



Education in the Knowledge Society

journal homepage <http://revistas.usal.es/index.php/eks/>

Ediciones Universidad
Salamanca



Higher Education and Student Retention: Challenges in the Contemporary University

Educación Superior y retención estudiantil: retos de la universidad contemporánea

Noé Abraham González-Nieto^{a*}, Carlos Felipe Rodríguez-Hernández^b

^a Universidad Autónoma Metropolitana, Tlalpan, México

<https://orcid.org/0000-0002-3781-4222> ngonzalez@cua.uam.mx

^b Institute for the Future of Education, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México

<https://orcid.org/0000-0003-3140-3067> cf.rodriguez@tec.mx

ARTICLE INFO

Palabras clave

Educación Superior, retención estudiantil, rendimiento académico, persistencia académica, estándares académicos, características de los estudiantes, programa de mejoramiento.

Keywords

Higher Education, student retention, academic achievement, academic persistence, academic standards, student characteristics, improvement program

RESUMEN

Las trayectorias educativas en el nivel superior se ven influidas por múltiples factores que inciden positiva o negativamente en la continuidad de los estudios universitarios. Las Instituciones de Educación Superior (IES) han adaptado sus prácticas de docencia, investigación y difusión de la cultura para fomentar una experiencia educativa que promueva el éxito de los estudiantes y, con ello, haya un aumento de las tasas de retención. En este estudio se exploraron las experiencias de alumnos del primer año de licenciatura en una universidad de México, con el fin de determinar los factores y las prácticas asociadas a la retención estudiantil. A partir de una perspectiva cualitativa con un enfoque de estudio de casos se realizaron grupos focales a 24 estudiantes, a quienes se les dividió de acuerdo con sus características académicas y demográficas. Además, se recopilaron sus reflexiones sobre sus actividades cotidianas por medio de diarios. Los principales resultados indican, por un lado, que es pertinente hacer un análisis diferenciado de acuerdo con las características de cada educando para establecer estrategias que atiendan factores particulares. Por otro lado, la retención estudiantil es una experiencia integral nutrida por prácticas escolares y sociales previas, así como lo que el estudiante desarrolla como hábitos en sus actividades cotidianas. Finalmente, el proceso de promover la retención estudiantil es una responsabilidad institucional en la que participan múltiples actores sociales y educativos antes, durante y después de la experiencia universitaria (historia personal, continuidad y prospectiva).

ABSTRACT

The educational trajectories at the higher educational level are influenced by multiple factors that positively or negatively affect the continuity of university studies. Higher Education Institutions have adapted their teaching, research, and cultural dissemination practices to foster an educational experience that promotes student success and increases retention rates. In this study, the experiences of first-year undergraduate students at a university in Mexico were explored to determine the factors and practices associated with university retention. From a qualitative perspective with a case study approach, focus groups were carried out with 24 students, who were divided according to their academic and demographic characteristics. In addition, their reflections on their daily activities were collected through diaries. The main results indicate, on the one hand, that it is pertinent to carry out a differentiated analysis according to each learner's characteristics to establish different strategies that address particular factors. On the other hand, student retention is an integral experience nurtured by previous school and social practices and what the student develops as habits in their daily activities. Finally, promoting student retention is an institutional responsibility in which multiple social and educational actors participate before, during and after the university experience (personal history, continuity and prospective).

(*) Autor de correspondencia / Corresponding author

1. Introducción

Uno de los principales intereses de las instituciones de educación superior es asegurar que los estudiantes inscritos permanezcan y culminen exitosamente su formación académica (Tight, 2020; Wild y Schulze Heuling, 2020). Culminar exitosamente la formación universitaria con la obtención de un grado académico suele definirse como retención estudiantil (Hagedorn, 2005; Himmel, 2002; Velázquez Narváez y González Medina, 2017) y representa beneficios a nivel cognitivo, económico y social para los estudiantes, promoviendo además la calidad de vida y el incremento del capital humano de la sociedad (Kuh et al., 2008). Analizar la retención estudiantil sigue siendo importante debido al incremento en el número de estudiantes que se inscriben en la educación superior y su demanda en el sector laboral (Behr et al., 2021).

1.1. Definición y modelos teóricos sobre deserción estudiantil en educación superior

Las propuestas teórico-conceptuales para investigar la retención estudiantil se empezaron a postular a principios de 1970 (Berger et al., 2012). Antes de este período, dicho fenómeno se analizaba desde una perspectiva meramente psicológica (Tinto, 2006). Sin embargo, estas propuestas teórico-conceptuales permitieron concebir la retención estudiantil como un fenómeno institucional y no únicamente individual. Una categorización recurrente en la literatura sugiere que estos modelos sobre la retención estudiantil se clasifican como psicológicos, sociológicos, organizacionales, de interacciones y económicos (Habley et al., 2012; Himmel, 2002). Adicionalmente, Velázquez Narváez y González Medina (2017) proponen la categoría de los modelos de elección de carrera.

Aunque una revisión comprensiva de estas categorías va más allá el objetivo del presente estudio, es posible destacar tres modelos teóricos que han orientado gran parte de la investigación educativa sobre retención estudiantil. En primer lugar, el modelo de Spady (1970, 1971) denominado *Undergraduate Dropout Process Model* retoma el concepto de integración social propuesto por Durkheim (1961) y plantea que la decisión de un estudiante de abandonar la universidad se debe a la falta de integración al sistema académico y social de la institución. Dicha integración es el resultado de un complejo proceso que involucra, entre otros, a la familia, el desempeño académico previo, el potencial académico, la congruencia normativa, el apoyo de los amigos, la satisfacción y el compromiso institucional.

