distante y al mismo tiempo conservó y estableció nuevas relaciones entre sus compañeros y amigos anteriores a la universidad.



Participante 97 dijo que la clase amigos de otra carrera fue la más cohesionada y, al mismo tiempo, la que más relaciones en común tenía con la pareja. Esas dos clases fueron las

personas más importantes para este participante, seguidas, pero de manera más débil de los vínculos de su pareja con profesores.



¿Cómo es posible explicar la relación de la clase “compañeros” con los “amigos externos” del participante 87?, ¿cómo puede suceder que un estudiante invite a sus compañeros de clase a actividades “íntimas” o que incluyan personas que conocía mucha antes de ingresar a la Universidad?, ¿de qué manera logran las parejas interactuar tan cercanamente con amigos de otras carreras como sucedió con el participante 97? Son las actividades de ocio las que socialmente están encaminadas a crear lazos de afectividad entre los recién conocidos, y de ahí en adelante vendrán otras más. En la medida que nos relacionamos con otros y nos identificamos con ellos construimos un mundo, un entorno subjetivo ubicado en un lugar objetivo que nos vincula y nos hace sentir cómodos, reconocernos como unidad.

6.3.2. Cuerpo-Salud

A través del cuerpo son posibles las interacciones con otros, es el cuerpo el medio en el que transportamos nuestra historia de vida, nuestros deseos, emociones, gustos y disgustos. El cuerpo es indisociable de la vida privada y la vida pública: nos acerca o nos aleja de los otros. Personas que nos vean por primera vez en su vida pueden suponer un rango de edad, una condición económica, unos gustos musicales, hasta nuestras inclinaciones sexuales. El cuerpo habla cuando las palabras no lo hacen, es material simbólico en movimiento y exposición. De esta manera el cuerpo es producto y productor de lo social. En la

construcción de realidad habita inherentemente el cuerpo, sin él no habría relación ni construcción de sujeto social.

De la misma manera, el cuidado se lleva una parte fundamental cuando se habla cuerpo. La salud es puente entre las personas ya sea que busquen cultivarla, conservarla o recuperarla. Entornos saludables hacen vivibles los espacios y, al mismo tiempo, los dignifican. La Universidad de Antioquia proyecta el cuidado del cuerpo y la salud desde varios frentes: el físico, el mental y el sexual. Los resultados de este proyecto nos hablaron de una pertenencia activa de la población estudiantil a esos servicios de salud y bienestar que se ofrecen; no podríamos decir que obedecen estrictamente a la clasificación de población saludable, pero sí de un uso mayoritario o considerable de esos servicios. Quizás, de manera filosófica aún la Universidad no ha logrado pensarse el cuerpo y la salud, exaltando algunos ejercicios académicos como la Cátedra Cuidado de Sí, pero de manera práctica sí lo ha hecho y una muestra de eso es el éxito que parecen tener, según los resultados obtenidos, por parte de desertores y graduados.

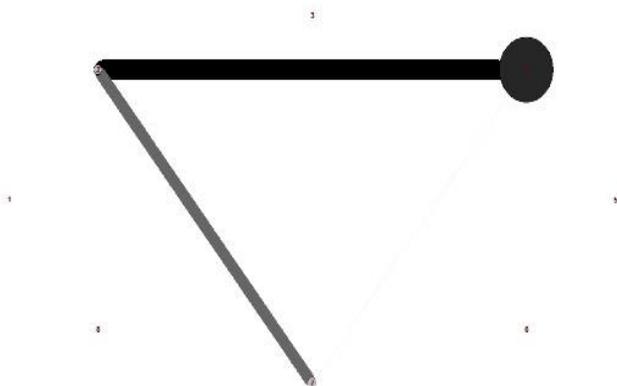
En relación al espacio han sido variadas y evidentes las transformaciones e intervenciones que la Universidad de Antioquia ha realizado en torno al cuidado: esquemas de seguridad, mayor equipamiento, cobertura en servicios de salud y deportivos, entre otros, que se ha ofrecido a toda la comunidad y que buscaban bienestar, aunque esas estrategias no siempre hayan dado cuenta de verdaderos procesos de diagnóstico y consideración para el beneficio general. Recordemos que el uso del espacio y la percepción sobre éste constituyen el ambiente universitario y esa concepción espacial subjetiva se gesta en la objetividad de la estancia, el uso y la compañía.

En materia de relaciones, las actividades vitales, en orden jerárquico, se ubicaron en el segundo lugar de importancia en materia de vínculos situacionales. Éstas mostraron un uso mayoritario de los participantes en servicios de salud y la práctica de deportes; después de las actividades ociosas, los estudiantes encontraron en esas actividades vitales una oferta atractiva durante su proceso formativo.

