



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Factores psicosociales de la deserción en educación superior. Estudios de caso en la Facultad de
Psicología de la BUAP

TESIS

Para obtener el título de
LICENCIADO DE PSICOLOGÍA

Presenta

Miguel Ángel Pájaro Coatl

Directora

Dra. María Iliana Osorio Guzmán

Noviembre 2021

Agradecimientos

A la Dra. María Iliana Osorio Guzmán, por acompañarme y guiarme durante todo el proceso el proceso de investigación. Gracias por sus palabras que me animaron en todo momento a dar lo mejor de mí, así como por la confianza que depositó y que siempre tuvo en mi persona.

A la Mtra. Bartola Morales Juárez y al DR. Gregorio García Aguilar, por aceptar ser lectores de esta investigación y brindar sus observaciones que enriquecieron a este trabajo.

A mis papás y a mis hermanos, por creer en mí y apoyarme en un sinfín de decisiones que he tomado durante todo este tiempo.

A mis amigas y amigos de la licenciatura, quienes se mostraron solidarios en mis momentos más complicados.

A Fabián, por motivarme, por alentarme a superarme a mí mismo, pero sobre todo por su apoyo, por ser parte de mi crecimiento profesional.

A quienes participaron en las entrevistas, por la confianza otorgada, por permitirme conocer sus historias.

Gracias, gracias, gracias.

Resumen

La deserción escolar universitaria es un tema sumamente complejo, su estudio a través del tiempo ha dado como resultado diversas investigaciones orientadas a analizar el fenómeno en los distintos niveles educativos. Además, existen trabajos orientados en estudiar las causas que llevan a los alumnos a tomar la decisión de abandonar sus estudios, como es el caso de la presente investigación centrada en universitarios de un programa educativo en particular.

El objetivo que guio esta tesis fue analizar los factores psicosociales que incidieron en la deserción escolar de quienes fueran estudiantes de la Facultad de Psicología con el fin de generar propuestas de intervención. La metodología que se siguió fue desde un enfoque cualitativo con el método de estudio de casos. Se diseñaron cuestionarios semiestructurados que sirvieron de guía en las entrevistas en profundidad que se llevaron a cabo de forma virtual, se empleó también una bitácora de campo y la muestra estuvo conformada por 5 casos de jóvenes que habían desertado de sus estudios en la Facultad. El análisis de la información obtenida fue transcrito y procesado con el software de análisis cualitativo MAXQDA®.

Entre los resultados obtenidos se encontraron seis factores psicosociales asociados a la deserción universitaria del programa de psicología de la BUAP, los cuales son: familiares, vocacionales, económicos, académicos, institucionales y psicológicos. Estos últimos relacionados con un autoconcepto negativo, bajo sentido de autoeficacia, dificultad para afrontar situaciones complejas, bajo sentido de integración académica, bajo sentido de integración social. La descripción de cada uno de dichos factores se presenta a lo largo del desarrollo de la tesis.

Índice general

Introducción	1
Capítulo 1 Preliminares de la investigación	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 Planteamiento del problema	5
1.3 Objetivos	8
1.3.1 Objetivo general	8
1.3.2 Objetivos particulares	8
1.4 Justificación	8
1.5 Preguntas de investigación	9
Capítulo 2 Marco teórico.....	11
2.1 Educación superior y deserción escolar	11
2.1.1 Principales modelos de educación superior	13
2.1.1.1 <i>Modelo napoleónico.</i>	13
2.1.1.2 <i>Modelo alemán.</i>	14
2.1.1.3 <i>Modelo norteamericano.</i>	15
2.2 La deserción escolar en el contexto universitario	16
2.2.1. Modelos explicativos sobre la deserción escolar.....	18
2.2.1.1 <i>Modelos psicológicos.</i>	20
2.2.2 Los factores psicosociales que influyen en la deserción.....	24
2.2.2.1 <i>Investigaciones sobre la deserción escolar universitaria.</i>	27
2.2.2.2 <i>Deserción escolar universitaria en tiempos del COVID-19.</i>	31
2.3 Deserción escolar y ciclo vital	34
2.3.1 Las esferas del desarrollo en la juventud.....	35
2.3.1.1 <i>Desarrollo cognitivo.</i>	35
2.3.1.2 <i>Desarrollo físico.</i>	37
2.3.1.3 <i>Desarrollo emocional.</i>	39
2.3.1.4 <i>Desarrollo social.</i>	40
Capítulo 3 Metodología	42

3.1 Método	43
3.2 Población.....	46
3.2.1 Muestra	47
3.3 Instrumentos.....	48
3.4 Procedimiento.....	56
Capítulo 4 Resultados	62
4.1 Resumen de entrevistas	62
4.1.1 Pedro	62
4.1.2 René.....	64
4.1.3 José	65
4.1.4 Paola	67
4.1.5 Karla	70
4.2 Análisis de las entrevistas	73
4.3 Discusión	75
Capítulo 5 Conclusiones	79
5.1 Recomendaciones o sugerencias	82
Referencias.....	85
Anexos	88
Anexo 1.....	88
Anexo 2.....	94
Anexo 3.....	96
Anexo 4.....	97
Anexo 5.....	100