En segundo lugar, el modelo *Institutional Departure Model* propuesto por Tinto (1975, 1993) plantea que el estudiante ingresa a la universidad con varios atributos como los antecedentes familiares, las habilidades y competencias y la educación previa. Estos atributos de entrada contribuyen a que el estudiante establezca metas iniciales y compromisos; por lo tanto, para que un estudiante alcance estos objetivos y, en consecuencia, decida permanecer en la institución debe estar integrado académicamente (evidenciado por el desempeño académico y el desarrollo intelectual) e institucionalmente (evidenciado por la interacción del estudiante con sus compañeros y profesores).

En tercer lugar, el modelo de Bean (Bean, 1980; Bean y Metzner, 1985) llamado *Student Attrition Model* propuso una crítica a los modelos previos al sugerir que el vínculo entre la deserción y el concepto de integración social de Durkheim (1961) no era evidente. Por lo tanto, Bean (1980, 1982) sugirió un modelo causal que sintetizó la investigación previa sobre la rotación en organizaciones laborales y la deserción estudiantil, indicando que la satisfacción de un estudiante y su persistencia están influidas por características de la universidad. En este modelo se identifican cuatro tipos de variables: las de antecedentes, los determinantes organizacionales, la satisfacción y el compromiso institucional (intervinientes) y la deserción (dependiente). En el caso de este estudio, la elección de los criterios conceptuales que permitieron definir las categorías de análisis se presenta en la sección 2.2.

1.2. Factores asociados a la retención estudiantil en educación superior

Un estudiante decide permanecer en la universidad por diversas razones (Haverila et al., 2020). En este sentido, un considerable número de estudios han sugerido que existen varios factores individuales, institucionales y sociales que interactúan entre sí y que impactan en las tasas de retención estudiantil (Manokore et al., 2019; Thomas, 2002).

Entre los factores individuales pueden mencionarse el desempeño académico previo a la universidad (Thomas, 2002), si el estudiante es primera generación de su familia, el género del estudiante (Manokore et al., 2019), razones financieras, la decisión por la institución y la carrera, asuntos familiares, y razones médicas

(Haverila et al., 2020). Los factores institucionales agrupan la calidad de la instrucción, la imagen institucional, los servicios de apoyo universitario, la adaptación a la vida universitaria, las actividades extracurriculares, el acompañamiento académico, y los servicios de vivienda (Haverila et al., 2020). Finalmente, los factores sociales hacen referencia al compromiso y apoyo familiar, la integración social (Thomas, 2002), la influencia de los compañeros y las habilidades sociales (Manokore et al., 2019).

1.3. Retención estudiantil en la educación superior mexicana

México ha mostrado una mejora considerable en cuanto a las tasas de graduación en educación superior, pasando de 17% a 23% durante las últimas dos décadas (OCDE, 2019). Sin embargo, el problema de la deserción sigue presente en la mayoría de las instituciones de educación superior mexicanas, generando dificultades sociales, económicas y académicas (Rodríguez-Maya et al., 2017).

Aunque Tight (2020) reporta que la mayoría de los artículos del tema de retención han sido publicados por autores de Estados Unidos de América (65%) y un 14% por autores de tres países: Reino Unido, Australia y Canadá, es posible encontrar algunas investigaciones relacionadas con el tema de retención estudiantil en el contexto mexicano. Para empezar, De la Garza-Carranza et al. (2013) llevaron a cabo un estudio cualitativo para explorar el fenómeno de la deserción escolar en dos universidades de educación superior pública de corte tecnológico. Se realizaron grupos focales con la participación de estudiantes de alto y bajo promedio académico, profesores de los diferentes departamentos académicos, coordinadores de carrera y jefes de los departamentos académicos. Los resultados mostraron que factores psicológicos, sociales, económicos, organizativos y de interacción estaban relacionados con la deserción estudiantil (Tinto, 2006).

Adicionalmente, Velázquez Narváez y González Medina (2017) realizaron un estudio cuantitativo para determinar los factores asociados a la permanencia en la universidad de un grupo de 597 estudiantes de la licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Usando un modelo de ecuaciones estructurales, los autores encontraron que los factores asociados a la retención estudiantil fueron la integración académica, el compromiso por la institución, las interacciones sociales y familiares, así como la motivación externa.

Finalmente, destaca un reciente esfuerzo realizado por el Tecnológico de Monterrey al preparar una base de datos para analizar la deserción escolar universitaria (Alvarado-Urbe et al., 2022). Esta base de datos contiene información de 121.584 estudiantes de primeros ingresos entre los años 2014 y 2020, matriculados en dos modelos educativos. Adicionalmente, las 50 variables incluidas en la base de datos están relacionadas con factores reportados en la literatura sobre retención escolar, por ejemplo, información sociodemográfica y académica de los estudiantes, e información relacionada con la institución.

2. Metodología

El Tecnológico de Monterrey, una institución de educación superior de carácter privado en México, decidió profundizar en la comprensión de los factores y prácticas que motivan a sus estudiantes a persistir en la meta de concluir con sus carreras profesionales (pregrados). Esto con el fin de establecer estrategias que promuevan una estancia memorable para los alumnos, al tiempo que prevenga que estos decidan abandonar sus trayectorias universitarias.