Cuando se sistematizaron las redes egocéntricas, fue revelador encontrar una participante (106) que informaba en su lista de nombres a todo un equipo de voleibol, el profesor del

equipo y a su pareja (que hacía parte del equipo). Ella fue enfática en indicar que tras su retiro (deserción) el equipo era lo que más extrañaba de la Universidad. Sus relaciones no incluyeron de manera importante a profesores o compañeros de la carrera, tampoco mencionó miembros de su familia, fue un deporte lo que la mantuvo casi 5 años vinculada, pero no logro concretar su diploma, que en términos prácticos es la razón principal por la que se ingresa a una Institución de Educación Superior.

Las relaciones intracalse de la red 106 se situaron en la clase 4 amigos de otra carrera o compañeros del equipo de voleibol, al igual que su pareja y el entrenador del equipo. Toda su vida universitaria giró en torno al deporte:



6.3.3. Campo académico

Los resultados de este trabajo, en realidad no eran los que se esperaban, una primera hipótesis planteada cuando se concretó la deserción como objeto de estudio y las estructuras de relacionamiento en su interior como elemento teórico y metodológico fue que las actividades de esparcimiento eran el elemento más fuerte para la permanencia. Se pensaba que estudiantes que consumieran mayor cantidad de eventos ofrecidos por la Universidad, que el uso ocioso de su tiempo en compañía de compañeros y amigos al interior del campus potenciaba el valor sentimental que le otorgaban y por tanto se lograba mayores índices de permanencia.

Cuando los resultados dijeron que era el elemento académico el que había marcado una línea diferenciadora en el proceso de configuración de las estructuras de relacionamiento de

los participantes hubo un clic: quienes más participaron en actividades de tipo académico se graduaron, mientras las actividades ociosas y vitales hicieron parte del mapa de la generalidad de los encuestados.

Todos cuando ingresamos a un programa de educación superior lo hacemos con un interés, hay un plan de vida marcado, quizás no totalmente acabado, incluso un plan a medio hacer, pero un plan. En general, se ha pensado que la educación es un medio profesionalizante para desempeñar alguna función en la sociedad, y en el sentido más pragmático así es. Pero, ¿hay otros sentidos? ¿Se estudia solo para conseguir un mejor trabajo? Diríamos que no, también se estudia para sentirse parte de algo.

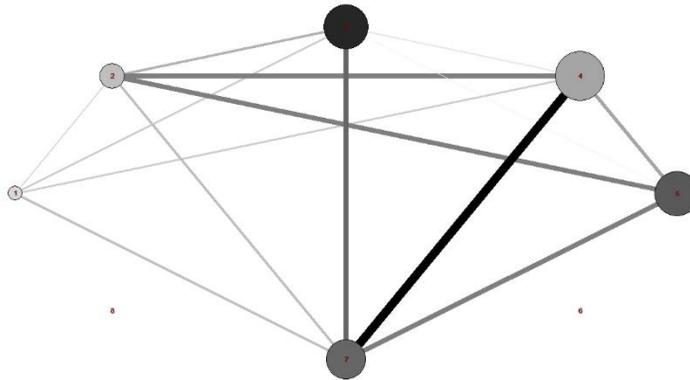
Si recordamos, las actividades académicas propuestas fueron: semillero, grupo de investigación, grupo de estudio, seminario permanente; y entre las laborales estuvieron: auxiliar de investigación, estudiante en formación, monitor. Todas éstas en el orden académico o de formación en habilidades investigativas. Las primeras tuvieron mayor participación entre los graduados, las segundas no tanta en ninguna de las poblaciones. Demos algunas respuestas a estos resultados:

Las actividades académicas son, la mayoría de las veces, actividades muy cerradas, ¿cuántos estudiantes se dan el “lujo” de pertenecer a un grupo de investigación mientras cursan el pregrado? Pocos. ¿Qué otro elemento diferenciador tienen estas actividades si no la formación extracurricular en temas de interés para el estudiante? Quizás hacer amigos, pero el interés es disciplinar. ¿Cuál es la remuneración más valiosa que se recibe cuando se hace parte de una de esas actividades si no la pertenencia a algún lugar?

Las actividades laborales tuvieron una participación muy baja dentro del universo de los encuestados, sin embargo, presentaron una mayor tendencia entre los graduados. Estas actividades laborales, según los resultados, son de gran importancia para el proceso formativo de los estudiantes porque representan potencia en dos vías: son actividades académicas (ya vimos que marcaron tendencia), son actividades remuneradas y otros estudios ya han hablado de la necesidad de incrementar la capacidad económica de los estudiantes y sus familias para tener resultados más favorables respecto a la graduación.

Sabemos que muchos estudiantes trabajan por fuera de la universidad los fines de semana, sabemos, empíricamente y estadísticamente, que muchos de esos trabajos corresponden a actividades como ser meseros, vendedores, call center, y que su sueldo es bajo. Ese salario bien podría equipararse con lo que se le paga a un estudiante en formación en un proyecto de investigación, y, así, la universidad lo tendría vinculado más fuertemente a ella mientras satisface una de sus necesidades básicas: dinero.