Índice de tablas

Tabla 1.1 Población que ha ingresado, egresado y titulado en la Facultad de Psicología	7
Tabla 2.1 Modelo universitario norteamericano	15
Tabla 2.2 Modelos explicativos acerca de la deserción escolar	19
Tabla 2.3 Factores de riesgo para el desarrollo físico y psicológico en la juventud	38
Tabla 3.1 Principales similitudes y diferencias entre los métodos de análisis de texto temático, evaluativo y tipológico.....	45
Tabla 3.2 Población que ha ingresado, egresado y desertado en la Facultad de Psicología	47
Tabla 3.3 Técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de datos	48
Tabla 3.4 Operacionalización de variables	51
Tabla 3.5 Sistema de categorías inicial	59
Tabla 4.1 Matriz de códigos por documentos	73
Tabla 4.2 Matriz de relaciones de códigos	74
Tabla 5.1 Factores psicosociales de la deserción en estudiantes de la Facultad de Psicología.....	79

Índice de figuras

Figura 2.1 Diseño del marco teórico.....	12
Figura 2.2 Modelo de equilibrio dinámico centrado en el estudiante de permanencia en la universidad.....	18
Figura 2.3 Teoría de la acción razonada	21
Figura 2.4 Teoría de las conductas de logro.....	22
Figura 2.5 Modelo de integración académica y social.....	23
Figura 3.1 Diseño metodológico de esta investigación	42
Figura 3.2 Tipología de los estudios de caso	44
Figura 3.3 Método de análisis cualitativo de texto temático	58
Figura 4.1 Mapa de relaciones entre códigos.....	75

Introducción

El presente trabajo aborda el tema de la deserción escolar universitaria dentro de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), con el objetivo de analizar los factores psicosociales que incidieron en la decisión de abandonar los estudios universitarios. La tesis se soporta tanto con datos teóricos como de información obtenido en el trabajo de campo a través de las entrevistas en profundidad realizadas y que analizan de forma categorial el fenómeno en el contexto que se enmarca.

Cabe señalar que la investigación requirió de un complejo trabajo de campo que se llevó a cabo mientras ocurría la pandemia generada por la enfermedad COVID-19 y que se describe detalladamente en el apartado de Procedimiento. Pese a ello, este trabajo arrojó información muy importante a lo largo de los 5 capítulos en los está estructurado, mismos que a continuación se describen.

El capítulo 1 sirve de antesala a esta investigación, pues en él se hace un primer acercamiento al tema de la deserción escolar universitaria, presentando al inicio una conceptualización general de este fenómeno, así como los trabajos que han realizado algunos autores en diferentes contextos. Además de ello, se recopilan las razones de acierto para realizar este estudio, dimensionando el tamaño de la deserción dentro de la Facultad de Psicología de la BUAP. Por último, este apartado señala las directrices de la investigación a través de objetivos y preguntas de investigación.

El capítulo 2 versa sobre el sustento teórico de este estudio, iniciando con la educación superior, recorriendo brevemente su historia y sus características; posteriormente se recuperan de la literatura científica algunos estudios que explican al fenómeno de la deserción escolar desde diferentes modelos y desde la visión psicosocial.

El capítulo 3 se orienta a explicar el diseño metodológico de esta investigación, siendo éste el estudio de casos el cual se realizó desde el enfoque cualitativo. También, se describe a la muestra y los instrumentos empleados para la recolección de la información, así como el proceso para elaborarlos. Por último, se señala el procedimiento que se llevó a cabo para la elaboración de este estudio, desde el contacto de los participantes, hasta el proceso de análisis de la información.

En el capítulo 4 se reportan los resultados de esta investigación, los cuales se presentan en dos partes: en primer lugar, se hace una descripción general de cada uno de los casos a partir de las entrevistas; y en segundo lugar se hace una revisión de los factores psicosociales que incidieron

en cada uno de los casos, así como la relación que hubo entre algunos de ellos, a través del apoyo del software MAXQDA®.

El capítulo 5 presenta, por un lado, las conclusiones a las que se llegó en esta investigación, respondiendo a las preguntas de investigación presentadas en el capítulo 1. Por otro lado, a manera de discusión, se hace el contraste entre los hallazgos de este estudio y los presentados por algunos autores a lo largo del capítulo 2. Por último, en este apartado se presentan algunas sugerencias y recomendaciones para hacer frente al fenómeno de la deserción escolar universitaria, integrando los resultados presentados en el capítulo 4, así como aspectos señalados desde el planteamiento del problema en el capítulo 1.

Finalmente, en este trabajo se incluyen las referencias de la información obtenida, así como los anexos, tales como el guion de la entrevista y el consentimiento informado, entre otros.

Capítulo 1 Preliminares de la investigación

1.1 Antecedentes

Como tema central de la presente investigación está el análisis de los factores psicosociales que han incidido en casos de deserción escolar universitaria, por tanto, resulta importante iniciar conceptualizando las variables que conforman este trabajo.