Algunos estudios cuantitativos (Larsen Garza y Ramírez-Díaz, 2019; Ramírez-Díaz et al., 2020) realizados en la institución que utilizan modelos de *machine learning*, encontraron que variables como la carga académica del estudiante, la edad y su desempeño académico previo se relacionaban con su decisión de permanecer en la universidad. Aunque estos resultados previos habían ayudado a conocer los factores que influían en que un estudiante universitario continuara o desertara en la institución, no se tenía información sobre qué elementos de las experiencias cotidianas de los alumnos estaban relacionados con su retención. Por lo anterior, se decidió realizar una investigación de corte cualitativo en la que se pudiera profundizar en las vivencias de los estudiantes en relación con los temas previamente planteados, con el fin de complementar los estudios que se habían realizado con anterioridad. Así, el objetivo general del presente estudio fue: identificar los factores y prácticas que inciden en la retención escolar en un grupo de estudiantes del primer año de licenciatura del Tecnológico de Monterrey (México). Además, a partir de los aprendizajes derivados de este objetivo general, se propuso el siguiente objetivo específico: proponer estrategias para disminuir las tasas de deserción estudiantil en los estudiantes de la institución.

2.1. Enfoque y participantes

Esta investigación partió de una perspectiva cualitativa con un enfoque de estudio de caso (Creswell y Poth, 2018; Stake, 2005), y tuvo como fin profundizar en las experiencias de estudiantes de la institución para identificar los factores y prácticas que los motivan a continuar con sus estudios profesionales (pregrado), permitiendo así el proceso de retención escolar. El presente estudio se llevó a cabo durante el semestre enero – junio de 2022 con alumnos de tres campus: Ciudad de México, Estado de México y Santa Fe. El motivo por el cual se seleccionaron estos contextos es que, históricamente, en ellos se han presentado mayores índices de deserción a nivel institucional, por lo cual fue pertinente explorar los elementos que habían incidido en este fenómeno.

A partir de estudios previos (Larsen Garza y Ramírez-Díaz, 2019; Ramírez-Díaz et al., 2020) sobre los factores que inciden en la deserción y retención escolares, se definieron criterios para seleccionar a los participantes de la investigación. En primera instancia, se tomó en consideración el perfil de ingreso del estudiante (puntaje en la prueba de admisión y promedio escolar previo a la universidad) y desempeño académico en sus primeros tres semestres de la licenciatura (promedio general). Así, se establecieron los cuatro grupos de participantes de acuerdo con lo mostrado en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de selección de los participantes.

Participantes	Perfil de ingreso alto (prueba de ingreso con puntaje mayor a 1400/1600 y promedio del nivel académico previo mayor a 95/100)	Perfil de ingreso bajo (prueba de ingreso con puntaje menor a 900/1600 y promedio del nivel académico previo menor a 80/100)
Desempeño sobresaliente (promedio mayor a 95/100)	Grupo A	Grupo C
Desempeño limitado (promedio menor a 85/100)	Grupo B	Grupo D

En consecuencia, los grupos que integraron los participantes fueron:

- Grupo A: Perfil de ingreso alto y desempeño sobresaliente en su licenciatura.
- Grupo B: Perfil de ingreso alto y desempeño limitado en su licenciatura.
- Grupo C: Perfil de ingreso bajo y desempeño sobresaliente en su licenciatura.
- Grupo D: Perfil de ingreso bajo y desempeño limitado en su licenciatura.

2.2. Categorías de análisis para el estudio y preguntas de investigación

A partir de la revisión de la literatura (Donoso y Schiefelbein, 2007; Fernández de Morgado, 2009; Garbanzo Vargas, 2013; Tinto, 2006 y Zavala-Guirardo et al., 2018), se definieron cuatro categorías de análisis para el presente estudio, las cuales abarcan el proceso que sigue el estudiante durante su experiencia en la institución educativa. Además, se procuró resaltar los hábitos y prácticas cotidianas que llevan a los alumnos a enfrentar los retos que implican el estudio de una carrera universitaria. A continuación, se definen dichas categorías:

Ingreso. Hace referencia a la experiencia académica previa del estudiante y sus motivaciones y expectativas al elegir la institución.

Continuidad. Define la trayectoria educativa del estudiante en la institución, teniendo en cuenta su desempeño individual y social, la carga académica y los obstáculos y mecanismos de apoyo.

Prospectiva. Hace referencia al establecimiento de metas futuras del estudiante a nivel profesional y personal.

Práctica. Define las actividades diarias que hace el estudiante en la institución y que se relacionan con las tres categorías previas.

Las categorías anteriores permitieron definir las orientaciones y alcances de este proyecto, los cuales estuvieron centrados en la comprensión de los factores y prácticas que inciden en la retención escolar, así como las estrategias que permiten la disminución de las tasas de deserción. En este contexto, las preguntas de investigación se definieron como:

1. ¿Cuáles son los factores y prácticas que inciden en la retención escolar en un grupo de estudiantes de la institución?
2. ¿Qué estrategias podrían plantearse para disminuir las tasas de deserción escolar en los estudiantes de la institución?

2.3. Instrumentos y análisis de la información

El diseño de los instrumentos de recolección de datos se llevó a cabo a partir de las categorías anteriores, y permitió la gestión de los siguientes momentos de recolección de la información: (a) Grupos focales: entrevistas semi-estructuradas grupales por cada grupo de investigación, con la participación de seis estudiantes (dos por cada campus: Santa Fe, Ciudad de México y Estado de México), y (b) Diarios reflexivos: textos escritos por los estudiantes durante tres días, en los cuales narraron sus actividades relacionadas con las categorías de análisis de esta investigación.