El participante 136 muestra una red de relaciones más cohesionada e integrada, casi todas las clases se cruzan al menos una vez. Esta persona indicó en sus respuestas que fue auxiliar de investigación, que perteneció a un semillero y a un grupo de investigación. En relación a las redes que ya hemos visto y su pertenencia a actividades, en ésta fue posible capitalizar empíricamente el elemento diferenciador que ofrecen las actividades académicas en los procesos formativos y el logro académico de los estudiantes que se ven insertos en ellas.



Tendríamos así que un modelo de permanencia estaría constituido por tres fases:

- Temprana: la consolidación de un vínculo de afectos a través de las actividades ociosas, el uso de espacios abiertos y la construcción de redes cohesionadas con los compañeros de la carrera y de otras carreras.
- Intermedia: luego la participación en actividades que propendan por la salud, el cuidado, el bienestar y el uso de espacio disponibles para realizarlas, en este

momento las redes empezarían un proceso de complejización en el que se incluiría la familia y amigos externos a la universidad.

- Transversal: promover la vinculación de los estudiantes a actividades académicas que fortifiquen sus relaciones interpersonales e institucionales, y provean el convencimiento de ser parte de una comunidad, donde se experimente la sensación de hacer parte de un lugar que proyecta la vida académica y profesional.

7. Conclusiones y recomendaciones

Este estudio se interesó en realizar un análisis de la deserción estudiantil universitaria a través de la interacción social de los estudiantes que se graduaron o desertaron de algún programa de pregrado en la Universidad de Antioquia tras su ingreso en la cohorte 2009-1. Los objetivos fueron establecer si era posible caracterizar a esos estudiantes a partir de sus vínculos institucionales, interpersonales y el uso que hicieron de los espacios del campus para generar tipologías de análisis.

Para abordar el objeto de estudio y dar desarrollo a los objetivos se eligió la teoría simmeliana: su unidad de análisis: Interacción, sus postulados sobre conformación y pertenencia a grupos sociales, y su método: las Formas de Socialización. También se tomaron la categoría Situación de Erving Goffman y el concepto de Espacio de Manuel Delgado para definir el campus universitario. José Luís Molina, Christopher McCarty y Mark Granovetter con sus estudios sobre redes de migrantes y la importancia de los vínculos débiles fueron las guías para construir el modelo metodológico: Análisis de Redes Sociales.

Con ese marco teórico y metodológico se definió la categoría Interacción compuesta por situaciones, relaciones interpersonales y percepción espacial. Para el desarrollo de cada una de esas partes se elaboraron: 1, cuatro situaciones: académica, vital, ociosa y laboral compuesta por unas actividades específicas. 2, unas categorías de clase para delimitar las relaciones interpersonales: familia, pareja, compañeros de la carrera, amigos de otras carreras, amigos externos a la universidad, amigos anteriores a la universidad, profesores y administrativos. 3, un rango de percepción espacial con 7 lugares del campus para que fueran clasificados del más cómodo al más incómodo (de 1 a 7): aulas de clase, bibliotecas y centros de documentación, jardineras y zonas verdes, plazuelas, zonas deportivas, el aeropuerto y otros. Estas partes fueron operativizadas en un cuestionario que se envió por correo electrónico al universo de las personas que ingresaron en la cohorte 2009-1 y que a la fecha estaban catalogadas en el sistema de información universitario como desertores o graduados.

En total el cuestionario fue respondido por 167 personas, 69 desertores y 98 graduados. Todos respondieron las preguntas que constituían la pertenencia a situaciones y el rango de comodidad espacial, y 30 personas elaboraron el generador de nombres libre que daba respuestas a las relaciones interpersonales (11 desertores y 19 graduados). Con esas respuestas se sistematizaron 1,837 vínculos situacionales, 1,169 puntos de percepción espacial y 8,611 relaciones.

Con esos datos se logró establecer que en los desertores primó la tendencia a no participar en ninguna de las situaciones construidas y los que participaron se ubicaron en la ociosa y la vital, en ese orden de importancia promedio; y los graduados tuvieron promedios más altos de vinculación a todas las actividades. Cuando se realizó una combinación de los vínculos a esas situaciones, se observó que fue la actividad académica la que marcó una diferencia radical en los promedios de participación. Desertores y graduados coincidieron en la participación en actividades ociosas y vitales combinadas, pero se distanciaron fuertemente cuando se les sumaron los promedios de las actividades académicas.

Esto llevó a la generación de un modelo situacional que potencia la permanencia: 1, los desertores se caracterizaron por su poca participación en actividades situacionales institucionales, 2, toda la población que pasó por la Universidad de Antioquia como estudiante se caracterizó por haber hecho uso de actividades ociosas y vitales, 3, todos los graduados se diferenciaron por su participación mayor actividades académicas extracurriculares.