Como primera variable están los factores psicosociales, los cuales también pueden ser referidos en algunas investigaciones como factores de riesgo (Quispe-Flores y Paucar-Sullca 2019). Al respecto Osorio, Mejía y Navarro (2009), señalan que el término psicosocial puede “utilizarse para describir procesos internos que ocurren en el individuo, los cuales se modifican a partir de la interacción con el medio y la cultura” (p. 268). Es decir, que los factores externos como el medio social y la cultura afectan los procesos internos de las personas, lo psicológico. Este es un proceso que se realiza constantemente, en la vida cotidiana de las personas.

Otra variable por precisar es la deserción escolar universitaria. En la literatura es frecuente encontrarse con trabajos de Tinto (1989) (citado en García, 2015), un teórico clásico en esta área de investigación. Él considera como desertor a “aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres consecutivos” (p. 64).

En los textos científicos se aborda a la deserción escolar universitaria como un fenómeno complejo y atribuido a múltiples causas. Tinto (1989) menciona que la deserción puede ser vista y analizada desde múltiples ángulos. La deserción como un comportamiento individual “puede tener significados múltiples y en absoluto diferentes para aquellos que están implicados o son afectados por ese comportamiento” (pp. 1-2). Esto tiene que ver con la construcción de metas al momento de ingresar a la universidad por parte del aspirante. Las metas serán construidas en función del contexto del aspirante y de sus necesidades; del mismo modo, las metas propuestas por el aspirante pueden irse modificando a lo largo del curso y puede deberse al proceso de madurez del estudiante o a las experiencias universitarias.

Existen estudios que han abordado el tema de la deserción escolar a nivel universitario además de analizar los factores psicosociales que en ella inciden. Por ejemplo, una investigación cualitativa realizada en Chile por Arancibia y Trigueros (2018), tuvo como objetivo “indagar sobre los factores que intervienen en las decisiones de abandono de los estudiantes universitarios con características no tradicionales, que asisten a programas de estudios vespertinos” (p. 1). En ella,

los autores aplicaron entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes desertores. Posteriormente sistematizaron la información y encontraron que los factores podrían agrupados en 4 dimensiones:

- **Condiciones y características personales y situacionales:** “Comprende las particularidades de los estudiantes y las interacciones que éstos tienen en sus planos social, familiar y económico-laboral” (p. 10). Encontraron que los elementos que aparecen aluden a los recursos económicos, al cumplimiento con el entorno familiar (para aquellos que lo tienen) y a “las estructuras de apoyo en el ámbito familiar, de pares y de amistad” (p. 10).
- **Capital y desempeño académico (factores académicos).** “Comprende los capitales académicos, la percepción de rendimiento, las brechas de competencias para afrontar los estudios, la gestión del tiempo y la incorporación de técnicas y hábitos de aprendizaje” (p. 11).
- **Imprevistos y circunstancias adversas.** Se pueden dar en dos ámbitos principalmente:
 - **Familiar:** “muerte o enfermedades de hijos, padres o familiares cercanos y separación con la pareja o cónyuge que influyen las trayectorias de persistencia de los estudiantes” (p. 13).
 - **Laboral:** “cambio repentino de lugar de trabajo, viajes por tiempos prolongados, jefaturas muy exigentes, entre otros (p. 13)
- **Experiencias con la oferta institucional:** “Dificultades en la malla curricular [horarios], en los procesos de enseñanza y en los sistemas de apoyo y beneficios que la entidad universitaria entrega a los estudiantes” (p. 13)

De este artículo, retomaré para mi proceso de investigación parte de la metodología que en él se aplica, por ejemplo: la categorización de los factores psicosociales, que emplean los autores, así como la herramienta de las entrevistas semiestructuradas, ya que el análisis de la información puede tener semejanzas.

Otro estudio que antecede a este trabajo de investigación es el realizado por De Vries, León, Romero y Hernández (2011), llamado: ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. Los investigadores, con el objetivo de “averiguar qué pasó con los [alumnos] que abandonaron su carrera” (p. 31) realizaron un análisis cuantitativo, en el cual, aplicaron un cuestionario compuesto por 34 reactivos a 749 alumnos desertores de las áreas

de ingenierías y de ciencias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México. Del total de reactivos 24 fueron tipo Likert y el resto fueron preguntas abiertas.

De Vries *et al.* (2011) reportaron como resultado la distinción de dos grandes grupos, “los que decidieron trabajar (51.4%) y los que optaron por otra carrera, en ocasiones, en otra universidad (41.7%). Juntos constituyen al 93.1% de los desertores” (p. 37). También encontraron que, respecto a la deserción escolar en la BUAP, “los factores principales son los horarios complicados y el hecho de que el estudiante trabaja, la vocación ligada al perfil de la carrera y el desempeño académico” (p. 40). Respecto a esto, mencionan que “el problema principal (...) consiste en que la organización curricular les hace complicado [a los estudiantes] combinar el trabajo con los estudios” (p. 40). Los discentes que trabajan y estudian, se ven forzados a tomar una decisión entre ambas actividades, por lo que algunos deciden abandonar la universidad.