La conjunción de grupos focales y diarios reflexivos permitió la realización de un proceso de triangulación metodológica (Cowman, 1993; Denzin, 1970; Kimchi et al., 1991; Morse, 1991) por medio del cual se analizaron las semejanzas y diferencias en cuanto a lo declarado en el grupo focal (testimonios) y lo reportado en el diario de campo sobre sus actividades diarias (experiencias cotidianas). El análisis e interpretación de los grupos focales y diarios reflexivos se hizo por medio del software cualitativo NVivo, el cual permitió la delimitación de códigos y criterios de comparación desde dos enfoques:

- Inductivo: como primer paso, se codificaron temáticas dichas por los participantes en los grupos focales y diarios reflexivos, y se les asignó un significado particular, sin tomar en consideración los constructos declarados en la literatura.
- Deductivo: como segundo paso, se retomaron los códigos obtenidos en el paso anterior (inductivo) y se clasificaron a partir de las categorías previamente identificadas en la literatura (ingreso, continuidad, prospectiva y práctica).

Finalmente, se realizó un proceso de codificación iterativo (Saldaña, 2012); esta fase permitió comparar y triangular resultados de distintos casos, grupos y campus, con lo cual se obtuvieron resultados vinculados con las categorías de análisis. Finalmente, en el software cualitativo NVivo se categorizó la información a partir de las características demográficas (Campus, género y perfil del participante para la investigación), con el fin de identificar diferencias entre grupos.

3. Resultados

Se realizó la exploración cualitativa con un grupo de 24 alumnos de los cuatro grupos seleccionados, divididos a partir de lo mostrado en la Tabla 2.

Tabla 2. Participación general por grupo.

Grupo	Campus Ciudad de México	Campus Estado de México	Campus Santa Fe
A	2	2	2
B	2	3	2
C	1	1	3
D	2	2	2

Además, la selección de participantes buscó una representatividad en cuanto a género, de tal manera que hubo al menos un estudiante caracterizado como hombre y una como mujer. Cabe señalar que los 24 estudiantes fueron aquellos que respondieron positivamente a la invitación para participar en el estudio. En el caso de los grupos C y D, solamente hubo un alumno en dos campus (Ciudad de México y Estado de México), debido a la falta de respuesta de los estudiantes. Por otro lado, las áreas de conocimiento (titulaciones) de los participantes fueron: Negocios (9), Ingeniería y Ciencias (9), Arquitectura, Arte y Diseño (2), Humanidades y Educación (2), y Ciencias Sociales y Gobierno (2). A continuación, se dan a conocer los resultados del estudio a partir de la exploración por grupos:

3.1. Grupo A (perfil de ingreso alto y desempeño sobresaliente)

El Grupo A se destacó en su ingreso a la institución por sentirse ampliamente preparado desde su secundaria y preparatoria (seis menciones, que representaron un 7.7% de todos los datos analizados en este rubro) tanto en el ámbito de competencias disciplinares como en el desarrollo de hábitos para la organización y administración del tiempo. Una de las alumnas manifestó haberse sentido muy cómoda en cuanto a su formación previa y cómo esta le ayudó a tomar decisiones en la universidad: "Siento que estudiar Bachillerato Internacional sí me

preparó bastante bien para la universidad, porque al entrar no me sentí ni como presionada por las fechas ni nada” (Alumna 1, Grupo A).

Otro aspecto que los alumnos del Grupo A señalaron fue que el hecho de pertenecer a la preparatoria de la institución marcó una diferencia en cuanto a su nivel de adaptación y a su motivación de estudiar su carrera en la misma universidad. Esto se puede observar en los testimonios: “Sí, es (la preparatoria de la institución) lo que me motivó a estudiar aquí” (Alumno 1, Grupo A).

Los alumnos del Grupo A comentan que la institución ha cubierto las expectativas que tenían sobre la universidad, aunque también reconocen que la pandemia modificó muchas de las experiencias que tuvieron durante los primeros semestres de sus licenciaturas. En cuanto a las expectativas cubiertas, hubo cuatro menciones a lo largo de los grupos focales, lo cual representa un 5.3% de los datos totales recabados, mientras que el impacto de la pandemia tuvo seis menciones, la cual representa un 9.7% de los datos.

En cuanto a su trayectoria y continuidad en la institución, los estudiantes del Grupo A manifestaron haberse sentido listos para continuar gracias a factores como (a) el apoyo y la convivencia, y (b) experiencias académicas y extracurriculares. Algunos testimonios que reflejan este comportamiento son: (a) “Pues yo creo que sí es importante lo social, como hacer comunidad en tu carrera, en tu ambiente de trabajo” (Alumna 1, Grupo A), y (b) “Pues yo creo que también es como una mezcla de todo y pues la parte social creo que es muy importante, pero también algo que me he dado cuenta últimamente es que la parte de los profesores y cómo te motivan a seguir” (Alumna 2, Grupo A).

Otro aspecto que se identificó como detonante para permitir la trayectoria y continuidad de los estudiantes a lo largo de sus carreras universitarias fue la construcción de hábitos para enfrentar los obstáculos personales y, con ello, obtener buenos resultados. En cuanto a la construcción de hábitos, se encontraron once menciones de este grupo en los grupos focales (8.8%) y en cuanto a los buenos resultados fueron siete menciones (9%).