En cuanto al espacio, los graduados elaboraron un gráfico con una curva casi perfecta de clasificación, nos mostraron un patrón de percepción de comodidad y uso espacial al interior del campus bien definido. Cosa diferente sucedió con los desertores, el gráfico que construyeron fue disperso, sin lugares predilectos y sin un patrón que permitiera definir cómo se sintieron en los lugares propuestos, a excepción del lugar más incómodo, ahí fueron enfáticos al calificar.

El espacio universitario quedó definido así: 1, las jardinerías y zonas verdes fueron el lugar predilecto por todos; 2, las bibliotecas y los centros de documentación marcaron predilección para los graduados; 3, las zonas deportivas y las aulas de clase se ubicaron en

un lugar intermedio medio para ambas poblaciones; 4, el aeropuerto quedó como el lugar más incómodo para los desertores e indiferente para los graduados.

En materia de relaciones interpersonales, al ver las redes que surgieron de cada lista de nombres y las redes tipo ordenadas de manera arbitraria, se evidenció que los desertores establecieron redes más simples, muy cohesionadas y poco integradas y que las relaciones fuertes se centraron en solo dos combinaciones de clases “profesores”-“compañeros” y “pareja”-“amigos de otra carrera”. Mientras que los graduados mostraron unas composiciones y estructuras de red más complejas, la metarepresentación elaborada para esta población estableció conexiones entre casi todas las clases y, también, se mantuvieron las relaciones de cohesión.

Al juntar esos tres resultados, mayor pertenencia a la situación académica, mayor orden en la percepción y uso del espacio y redes interpersonales más complejas, fue posible pensar que estas son características que podrían constituir, en el ámbito de lo social, a un estudiante graduado. En ese sentido, se construyeron tres formas de socialización: la amistad, como la posibilidad primaria que tiene la universidad para que el estudiante establezca un vínculo con otros y la institución; cuerpo-salud, como una condición de cuidado necesaria para la configuración de un espacio social de salud y bienestar; campo académico, como un condición decisoria para la permanencia: entre mayor sea la pertenencia a actividades de tipo académico mayor podría ser la posibilidad de que los estudiantes completen su ciclo de pregrado.

Las dos primeras formas trazan un camino de afectos y bienestar entre los estudiantes y la institución, pero ese camino no llega a materializarse en graduación, según los datos obtenidos, si no se potencian los vínculos científicos, disciplinares y académicos que hagan que los estudiantes se sientan parte de algo: una comunidad académica.

Los estudios de pregrado hacen parte del plan de vida de los estudiantes y de sus familias, son un proceso profesionalizante, pero también humanizante en el cual confluyen muchas vertientes emocionales, subjetivas y objetivas. Parece ser que los estudiantes necesitan entretenimiento, salud, condiciones económicas y formación académica en campos

específicos de su interés: parece que necesitan motivos que le den sentido al aprendizaje de una disciplina particular.

La universidad de Antioquia, debería fijar la mirada en la oferta que abre al desarrollo de actividades formativas extracurriculares para los estudiantes de pregrado, mayores esfuerzos en la consolidación de actividades académicas parece una estrategia positiva para fomentar la permanencia. Diríamos: sí a las actividades ociosas, sí a las actividades vitales, sí a las estrategias de apoyo económico como subsidios de transporte, matrícula y servicio de alimentación, y sí, de manera decidida, al fomento de actividades académicas e investigativas que dejen el sabor en los estudiantes que se puede vivir anímica, social y económicamente de la ciencia.

Para potenciar esos elementos académicos sería necesario revisar el diseño de espacios y el uso que invita a hacer de ellos, por ejemplo: si se fomentan estrategias que ayuden a que los estudiantes encuentren espacios como las bibliotecas y centros de documentación lugares más atractivos para pasar su tiempo libre, se logre un enganche en el ámbito académico; O el fortalecimiento de la oferta extracurricular de orden formativo como elemento paralelo al plan de estudios como los semilleros de investigación, los grupos de estudio y la participación en grupos de investigación; la inclusión más decidida de los estudiantes en los proyectos de investigación financiados por la Universidad, porque mientras el estudiante se forma en investigación recibe una remuneración que le puede ayudar al sustento de sus necesidades y motivar su permanencia en el programa.

Por último, es recomendable ver a los estudiantes de pregrado como el relevo generacional en todos los ámbitos: profesional, académico, investigativo, político, económico, social y cultural. Todo lo que la Institución haga se verá reflejado en el futuro.