Este artículo, como antecedente, resulta importante para este trabajo de investigación, debido a que se ha realizado en un contexto más cercano al que abordaré, por lo que es posible ver de una manera más precisa la realidad universitaria. De este estudio se tomarán en cuenta los factores encontrados, para guiar la construcción de la entrevista semiestructurada, que servirá para la recolección los datos. Lo anterior sin olvidar las preguntas de investigación presentadas más adelante.

1.2 Planteamiento del problema

Esta investigación, pretende abordar como temática central la deserción escolar universitaria en la Facultad de Psicología, sin embargo, resulta fundamental iniciar describiendo cómo afecta la deserción para determinar si es un problema, y la importancia de éste.

En México, de acuerdo con la encuesta intercensal realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) “31.5% de los jóvenes de 18 a 24 años asisten a la escuela y 1 de cada 2 están cursando nivel superior” (p. 35). En ese mismo sentido, una investigación periodística realizada por Animal Político (2017) dio a conocer que “sólo el 17% de las personas de entre 25 y 64 años logran tener estudios universitarios” (párr. 2), colocando a nuestro país en los últimos lugares de una evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Puebla es la entidad federativa con más universidades en México. De acuerdo con el Sistema de Información Cultural (s.f.), en Puebla existen 226 universidades de las 2,990 que existen en todo el país, lo cual representa el 7.5%.

La Facultad de Psicología es una Unidad Académica perteneciente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Psicología nace como un colegio perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), y después de convertirse en una Unidad Académica independiente, ha pasado por una larga historia. En los últimos 5 años, la Facultad ha tenido diferentes sedes por diferentes razones, el motivo más reciente fue el sismo ocurrido el 19 de septiembre de 2017, por lo que actualmente la Facultad se ubica sobre la calle 3 Oriente 1413, en el Barrio de Analco.

Actualmente, la Facultad de Psicología cuenta con una licenciatura y un posgrado, la primera tiene una población de 2,600 estudiantes activos. Asimismo, en la Facultad existen programas y servicios como el Servicio de Atención a Víctimas de Violencia Intrafamiliar y el Servicio Clínico de Psicología, entre otros, los cuales atienden diversas problemáticas sociales, recibiendo tanto a miembros de la comunidad universitaria, como al público en general. Del mismo modo, existen diversos proyectos de investigación, uno de ellos se conoce como “Programa Institucional de Seguimiento de Egresados (PISE)”, el cual, permite conocer el estado laboral actual de los egresados, a través de la aplicación de instrumentos en una etapa posterior a su salida de la universidad. Si bien, es posible conocer qué ha sido de los estudiantes egresados, en la actualidad no existen estudios, realizados por la Facultad de Psicología, acerca de la deserción escolar universitaria y particularmente de sus egresados.

La BUAP, a través de sus anuarios estadísticos, ha reportado en su última publicación que, entre 2018 y 2019, ingresaron a la institución 16,785 alumnos y, al mismo tiempo, dio a conocer que egresaron 6,208 alumnos (Hernández, Morales, Rosas y Matus). Es decir, sólo el 36.98% de los estudiantes que logran ingresar a la Máxima Casa de Estudios en Puebla logran concluir su educación superior. En el informe, también se arrojaron los datos correspondientes a cada una de las unidades académicas y licenciaturas que alberga la universidad. Consultando éste y otros anuarios estadísticos anteriores, llama la atención que el número de estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Psicología se ha mantenido relativamente estable durante los últimos 5 años, no así el número de egresados y titulados durante ese periodo, como se puede observar en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1

Población que ha ingresado, egresado y titulado en la Facultad de Psicología.

Año	Nuevo ingreso	Egresados	Titulados	Tasa de egreso	Tasa de abandono
2019-2020	508	169	156	33.26%	66.73%
2018-2019	504	232	152	46.03%	53.96%
2017-2018	505	298	272	59.00%	41.00%
2016-2017	491	-	-	-	-
2015-2016	508	213	268	41.92%	58.08%
2014-2015	518	188	253	36.29%	63.71%

Nota: Elaboración Propia, adaptado de los anuarios estadísticos institucionales de BUAP de 2014 a 2020

Estos datos muestran la tasa de estudiantes que han abandonado sus estudios universitarios en la Facultad de Psicología y, al mismo tiempo, son los únicos datos existentes acerca de la deserción escolar universitaria, debido a que, como se mencionó anteriormente, no se han realizado estudios sobre este fenómeno y, por lo tanto, tampoco no se han creado bases de datos que permitan identificar quiénes son los estudiantes que están abandonando la universidad. Como consecuencia de lo ya mencionado, actualmente no existen planes ni programas dirigidos a los universitarios susceptibles de abandono escolar, es decir, programas de retención.