Cuando se consultó con ellos el tema de prospectiva, los alumnos del Grupo A comentaron que ellos se sienten con apertura y flexibilidad para la toma de decisiones con respecto a sus proyectos de vida (con cinco menciones, lo que representa el 10.4% de las codificaciones en esta área). Esto puede, además, estar correlacionado con que todavía no tienen mucha claridad con respecto a sus planes para el futuro: “Pues yo la verdad, no lo tengo muy claro aún, pero algo que me podría gustar bueno, algo que estoy como buscando o que empezaré a buscar pronto sería como encontrar alguna, pues sí alguna oportunidad de trabajo” (Alumno 1, Grupo A).

Finalmente, en términos de la práctica y el reporte de diario reflexivo que los alumnos del Grupo A realizaron, se encontró que en su día a día los alumnos benefician las siguientes prácticas (se mencionan las dos que aparecen con mayor recurrencia en los datos codificados): (1) Red de apoyo constante (50 menciones, 19.6%): “Para enfrentar la producción fue muy importante confiar en las competencias de mi equipo, así como las mías” (Alumna 1, Perfil A), y (2) Ser proactivos en las decisiones que toman constantemente (38 menciones, 30.4%), con comentarios como: “Durante la clase me estaba quedando dormido, por lo que fui por más agua caliente para té en el descanso” (Alumno 1, Grupo A).

3.2. Grupo B (perfil de ingreso alto y desempeño limitado)

El Grupo B se destacó en su ingreso a la institución por sentirse poco preparado desde su secundaria y preparatoria (ocho menciones, que representaron un 25.4% de todos los datos analizados en este rubro). A este respecto, se encuentran comentarios como los siguientes: (a) “Pues, yo empiezo, yo vengo de otra institución. Pues se supone que son hermanas, ¿no? pero la verdad sí está muy cañón la diferencia. Cuando entré a Universidad, como que el nivel de exigencia es mucho más alto” (Alumna 1, Grupo B), y (b) “Y creo que, si bien como la preparatoria y la secundaria en sí, no me prepararon específicamente como tal” (Alumna 2, Grupo B).

Otro aspecto que los alumnos del Grupo B señalaron fue que el hecho de sentir que no se adaptaron a las características del Modelo educativo de la institución sí marcó una diferencia en cuanto a su nivel de desempeño y a su motivación de estudiar su carrera en la institución. En al menos seis ocasiones (39.3%), los alumnos del Grupo B comentan que entraron a dicha universidad debido a una oportunidad de beca; sin embargo, no todos ellos estaban completamente convencidos y, debido a esto, la institución cumplía parcialmente sus expectativas. Esto se puede evidenciar en casos como los siguientes:

- Convencimiento: “Entonces como que siempre quise como pertenecer a la Comunidad de la institución y pues bueno, básicamente debido a eso y como a la oportunidad de mi beca fue que tomé la decisión de entrar aquí” (Alumna 2, Grupo B).
- Beca como factor que genera estrés: “estuvo muy complicado pasar los primeros semestres y sumado a eso estaba la presión también de que, pues como tengo beca” (Alumna 3, Grupo B).

Finalmente, la poca información (6 menciones, 22.7%) e influencia de familiares y amigos por estudiar en la institución (6 menciones, 13%) fueron factores recurrentes en este grupo para decidir estudiar en la institución, como se muestra a continuación: “Terminé en la carrera en la que estoy por razones familiares, pero pues yo quería dedicarme al diseño gráfico, pero bueno, terminé en ingenierías” (Alumna 1, Grupo B).

En cuanto a su trayectoria y continuidad en la institución, los estudiantes del Grupo B manifestaron haber tenido falta de apoyo y convivencia en sus actividades cotidianas. De hecho, este código aparece en catorce ocasiones, lo cual representa el 36.8% de los datos al respecto. Algunos testimonios que reflejan este comportamiento son: (a) “Yo tampoco soy como de tener varios amigos, se me dificulta, de hecho, los amigos que tengo no, usualmente no comparto intereses” (Alumno 1, Grupo B), y (b) “lo social me afectó, de hecho negativamente en el último año” (Alumna 2, Grupo B).

Finalmente, este grupo fue en el que se identificaron más expresiones relacionadas con el desgaste y las experiencias negativas. En este sentido, hubo nueve menciones de desgaste, que representan el 28.4% de los datos, mientras que con respecto a las experiencias negativas hubo ocho menciones con el 35% de los datos dentro de este grupo: “En donde de plano me tocó el semestre pasado una profesora que nos dijo como de ‘Chavos es que ya no sé cómo explicarles, así que mejor me voy a seguir y pues ya ni los puedo ayudar’ entonces ya no nos quiso ayudar y nada más a siguió con su clase entonces, pues tipo en ese tipo de clases, pues la verdad es que la experiencia fue horrible” (Alumna 1, Grupo B).

Cuando se consultó con ellos el tema de prospectiva, los alumnos del Grupo B comentaron que ellos desean desempeñarse en el sector laboral (cinco menciones, con el 15.7% de los datos) y que la institución los puede apoyar en el desarrollo de las competencias para el futuro (cinco menciones, con el 15.7% de los datos). Finalmente, en términos de la práctica y el reporte de diario reflexivo que los alumnos del Grupo B realizaron, se encontró lo siguiente (aquellos códigos que tuvieron un mayor porcentaje de codificación): los alumnos benefician la formación aplicada de la carrera, es decir, prefieren actividades prácticas y que los vinculan con el sector laboral (33 menciones, 12%): “Después nos fuimos todos juntos al salón para tomar nuestra clase de Escenarios Regionales donde expusimos nuestra propuesta de campaña de comunicación sobre el pueblo saharai y la maestra nos dio retroalimentación para la entrega final que es unas semanas” (Alumno 1, Grupo B).