8. Bibliografía

- Abarca Rodríguez, A., y Sánchez Vindas, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(4).
- Abdala Leiva, S., Castiglione, A. M., y Infante, L. A. (2008). La deserción universitaria. Una asignatura pendiente para la gestión institucional. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (34), 173-191.
- Abdala Leiva, S., Castiglione, A. M., y Infante, L. M. (2008). La educación universitaria en el nuevo contexto del mercado laboral entre la lógica de las demandas y la identidad institucional. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (34), 41-50.
- Acevedo, D., Torres, J. D., y Tirado, D. F. (2015). Análisis de la Deserción Estudiantil en el Programa Ingeniería de Alimentos de la Universidad de Cartagena durante el Periodo Académico 2009 – 2013. *Formación Universitaria*, 8(1), 1-8.
- Acosta, M. del S. (2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. *Psicología desde el Caribe*, (24), 26-58.
- Aguilera de Fretes, M. N., y Jiménez Chaves, V. E. (2012). Factores de deserción universitaria en el primer curso de las carreras de Trabajo Social y Lengua Inglesa en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica del Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 197-205.
- Álvarez Pérez, P.R., López Aguila, D., y Pérez-Jorge, D. (2015). El Alumnado Universitario y la Planificación de su Proyecto Formativo y Profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-12.
- Aparicio, M T. (2012). La deserción universitaria como parametro de calidad y su relación com factores psicosociales. *Diálogo*, (20), 145-166.
- Aparicio, M. (2008). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Diálogos pedagógicos*, 6(11), 11-26.
- Arango Zapata, M. M., y Ramírez Meza, D. M. (200). Análisis desde la teoría motivacional de

- las causas de ingreso y deserción del estudiante universitario. *Scientia et Technica*, 5(37), 389-394.
- Areth Estévez, J., Castro-Martínez, J., yRodríguez Granobles, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7(1), 1-10.
- Ariza, S. M., yMarín, D. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar en la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Tesis psicológica: *Revista de la Facultad de Psicología*, (4),72-85.
- Baeza-Rivera, M. J., Antivilo, A., yRehbein, L. E. (2016). Diseño y Validación de una Escala de Preparatividad Académica para la Educación Superior en Chile. *Formación Universitaria*, 9(4), 1-19
- Barragán Díaz, D., yPatiño Garzón, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 9(16), 55-66.
- Barrera Causil, C. J., Sandoval, J. de J., ySepúlveda Murillo, F. H. (2011). Estimación por intervalos de probabilidad a posteriori para la proporción de estudiantes universitarios desertores. *Tecnológicas*, (27), 75-87.
- Barrero Rivera, F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria educación, cultura y significados. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101.
- Barrero Rivera,F., Barrero Espinosa, C., yBorja Cely, H. (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*, 8(2), 60-72.
- Brandes, U., Lerner, J., Lubbers, M.J., McCarty, C., yMolina, J.L. (2008). *Visual Statistics for Collections of Clustered Graphs*. PacificVis.
- Calderón Mora, R. (2013). El clima institucional y su incidencia en la deserción escolar en séptimo año. *Revista Espiga*, (25), 71-79.
- Campo Cañar, C. X., yCháves Peñaranda, M. C. (2012). Deserción estudiantil del Programa de Fonoaudiología en la universidad del cauca. *Areté*, (12), 74-81.
- Campo Cañar, C. X., Cháves Peñaranda, M. C., Ayté, L., Barrera, M., Castillo, M., Cortés, V., yIjají, P. (2013). Estudio de deserción estudiantil del Programa de Fonoaudiología, Universidad del Cauca. *Areté*, (13), 69-76.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., yPalacio, J. (2016). Metacognición, escritura y

- rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252.
- Canedo, C. M., Canet Juric, L., y Andrés, M. L. (2015). Deserción y lentificación en los estudios universitarios. Aportes cognitivos para un mejor rendimiento académico. *Questión*, 1(48), 147-159.
- Cardona Salazar, B. L., Ramírez Escobar, M. E., y Tamayo Montoya, M. B. (2011). El estudiante recién llegado en el escenario universitario. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 1-16.
- Carvalho Valencia, R. J. (2012). La deserción precoz y temprana en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín, una mirada desde los protagonistas y el impacto en su proyecto de vida. *Plumilla Educativa*, (9), 47-63.
- Casadiegos Cabrales, A. M., y Avendaño R, A. (2014). Género y rendimiento en cursos de física. Gender and performance en physics clases. *Psicoespacios*, 8(13), 100-125.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Johana, V. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*(65), 9-35.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, (65), 11-35.
- Castro Ramírez, B., y Rivas Palma, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, (11), 35-72.
- Celis Schneider, R., Reyes Martínez, M. C., y Venegas Villanueva, H. (2013). Factores de riesgo de deserción presentes en alumnos repitentes de las carreras de enfermería y kinesiología en una universidad chilena. *Ciencia y Enfermería*, 19(3), 1-10.
- De la Garza-Carranza, M. T., Balmori-Méndez, E. E. R., Galván-Romero, M. (2013). Estrategias organizacionales en universidades de corte tecnológico para prevenir la deserción estudiantil. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 31-57.
- De los Rios, D., y Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la educación*, (26), 173-201.
- Delgado, M. (1999). *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos* (4ta ed.). Barcelona, España: Anagrama.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena.