Pese a que no hay investigaciones acerca de la deserción escolar universitaria realizadas en el contexto de la Facultad de Psicología, sí existe un antecedente. El estudio realizado ya se ha descrito en el apartado de antecedentes de este trabajo. Si bien, el artículo publicado por De Vries *et al.* (2011), puede arrojar algunos datos acerca del fenómeno de la deserción, se desconoce si sus resultados encontrados también pueden explicar este fenómeno dentro del contexto de esta Unidad Académica. Actualmente, con la información disponible, no es posible saber con certeza quiénes son los alumnos que están desertando de la licenciatura en psicología o lo que los llevó a esa situación y, por lo tanto, es probable que cualquier intervención dirigida hacia esta problemática, si se ha basado en información fuera del contexto a aplicarse, tenga efectos nulos o parciales.

Dado todo lo ya expuesto, esta investigación propone recuperar información referente a la deserción directamente de los desertores, conocerlos, averiguar qué los llevó a abandonar sus estudios y, finalmente, generar propuestas de intervención que puedan cambiar la realidad social de los estudiantes en riesgo de deserción. Para lograrlo, este estudio se apoyará en el método de

estudios de caso, perteneciente al enfoque cualitativo, a través de la aplicación de instrumentos que permitan caracterizar a los desertores y los factores psicosociales que influyeron durante ese proceso, desde su ingreso a la Facultad hasta el abandono de sus estudios.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar los factores psicosociales que han incidido en la deserción escolar de la Facultad de Psicología para generar propuestas de intervención.

1.3.2 Objetivos particulares

- Analizar los fundamentos teóricos de los factores psicosociales que inciden en la deserción escolar.
- Diseñar y aplicar instrumentos para caracterizar a los alumnos que desertaron de la Facultad de Psicología.
- Analizar la información proporcionada para identificar los factores psicosociales incidentes en los casos de deserción escolar universitaria.
- Elaborar propuestas de intervención dirigidas a disminuir el fenómeno de la deserción escolar en Facultad de Psicología.

1.4 Justificación

La investigación acerca de la deserción escolar en el nivel superior es vasta, pues es un problema que está presente no sólo en la Facultad de Psicología, en la BUAP, sino en la educación superior en México. No obstante, la mayoría de los estudios que abordan la deserción tienen como población a estudiantes activos y a maestros. Los artículos que trabajan directamente con los desertores son notablemente menos. De estos trabajos realizados, un gran número de ellos utiliza el método cuantitativo para la recolección y análisis de datos.

Debido a estas condiciones, este proyecto posee un importante valor teórico, debido a que este estudio contribuirá a entender el fenómeno de la deserción escolar universitaria de la mano de las personas que abandonaron sus estudios. Asimismo, a través de este trabajo se podrán conocer de manera más amplia quiénes son los estudiantes que están desertando, en el contexto de la

licenciatura en psicología en una universidad pública en Puebla, así como las razones por las que lo hacen.

Dadas las características del diseño metodológico escogido, no se busca generar instrumentos estandarizados. No obstante, las cualidades de la metodología permiten conocer los casos reales y, al mismo tiempo, ofrecen riqueza y profundidad en la información obtenida. Se espera que los resultados arrojados sirvan de inspiración para futuros estudios, de cualquier enfoque o metodología.

Al finalizar la investigación, la información permitirá generar propuestas de intervención que ayuden a disminuir esta problemática, asimismo, estos datos podrán contribuir a la generación programas de retención estudiantil dentro la Facultad.

1.5 Preguntas de investigación

Una vez expuesto el planteamiento del problema, a continuación, se presentan las preguntas de investigación, las cuales se utilizaron para guiar el proceso de una investigación, así como para arrojar respuestas sobre el fenómeno que se quiere comprender como lo apuntan; Hernández, Fernández, y Baptista (2014).

Además de definir los objetivos concretos de la investigación, es conveniente plantear, por medio de una o varias preguntas, el problema que se estudiará. Hacerlo en forma de preguntas tiene la ventaja de presentarlo de manera directa, lo cual minimiza la distorsión (Hernández *et al.*, 2014, p. 38).

De este modo, la pregunta general de investigación es la siguiente:

¿Cuáles son los factores psicosociales que han incidido en los estudiantes de la Facultad de psicología para desertar?

Analizando la pregunta general es necesario acotarla en preguntas más concretas o específicas, las cuales permitan generar una investigación concreta. En este sentido, autores como Hernández *et al.* (2014) señalan lo siguiente: “las preguntas generales tienen que aclararse y delimitarse para esbozar el campo del problema y sugerir actividades pertinentes para la investigación” (p. 38).

De esta manera, las preguntas específicas se presentan a continuación:

- ¿Qué teorías explican los factores psicosociales de la deserción escolar universitaria?

- ¿Cuáles serán los elementos conceptuales que deben incluir los instrumentos que permitan caracterizar a los exalumnos que desertaron?
- ¿En qué categorías de análisis se agrupan los datos obtenidos?
- ¿Cuáles son las categorías de análisis que comparten los casos analizados?
- ¿Existen elementos que compartan los casos, fuera de las categorías de análisis?
- ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para disminuir la deserción escolar universitaria?