3.3. Grupo C (*perfil de ingreso bajo y desempeño sobresaliente*)

El Grupo C se destacó en su ingreso a la institución por sentirse seguros de que esta había cubierto sus expectativas (doce menciones, que representaron un 36.3% de todos los datos analizados en este rubro), además de que consideran que seleccionaron esta institución debido a que esta los podía formar de manera integral y holística (nueve menciones, que representaron el 51.8% de los datos). Finalmente, mencionaron que la preparatoria de la institución fue determinante para su elección (nueve menciones, con el 25.2% de los datos): “no me arrepiento para nada de mi decisión, siento que es una institución que tiene literalmente todo” (Alumna 1, Grupo C).

Otro aspecto de relevancia es que en ocho menciones (30.8%), los alumnos manifestaron haber seleccionado la institución debido a su modelo educativo: “Estoy en campus Santa Fe, el modelo educativo, la verdad, sí me gusta” (Alumna 1, Grupo C).

Los alumnos del Grupo C comentan, en su mayoría, que la institución ha cubierto las expectativas que tenían sobre la universidad, aunque también reconocen que la pandemia modificó muchas de las experiencias que tuvieron durante los primeros semestres de sus licenciaturas. En cuanto a las expectativas cubiertas, hubo cuatro menciones a lo largo de los grupos focales, lo cual representa un 5.3% de los datos totales recabados, mientras que el impacto de la pandemia tuvo seis menciones, la cual representa un 9.7% de los datos para este grupo.

En cuanto a su trayectoria y continuidad en la institución, los estudiantes del Grupo C manifestaron haber desarrollado autoconfianza y construcción de hábitos como la organización y administración del tiempo, con un siete (28.6%) y siete menciones (23.8%), respectivamente. Expresiones que reflejan este comportamiento son:

- Autoconfianza y redes: “Me gusta mucho socializar a mí, platicar con la gente (...) como que te empiezas a encontrar con gente que comparte tus gustos” (Alumna 1, Grupo C).
- Construcción de hábitos de organización y administración del tiempo: “Sí, el orden también, o sea te ayuda a ser mucho más ordenado (...) si te organizas bien al final del día la carga de trabajo disminuye bastante” (Alumno 1, Grupo C).

Cuando se consultó con ellos el tema de prospectiva, los alumnos del Grupo C comentaron que ellos desean desarrollarse en el ámbito laboral para la toma de decisiones con respecto a sus proyectos de vida (con cuatro

menciones, lo que representa el 17.6% de las codificaciones en esta área): “Bueno, yo en unos años también me veo, mmm bueno no sé si como empresario a un mediano plazo, tal vez a un largo plazo” (Alumna 1, Grupo C). Otro aspecto en el ámbito de prospectiva consiste en que los alumnos consideran que la institución los puede apoyar con información y las plataformas de redes para lograr sus metas. Al menos hubo dos menciones en este sentido, lo cual representa un 6.1% de los datos.

Finalmente, en términos de la práctica y el reporte de diario reflexivo que los alumnos del Grupo C realizaron, se encontró que en su día a día los alumnos valoran la formación aplicada de sus carreras (37 menciones, 8.3%): “Entonces, el asistir a esta clase, me ayudó no solo a aprender cosas relacionadas con el arte que me apasionan muchísimo, sino también a ir trabajando mis habilidades sociales para poder sentirme mucho más cómoda al regresar a esta presencialidad e ir adaptándolo” (Alumna 1, Grupo C).

3.4. Grupo D (*perfil de ingreso bajo y desempeño limitado*)

El Grupo D se destacó en su ingreso a la institución por sentirse ampliamente seguro de querer estudiar en esta institución (diez menciones, que representaron un 46.4% de todos los datos analizados en este rubro) y de haber realizado una investigación previa sobre el tema (nueve menciones, que representaron un 32% de todos los datos analizados en este rubro). Otro aspecto que señalaron fue que el hecho de el proceso de adaptación fue complicado. Esto se puede observar en los testimonios de dos estudiantes de dicho grupo: “Sí me costó un poquito entender cómo el nuevo modelo educativo, pero pues ahí voy agarrando la onda” (Alumno 1, Grupo D).

En cuanto a su trayectoria y continuidad en la institución, los estudiantes del Grupo D destacan por manifestar las deficiencias que presenta el modelo educativo de la institución (14 menciones que representa el 18.4%) y los obstáculos académicos que esto implica para ellos (11 menciones que representa el 16.2%). Al respecto, una alumna comenta lo siguiente con respecto a su experiencia con dicho modelo educativo: (a) “Siento que (el modelo educativo) estaba repetitivo o sea sí, sí estoy de acuerdo hasta luego buscabas que fuera más prácticas las cosas, cosas nuevas interesantes, pero sí” (Alumna 1, Grupo D). Otro aspecto que se identificó como detonante en la trayectoria y continuidad de los estudiantes a lo largo de sus carreras universitarias fue la construcción de que han experimentado situaciones de desgaste personal, las cuales se muestran en ocho ocasiones (36.3%). Esto ha incidido en bajos niveles de motivación y sentido de autodirección.