- Estudios Pedagógicos, (2), 65-86.
- Díaz, C. J. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de Modelos de Duración. *Información tecnológica*, 20(5), 129-145.
- Eckert, K. B., ySuénaga, R. (2015). Análisis de Deserción-Permanencia de Estudiantes Universitarios Utilizando Técnica de Clasificación en Minería de Datos. *Formación Universitaria*, 8(5), 1-9.
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A., yAyllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia. Factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 45-55.
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en psicología latinoamericana*, 28(2), 265-277.
- Estrada Bedoya, A. (2011). Rendimiento académico, causas de deserción y cambios personales en los estudiantes del programa cobertura con equidad en la Universidad San Buenaventura de Medellín. *EL ÁGORA USB*, 11(1), 89-111.
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M., yMelipillán Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 27-45.
- Fontalvo Cerpa, W. (2015). Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano. *Prospectiva*, 13(1), 86-98.
- Formia, S., Lanzarini, L. C., yHasperué, W. (2013). Caracterización de la deserción universitaria en la UNRN utilizando Minería de Datos. Un caso de estudio. *TE yET*, (11), 92-98.
- Galindo, J. (2007). La generalización metafórica como estrategia cognitiva: a propósito de la estética sociológica de Georg Simmel. En O. Sabido, *Georg Simmel una revisión contemporánea* (págs. 192-210). Azcapotzalco: Antropos.
- García Martínez, R., Kuna, H., yVillatoro, F. (2010). Identificación de causales de abandono de estudios universitarios. Uso de procesos de explotación de información. *TE yET*, (5), 39-44.
- García, R. R. (2007). La exploración sociológica. Estructura analítica y recursos

- metodológicos en Georg Simmel. En O. Sabido, Georg Simmel una revisión contemporánea (págs. 161-176). Azcapzalco: Antropos.
- Goffman, E. (2006). Estigma: la identidad deteriorada (1ra - 10ª reimp. ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Mendoza, M. A., yAlzate Piedrahita, M. V. (2010). El “oficio” de estudiante: relación con el saber y deserción universitaria. *Pedagogía y saberes*, (33), 85-97.
- Gómez, W. M. (2009). EL cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 159-179.
- Gómez, W. M., yPulido Quintero, S. (2007). Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales (Vol. 1). Medellín: Fonánbulos Editores. Obtenido de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/cuerpo_ciudad_2007.pdf
- González-Kopper, N. (2016). Factores sociales y educativos asociados con la deserción del estudiantado de séptimo nivel del Liceo Francisco Amiguetti Herrera, Región Huetar Norte, durante 2012. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-21.
- Granovetter, M. S. (1973). La fuerza de los vínculos débiles. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Grob, M., Becerra, D., Rodríguez, A., Cristiane, J., Ramirez, V., ySabag, N. (2015). Relación entre Puntaje de Prueba de Selección Universitaria y Nota Enseñanza Media, y el Rendimiento Académico de la Asignatura de Morfología en Alumnos de Primer Año de Odontología de la Universidad de Los Andes. *International Journal of Morphology*, 33(2), 1-10.
- Guevara, H. M., yBelelli, S. (2012). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *ReVIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56.
- Henríquez-Cabezas, N., yEscobar-Riffo, D. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la universidad metropolitana de ciencias de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1221-1248.
- Heredia Alarcón, M., Andía Ticona, M., Ocampo Guabloche, H., Ramos-Castillo, J., Rodríguez Caldas, A., Tenorio, C., yPardo Ruiz, K. (2015). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 76, 57-61.

- Herrero, V., Merlino, A., Ayllón, S., y Escanés, G. (2013). Aplicación de un modelo de duración en programas de prevención de deserción universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 1-8.
- Hincapié, F. A., Hernández, A. W., Arteaga, J. S., Martínez Delgado, C. M., y Pérez, R. Del S. (2012). La deserción universitaria desde la perspectiva del estudiante. Informe de casos. *Programa Microbiología y Bioanálisis. Praxis*, (8), 17-38.
- La Cueva, A. (2007). Determinación de la calidad de la educación: buscando alternativas. *Educere*, 11(36), 21-30.
- Labañino Leblanch, Y. (2012). Deserción escolar universitaria según el Nuevo Programa de Formación de Médicos en la comunidad gambiana de Bansang. *MEDISAN*, 16(6), 1-12.
- Limas Hernández, M., Kochi, I., y Grajeda Castañeda, M. (2013). Interrupción estudiantil en la década 2000: el caso UACJ. *Nósis*, 22(44), 62-89.
- Londoño Pérez, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 95-107.
- López Benito, B. (2012). El tránsito hacia la educación superior desde la secundaria. El caso de la Universidad de Burgos. Universidad de Burgos, 1007p.
- López Villafaña, L., Beltrán Solache, A., y Pérez Chávez, M.A. (2014). Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México estudio de caso de la licenciatura de Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 91-104.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Marcano Aular, Y. J., y Rodríguez, R. T. (2014). Minería de datos aplicada a la deserción estudiantil. Caso Licenciatura en Computación-Universidad del Zulia-NPF. *Educare*, 18(2), 31-51.
- Marchena Consejero, E., Senin Calderón, C., Menacho, I. Araujo Hoyos, A. M. Romero López-Alberca, C., García Sedeño, M. A., Aguilar Villagrán, y Navarro Guzmán, J. I. (2011). Motivos del bajo rendimiento en un grupo de estudiantes que han solicitado permanencia en la uca y propuesta de intervención psicoeducativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 649-656.
- Mateus Rodríguez, M. J., Herrera Hernández, C., Perilla Suárez, C., Parra Quecan, G., y Anderssen Vera Maldonado. (2011). Factores presentes en la deserción universitaria en