Como ya se ha expuesto, las preguntas de investigación son particularmente necesarias para la elaboración de un estudio debido a que, por un lado, permite concretar y visualizar el problema de interés y, por el otro, facilita al investigador la tarea de proponer actividades que ayuden a responder la interrogante general.

Finalmente, y como se verá detalladamente en el apartado referente a la metodología, la pregunta de investigación también juega un papel central al momento de analizar la información recabada, ya que, para elegir un método de análisis, resulta fundamental tener de manera bastante clara cuál es la pregunta de investigación.

Capítulo 2 Marco teórico

En el marco teórico, de acuerdo con Hernández *et al.* (2014), se encuentran aquellas teorías, modelos e investigaciones que dan sustento al estudio que se va a realizar.

Para el caso, cabe recordar el tema central de este proyecto, el cual son los factores psicosociales presentes en la deserción escolar dentro de la educación superior. Por tanto, en las siguientes líneas se describen aquellas investigaciones, teorías y modelos que sustentan el presente estudio. Con fines ilustrativos, se presenta un esquema con los temas que lo componen (ver Figura 2.1).

2.1 Educación superior y deserción escolar

Dado que, la razón de esta investigación se encuentra en los jóvenes que desertan de la educación superior, resulta importante, en primera instancia, conocer la institución donde ocurre este fenómeno, es decir, la universidad.

Para comenzar, de acuerdo con la Ley General de Educación (2019), se reconoce que, en México, la educación está dividida en 3 niveles: básica, media superior y superior, siendo las primeras 2 de carácter obligatorio. Asimismo, dicha legislación refiere a la educación superior como aquella que puede cursarse una vez concluido el nivel medio superior. Además de ello, el nivel superior “está [compuesto] por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende también la educación normal en todos sus niveles y especialidades” (art. 47).

Para una comprensión más profunda de la educación superior, resulta imprescindible hablar de la institución, la universidad, y su historia. La etimología de la palabra universidad proviene del latín y de acuerdo con Moncada (2008), en primera instancia se utilizó con dos acepciones, la primera era para referirse a la “totalidad de cosas que integran el universo” (p. 132), y la segunda hacía referencia a la “totalidad de personas en el espacio y en el tiempo que constituyen la humanidad” (p. 132).

Sin embargo, el significado de universidad no se ha mantenido estático a través del tiempo. Moncada (2008) señala que, durante la edad media, la palabra universidad ya era empleada para referirse a comunidades y colectivos. Para nombrar a un grupo de dedicado a la enseñanza-aprendizaje, el autor menciona que “se requería un complemento; así se decía: *universitas magistrorum et scholarium* (totalidad del gremio de maestros y alumnos)” (p. 132).

Figura 2.1
Diseño del marco teórico.