A pesar de los retos académicos y sociales que experimentan, los alumnos del Grupo D muestran proactividad y autoconfianza. Dichos códigos aparecen siete (29.4%) y cinco veces (9.6%): “Soy una persona a la que le gustan los retos y creo que esta escuela para mí es un reto, porque no, siento que no es tan fácil, entonces no me gustaría salirme ni nada o dejarlo a medias” (Alumna 1, Grupo D).

Cuando se consultó con ellos el tema de prospectiva, los alumnos del Grupo D comentaron que ellos se sienten con falta de claridad con respecto a su futuro (con tres menciones, lo que representa el 68.8% de las codificaciones en esta área). Algunos comentarios al respecto son: “Hasta la fecha no logró como tenerlo tan conciso, pero sí he ido como descubriendo un poco como qué es más lo que me gusta” (Alumna 1, Grupo D).

Finalmente, en términos de la práctica y el reporte de diario reflexivo que los alumnos del Grupo D realizaron, se encontró que en su día a día los alumnos privilegian lo siguiente: Poca pertinencia de las actividades realizadas diariamente (seis menciones, 23.7%), algunos comentarios sobre esto son: “Ninguno, fue un día perdido en cuanto a clases se refiere” (Alumno A, Grupo D).

4. Discusión

Este estudio permitió profundizar en los factores y prácticas que inciden en los procesos de retención estudiantil en un grupo de estudiantes de una universidad en México. A partir de los hallazgos, se puede responder a las preguntas de investigación planteadas en un inicio. Al respecto de la primera pregunta (¿Cuáles son las causas principales de la retención escolar en un grupo de estudiantes de la institución?), se encontró que la formación de hábitos para la administración del tiempo y organización de actividades es esencial para que el estudiante enfrente de manera eficaz los retos de estudiar una licenciatura, al haberse identificado como un factor de éxito en los Grupos A (ingreso alto y desempeño sobresaliente) y C (ingreso bajo y desempeño sobresaliente), así como un área en desarrollo en los Grupos B (ingreso alto y desempeño limitado) y D (ingreso bajo y desempeño limitado). Adicionalmente, la percepción sobre la propia capacidad que tiene cada estudiante para salir adelante constituye un punto de partida fundamental para que se empodere y busque los recursos (materiales, tecnológicos y humanos) que le permitirán continuar con sus estudios y persistir, al haber identificado que el sentido de pertenencia y comunidad

ha sido clave para que estudiantes que ingresaron con un perfil de ingreso bajo hayan sobresalido a lo largo de sus licenciaturas (Grupo B). Finalmente, el componente social constituye un elemento imprescindible, pues este se conecta con el sentido de pertenencia del alumno hacia la institución, hacia su área de especialidad y hacia los actores que forman parte de la misma; los espacios de aprendizaje formales e informales contribuyen a que haya mayor motivación y conexión de los participantes, quienes se complementan en sus fortalezas y debilidades. Los resultados del presente estudio son consistentes con la literatura previa sobre retención estudiantil (Manokore et al., 2019; Thomas, 2002), en la que se ha sugerido que la decisión de un estudiante por permanecer en la universidad es consecuencia de un proceso de interacción de factores individuales, sociales e institucionales.

Con respecto a la segunda pregunta de investigación (¿Qué estrategias podrían plantearse para disminuir las tasas de deserción escolar en los estudiantes de la institución?), se sugiere que haya una propuesta diferenciada, basada en las necesidades y características de cada grupo de estudiantes. Para el Grupo A (perfil de ingreso alto y desempeño sobresaliente), se sugiere trabajar de manera cercana en la construcción del plan y proyecto de vida con nociones de flexibilidad; además, se los puede vincular con estudiantes del Grupo B (perfil de ingreso alto y desempeño limitado) para construir sentidos de pertenencia por medio de foros para compartir sus experiencias y hábitos (inspiración para otros compañeros). Es importante mencionar que estudios previos (Collings et al., 2014; Yomtov et al., 2017) han reportado que programas de tutoría entre pares generan que los estudiantes se sientan más integrados a la universidad, lo que refuerza su persistencia hacia su graduación. Adicionalmente, se recomienda hacer grupos homogéneos (con características de ingreso y/o desempeño similares) para compartir problemáticas y fomentar el sentido de pertenencia con el Grupo B, así como dar seguimiento más puntual para la alineación de objetivos de la institución con las metas personales y profesionales de cada alumno.

Se sugiere promover el liderazgo del Grupo C (perfil de ingreso bajo y desempeño sobresaliente) para que faciliten espacios de formación en los que se hable sobre cambio de mentalidad y mejora de la autopercepción y autoconcepto, por medio de los cuales compartan sus buenas prácticas universitarias; esto apoyará el desarrollo de estrategias de acompañamiento entre pares como las que fueron identificadas en la primera pregunta de investigación. Asimismo, se propone la realización de un programa de estudiantes embajadores de la institución, el cual se encargue de difundir hábitos y buenas prácticas universitarias entre la comunidad, con el fin de construir escenarios favorables para el aprendizaje y el sentido de pertenencia. Para el Grupo D (perfil de ingreso bajo y desempeño limitado) se sugiere construir espacios de colaboración con el Grupo C, así como permitir la apertura de programas de mejora continua con profesores y compañeros, y promover el sentido de pertenencia por medio de actividades co-curriculares.