- la Facultad de Psicología de la Universidad De San Buenaventura, sede Bogotá en el periodo comprendido entre 1998-2009. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(1), 1-17.
- Medellín Lozano, E. W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 57-68.
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., y Del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. (2010). *Liberabit*, 16(2), 183-192.
- Meneses Pardo, A. I. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Revista Sociedad y Economía*, (20), 69-98.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención (Vol. 1). Bogotá.
- Molina, J. L., Lerner, J., y Gómez Mestres, S. (2008). Patrones de cambio de las redes personales de inmigrantes en cataluña. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15(4), 35-60.
- Molina, J. L., McCarty, C., Aguilar, C., y Rota, L. (s.f.). La estructura social de la memoria. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 3-11.
- Moreira-Mora, T. E. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 145-165.
- Morón Cárdenas, J. A., Pedrozo Martínez, A. M., y Torres Cabrera, M. A. (2013). Acciones afirmativas como mecanismo de inclusión social en la educación superior pública el caso de la Región Caribe Colombiano. *CLIO América*, 7(14), 110-119.
- Murcia Agudelo, N. E., y 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. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (45), 1-23.
- Murillo, J. (2012). La universidad y los procesos de lectoescritura: centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura (diga). *Panorama*, 6(10), 87-97.
- Navarro Roldan, C. P. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y

- la motivación intrínseca. *Katharsis*, (21), 241-271.
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2), 119-127.
- Olave Arias, G., Rojas García, I., y Cisneros Estupiñán, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38), 1-6.
- Orozco Vallejo, M., y Franco Chávez, F. P. (2014). Incidencia de la interrupción de la formación universitaria en la institución universitaria Antonio José Camacho de Cali, Colombia. *Revista de investigaciones UCM*, (23), 142-153.
- Osorio Montoya, M. L. (2013). Descripción de procesos implicados en la habilidad para hablar. Caso FUMC Sede-Medellín. *Plumilla Educativa*, (12), 320-338.
- Osorio, A. M., Bolancé, C., y Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 1-24.
- Parrino, M. del C. (2009). La deserción y la retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 2(1), 1-15.
- Pascua-Cantarero, P. M. (2016). Factores relacionados con la deserción en el primer y segundo año de estudio en la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Educare*, 20(1), 1-22.
- Patiño Garzón, L., y Cardona Pérez, A. M. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20.
- Peña Axt, J. C., Soto Figuero, V. E., y Calderón Aliante, U. A. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar. Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 881-899.
- Peralta Castro, R., Mora Rodríguez, J., y Jiménez Serrato, S. (2016). Variables asociadas a la deserción estudiantil. Estudio de caso en la Fundación Universitaria Panamericana. *Escenarios*, 14(1), 117-129.
- Pineda Báez, C., Bermúdez Aponte, J. J., Rubiano Bello, A., Pava García, N., Suárez García, R., y Cruz Becerra, F. (2014). Compromiso Estudiantil en el Contexto Universitario Colombiano y Desempeño Académico. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y*

- Evaluación Educativa, 20(2), 1-20.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., yMoreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 1-20.
- Quintela Dávila, G. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy*, (24), 83-106.
- Ramírez Reyes, L. H. (2002). Reflexiones sobre la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades colombianas: Un debate necesario. *Educación y Educadores*, (5), 21-38.
- Renato, S. (2005). Deserción: ¿Competitividad ó gestión? *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 64-69.
- Restrepo Ruíz, F. (2012). Viviendo la U desde otra orilla: los estudiantes del SEA. *Psicoespacios*, 6(9), 138-156.
- Restrepo Vásquez, A. (2010). Factores relacionados con la deserción estudiantil en el programa de enfermería de la Universidad Libre de Pereira. *Cultura del Cuidado Enfermería*, 7(2), 5-14.
- Riveros, A., Rubio, T. H., Candelario, J., yMangín, M. (2013). Características psicológicas y desempeño académico en universitarios de profesiones de pronta ocupación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 265-278.
- Rodríguez Selpa, S de la C., Hernández García, J. G., Duret, Castro, M., yNoa Castillo, Y. (2011). Diagnóstico de orientación vocacional de estudiantes de Medicina del policlínico universitario de Nuevitas. *Humanidades Médicas*, 11(1), 1-10.
- Rojas Betancur, H. M. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Hologramática*, 4(10), 75-94.
- Román C. 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.
- Roncancio González, H. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Revista Sociedad y Economía*, (20), 69-98.
- Sabido, O. (2007). El sentir de los sentidos y las emociones en la sociología de Georg Simmel. En O. Sabido, *Georg Simmel una revisión contemporánea* (1ra ed., págs. 211-230). Azcapotzalco, México: Antropos.