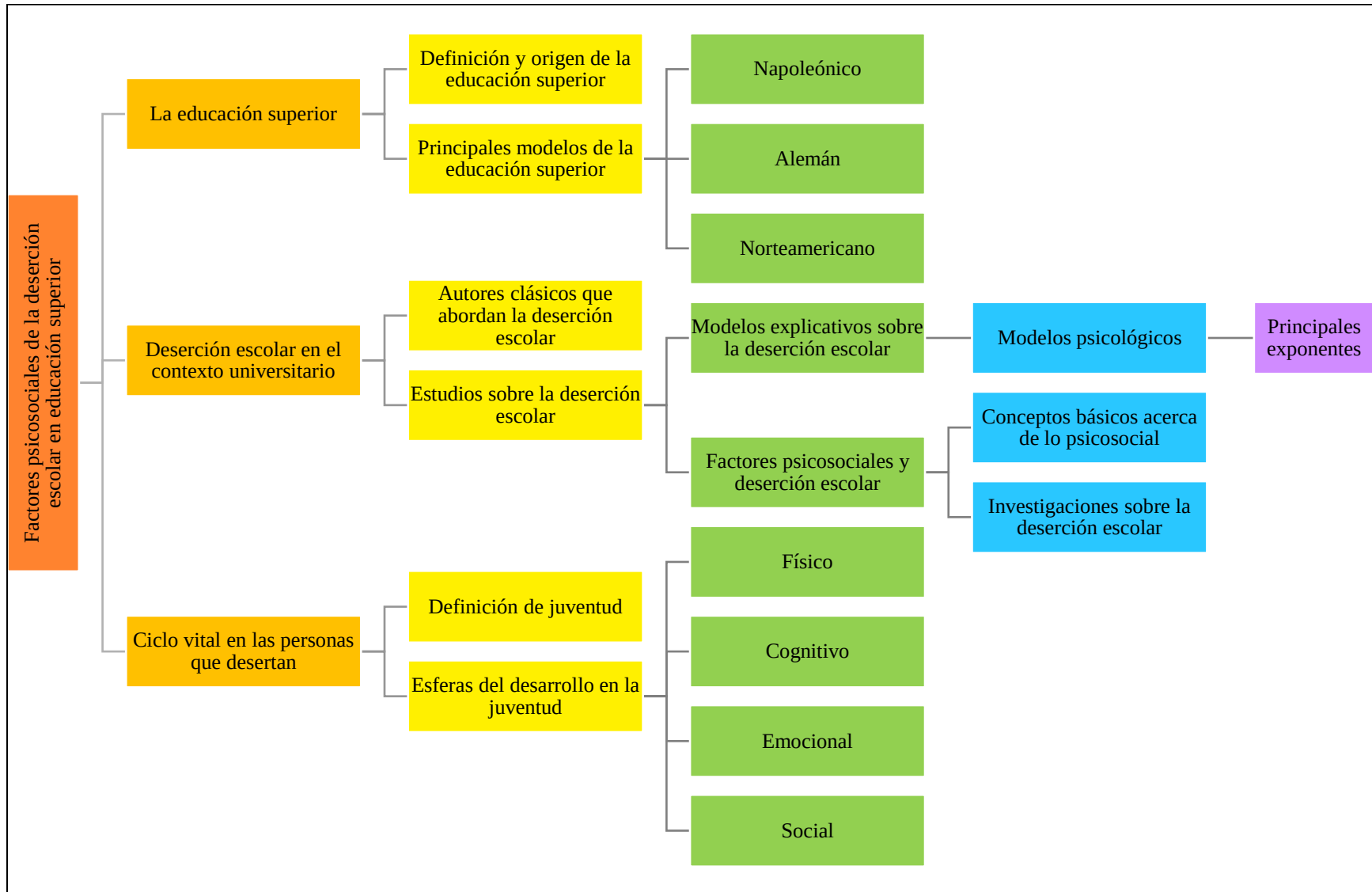


Figura 2.1 Esquema general del marco teórico utilizado en este estudio (Fuente: Elaboración propia).

Asimismo, autores como Moncada (2008) y Moore (2019) ubican que, durante el medievo y como consecuencia de la conquista de Carlos Magno en Europa, surgió una forma de organización en diversas escuelas que estableció las bases que permitirían la aparición y desarrollo de las universidades. “En ese contexto aparecieron las más antiguas universidades; las de Bolonia, París y Oxford (...). Sus antecedentes fueron la escuela de Derecho de Bolonia, varias escuelas de Filosofía en París y las escuelas monásticas en Oxford” (Moncada, 2008, p. 134).

2.1.1 Principales modelos de educación superior

En años posteriores a la formación de las primeras universidades, autores como Arredondo (2011), mencionan que durante el periodo comprendido entre los siglos XVII y XIX, tuvieron lugar diversos acontecimientos históricos que colocaron a las universidades en una situación de crisis y renacimiento. “La revolución inglesa en 1642-48 amenazó la existencia de las universidades de Oxford y Cambridge y la revolución francesa eliminó la Universidad de París” (Arredondo, 2011, sección de La crisis del siglo XVIII, párr. 2).

De acuerdo con Arredondo (2011), el renacimiento de la universidad se produjo con los siguientes modelos:

- “La Universidad Napoleónica (la refundada Universidad de París en 1806)” (sección de La crisis del siglo XVIII, párr. 3).
- “La Universidad inspirada por Wilhelm Von Humboldt (la Universidad de Berlín en 1809)” (sección de La crisis del siglo XVIII, párr. 3).
- “La Escuela Norteamericana (antes de siglo XVIII) (sección de La crisis del siglo XVIII, párr. 3).

A continuación, se describe en qué consiste cada uno de los modelos ya mencionados.

2.1.1.1 Modelo napoleónico.

Este modelo, surgió en la Francia posrevolucionaria, con Napoleón en el poder. Bajo este contexto, en 1806 se creó la Universidad de Francia, y de acuerdo con Moncada (2008), era “la única y gran universidad nacional, de la cual, en una u otra forma, pasaban a depender todos los centros universitarios” (p. 143).

De acuerdo con Arredondo (2011), a la Universidad de Francia también se conoce como Universidad Imperial o Napoleónica dado que estaba incorporada directamente al Estado, lo cual

trajo consecuencias. “Fue el Estado quién tomó la decisión de suprimir la filosofía y la literatura de los contenidos, por considerarse disciplinas que invitaban a los alumnos a pensar y a ser críticos” (Arredondo, 2011, sección de Modelo napoleónico, párr. 4).

Diversos autores (Moncada 2008, Arredondo 2011 y More 2019), señalan que el modelo napoleónico hace especial énfasis en la formación profesional de los estudiantes.

All were under the centralized administration called the University of France. Higher educational institutions (...) were intended to train young men to serve the various needs of society, especially staffing the governmental and military offices of Napoleon’s Empire. In general, the entire educational system was pragmatic, intended to train men for particular occupations (More, 2019, p. 64)¹.

2.1.1.2 Modelo alemán.

En este caso, autores como Moncada (2008), Arredondo (2011) y More (2019), vinculan el origen del modelo con el establecimiento de la Universidad de Berlín en 1810, siendo considerado Wilhelm Von Humboldt como el padre fundador de la universidad alemana contemporánea.