5. Conclusiones

Este estudio evidencia tres retos para la universidad contemporánea en relación con los temas de retención y deserción escolares. El primer reto es la necesidad de plantear intervenciones integrales e interdisciplinarias que tomen en consideración las fortalezas individuales de los actores educativos (profesorado y alumnado) para incrementar la retención estudiantil. Esto permitirá que haya soluciones sistémicas y reflexionadas a partir de las situaciones cotidianas de cada entorno y, con ello, se maximice el efecto de las mismas.

El segundo reto es promover la colaboración no únicamente entre estudiantes, también con profesorado, personal de administración y participantes de la sociedad civil que pueden mejorar la experiencia universitaria. Estos espacios de colaboración podrían incrementar la integración del estudiantado al sistema académico y social de la universidad y, con esto, incentivar la culminación exitosa de sus programas de estudio.

El tercer reto es la necesidad de entender la retención estudiantil como un proceso institucional que incluye tareas de acompañamiento y tutoría, el cual redunde en una experiencia integral nutrida por vivencias escolares y sociales previas. En ese sentido, la retención estudiantil es una responsabilidad institucional en la que participan múltiples actores sociales y educativos antes, durante y después de la experiencia escolar (experiencias previas, continuidad y prospectiva).

A lo largo de este estudio, se ha contribuido a fortalecer la perspectiva académica y de investigación con respecto a los factores que influyen en el proceso de retención estudiantil. Al haber una producción científica en el tema preponderantemente de países del Norte Global y de habla inglesa (Tight, 2020), resulta esencial fortalecer estrategias de estudio desde países como México, el cual, desde la perspectiva latinoamericana, brinda aportaciones para comprender el complejo fenómeno de la retención y deserción. Se invita a futuras investigaciones a profundizar en estudios longitudinales sobre el tema para identificar perfiles de ingreso y egreso de los universitarios, además es necesario realizar proyectos que estudien cómo es la formación de hábitos y prácticas de vida saludable desde las Instituciones de Educación Superior.

Referencias

- Alvarado-Uribe, J., Mejía-Almada, P., Masetto Herrera, A. L., Molontay, R., Hilliger, I., Hegde, V., Montemayor Gallegos, J. E., Ramírez Díaz, R. A. y Ceballos, H. G. (2022). Student dataset from Tecnológico de Monterrey in Mexico to predict dropout in higher education. *Data*, 7(9), 119. <https://doi.org/10.3390/data7090119>
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155- 187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320. <https://doi.org/10.1007/BF00977899>
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.2307/1170245>
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D. y Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education— An analysis of bachelor's degree students in Germany. *European Journal of Education*, 56(2), 325-343. <https://doi.org/10.1111/ejed.12433>
- Berger, J., Ramirez, G. B., & Lyon, S. (2012). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 7-34). Rowman & Littlefield.
- Collings, R., Swanson, V. y Watkins, R. The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927-942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Cowman, S. (1993) Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 788-792. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18050788.x>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Aldine Publishing Company.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1),7-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Durkheim, É. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. Free Press of Glencoe.
- Fernández de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-62.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.4>
- Garza-Carranza, M. T., Balmori-Méndez, E. E. R. y Galván-Romero, M. (2013). Estrategias organizacionales en universidades de corte tecnológico para prevenir la deserción estudiantil. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 31-37. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.3.002>
- Habley, W. R., Bloom, J. L., & Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence: Research-based strategies for college student success*. Wiley.
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old problem. En A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 90-105). Rowman & Littlefield.
- Haverila, M. J., Haverila, K. y McLaughlin, C. (2020). Variables affecting the retention intentions of students in higher education institutions: A comparison between international and domestic students. *Journal of International Students*, 10(2), 358-382. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1849>
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Kimchi, J., Polivka, B. y Stevenson, J. S. (1991). Triangulation: Operational Definitions. *Nursing Research*, 40(6), 364-366. <https://doi.org/10.1097/00006199-199111000-00009>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. y Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student on first-year college engagement grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- Larsen Garza, E. E. y Ramírez-Díaz, R.A. (2019). *Identification of the freshmen students more likely to dropout from Tec de Monterrey* [Ponencia de investigación]. 6th International Conference on Educational Innovation. Monterrey, N.L., Mexico.

- Manokore, V., Mah, J. y Ali, F. (2019). Some factors that influence students' experiences, engagement, and retention in a practical nursing program. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(2), 129-145. <https://doi.org/10.11575/ajer.v65i2.56527>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative & Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- OECD (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*. Higher Education OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>.
- Ramírez-Díaz, R.A., Montemayor-Gallegos, J. E. y Corona-Jiménez, R. (2020). *Análisis predictivo de la retención de los primeros ingresos a nivel profesional del Tec de Monterrey usando técnicas de machine learning*. [Ponencia de investigación]. 7th International Conference on Educational Innovation. Monterrey, N.L., Mexico.
- Rodríguez-Maya, N. E., Lara-Álvarez, C., May-Tzuc, O. y Suárez-Carranza, B. A. (2017). Modeling students' dropout in Mexican universities. *Research in Computing Science*, 139, 163-175. <https://doi.org/10.13053/racs-139-1-13>
- Saldaña, J. (2012). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage Publications Ltd.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd Edition). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4>
- Velázquez Narváez, Y. y González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Wild, S. y Heuling, L. S. (2020). Student dropout and retention: An event history analysis among students in cooperative higher education. *International Journal of Educational Research*, 104, 101687. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101687>
- Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R. y Marin, A. G. (2017). Can peer mentors improve first-year experiences of university students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/1521025115611398>
- Zavala-Guirado, A., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I. y Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 4(1), 59-69. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n1.103>