- Sabido, O. (2012). El extranjero, sociología del extraño. *Sequitur*.
- Sabido, O. (2010). El orden de la interacción y el orden de las disposiciones. Dos niveles analíticos para el abordaje del ámbito corporeo-afectivo. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*(3), 6-17.
- Saldaña Villa, M., yBarriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 1-14.
- Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 3(4), 301-311.
- Sánchez Godínez, E. (2015). Deserción estudiantil en la Uned. Seguimiento de una cohorte de estudiantes de primer ingreso. *Calidad en la Educación Superior*, 6(1), 289-324.
- Sánchez Hernández, A. M. (2010). Procrastinación académica. Un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94.
- Sánchez, Y. V. (2010). Caracterización de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia de las cohortes 2005-I a 2009-II. Medellín: Universidad de Anriquia.
- Santamaría, F. A., yBustos, A. (2013). Permanencia y abandono en la Educación Superior. Una experiencia de investigación a partir de las voces de los jóvenes estudiantes. *Infancias Imágenes*, 12(2), 73-80.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la Aventura ensayos filosóficos* (1ra Edición ed.). (G. Muñoz, yS. Mas, Edits.) Barcelona, España: Ediciones Península.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto sociología del antagonismo*. (J. E. Ceballos, Ed.) Madrid, España: *Sequitur*.
- Solano Lucas, J. C., Frutos Balibrea, M. D., yCárceles Brei, C. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (105), 217-236.
- Suárez-Montes, N., yDíaz-Subieta, L. V. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 11-14.
- Tafur-Calderón, L.A., Millán-Estupiñan, J. C., Zapata-Ossa, H., Ordoñez-Arana, G. A., y Varela, J. M. (2010). Tabaquismo y supervivencia estudiantil en la Universidad Santiago

- de Cali. 2004-2007. *Revista de Salud Pública*, 12(2), 1-6.
- Timarán Pereira, R. (2010). Una lectura sobre deserción universitaria en estudiantes de pregrado desde la perspectiva de la minería de datos. *Guillermo de Ockham: Revista científica*, 8(1), 121-130.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* (71), 33-51.
- Tinto, V. (s.f.). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. (C. M. Allende, Trad.) Jossey-Bass Inc.
- Uribe-Enciso, O. L., yCarrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 1-9.
- Uzuriaga López, V. L., Gómez Espíndola, J., yPosso Agudelo, A. E. (2010). Propuesta curricular del programa preparatorio para la vida universitaria – PPVU. *Scientia et technica*, 2(45), 208-212.
- Uzuriaga López, V. L., Posso Agudelo, A. E., yMartínez Acosta, A. (2013). Algunas estrategias para mejorar la articulación de la educación media con la superior. *Scientia et Technica*, 18(4), 732-736.
- Valdés, L. G. (2007). La alienación del cuerpo en relación con los otros. *Intersticios: Revista Sociológica de pensamiento Crítico*, 1(1), 147-150.
- Valle Alonso, M. De J., Hernández López, I. L., Martínez Aguilera, P., Barrón Cabrera, S. Y., Hernández, M. L., yZúñiga Vargas, M. L. (2012). Perfil sociodemográfico y de intereses profesionales de los estudiantes de licenciatura en enfermería. *Enfermería Universitaria*, 9(1), 1-13.
- Vargas Valle, E. D., yValadez García, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97.
- Vásquez Martínez, C. R., yRodríguez Pérez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 37(3-4), 107-122.
- Vázquez, S. M., Noriega Biggio, M., yGarcía, S. M. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29-44.

- Velásquez, J. V., Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., yGómez Portilla, K. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil universitaria. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J. J., yIbargüen Mondragón, E. (2016). Modelos estimados de análisis de supervivencia para el tiempo de permanencia de los estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Respuestas*, 21(2), 24-36.
- Viale Tudela, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *RIDU*, 8(1), 59-75.
- Viau. J. E., Sigety, E., yTintori, M. A. (2015). La dramatización y la narrativa en el aula universitaria como elemento motivador. *Revista de enseñanza de la física*, 27(1), 567-571.
- Yepes, T. A. (2009). Cuerpo tirano y tiranizado. *Revista de educación física y deporte*, 28(1), 115-121.
- Zaragoza Loya, J. E. (2009). Estudio exploratorio sobre deserción de estudiantes universitarios en México. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, (39), 109-123.
- Zárate Rueda, R., yMantilla Pinilla, E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona Próxima*, (21), 1-9.
- Zarria Torres, C., Arce Ramos, C., yLam Moraga, J. (2016). Estudio de variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año, mediante minería de datos. *Ciencia amazónica (Iquitos)* 6(1), 73-84.