De acuerdo con Arredondo (2011), las características de este modelo son:

- La docencia y la investigación como parte de la tradición universitaria alemana.
- La universidad no debía limitarse a la transmisión de conocimiento, sino que debía ser el lugar donde ésta se impulsara.
- La universidad apoyada por el Estado, pero manteniendo su autonomía.
- La propuesta de mantener y realizar el desarrollo científico como algo independiente de las creencias doctrinales.
- La formación filosófica como parte de un tronco común, más que como una facultad separada de otras.

¹ Todos estaban bajo la administración centralizada llamada Universidad de Francia. Las instituciones de educación superior (...) estaban destinadas a capacitar a los jóvenes para que sirvieran a las diversas necesidades de la sociedad, especialmente el personal de las oficinas gubernamentales y militares del Imperio de Napoleón. En general, todo el sistema educativo era pragmático, destinado a formar hombres para ocupaciones particulares.

Asimismo, Arredondo (2011), señala que la Universidad de Berlín retomó algunos avances de universidades anteriores al siglo XIX, tales como:

- Libertad de cátedra.
- Énfasis de la investigación.
- Unión entre docencia e investigación.
- Autonomía académico-administrativa en las facultades de la universidad.

2.1.1.3 Modelo norteamericano.

Por último, y de acuerdo con Arredondo (2011), la consolidación de este modelo no estuvo directamente vinculado con la creación de alguna institución, sino que éste se formó con las aportaciones de algunas universidades, tales como Harvard, Virginia y Pennsylvania, durante el siglo XIX y principios del XX.

A continuación, en la Tabla 2.1 se describen las características que componen al modelo norteamericano

Tabla 2.1

Modelo universitario norteamericano.

Organización	Aportación	Descripción
Académica	Departamentalización	“Instancia académico-administrativa en la que descansa la organización de la educación superior norteamericana” (sección de Modelo norteamericano, párr. 11). Agrupación de licenciaturas en departamentos (colegios).
	Sistema de elección	Elección libre de algunas asignaturas por los alumnos. De acuerdo con el autor, esta propuesta fue mejorando hasta llegar a la actualidad, “en la que los dos primeros años están dedicados a una educación general, y a partir del tercer año se ubican en un área mayor o principal, y otra menor o secundaria con sus respectivas variantes” (sección de Modelo norteamericano, párr. 12).
	Sistema de créditos	El cual surgió como una forma de medir el progreso de los estudios universitarios, determinado por el número de horas en el aula o en un laboratorio. “Así, la obtención de grado se estableció en término del número de créditos requeridos” (sección de Modelo norteamericano, párr. 17).
	Formas de gobierno	Incluye a figuras como la junta directiva o de gobierno (elegida por el Estado), la rectoría, el consejo académico y a varios vicerrectores.
Administrativa	Personal académico	Salarios determinados por la oferta, la demanda y la competencia entre universidades.

Nota: Elaboración Propia, adaptado de “Los modelos clásicos de universidad pública”, por D. M. Arredondo, 2011, *Odisea*, 9.

2.2 La deserción escolar en el contexto universitario

Una vez que han presentado grosso modo las características principales de la educación superior, es importante abordar, propiamente, el fenómeno de la deserción escolar en el nivel superior. Para comenzar, es necesario realizar una conceptualización, y en ese sentido el diccionario electrónico de la Real Academia Española (RAE, 2019), menciona que la deserción puede ser entendida como la “acción de desertar” (párr. 1). Asimismo, esta última palabra posee múltiples acepciones que, no obstante, comparten un común denominador: el abandono de alguna acción o hábito.

Dentro de la literatura científica existen diversos autores, siendo Tinto (1989) un clásico en el abordaje y la descripción de la deserción escolar universitaria. En sus trabajos, el autor sienta las bases para la comprensión de este fenómeno, pues caracteriza a los desertores y explica que el abandono escolar puede entenderse de diversas maneras, por ejemplo:

Para unos estudiantes significa una identificación más práctica y madura de sus necesidades, intereses a largo plazo y tipos de actividades adecuadas para satisfacerlas; para otros, expresa la comprensión del alumno de que las metas anteriormente adoptadas no correspondían a sus intereses reales, y que pueden requerirse más tiempo y variadas experiencias para determinarlos (p. 2).

Asimismo, Tinto (1989) reconoce que la deserción escolar en el nivel superior no sólo obedece a intenciones meramente individuales, para la elaboración y alcance de las metas propuestas por los universitarios, sino que, además, juegan un papel importante los procesos sociales (como la interacción entre compañeros o con los docentes) e intelectuales (como las técnicas de estudio y el desempeño académico).

Otra de las aportaciones realizadas por Tinto (1989) es la mención de diversos momentos donde la interacción del estudiante con la institución puede impactar directamente sobre la decisión de permanecer, o no, en la universidad. El autor los nombra periodos críticos y reconoce la existencia de al menos 3, los cuales son señalados a continuación.

- El primer periodo crítico, descrito por Tinto (1989), tiene lugar durante **el proceso de admisión** dado que es el primer contacto del aspirante con la institución. Es en este momento cuando la persona genera sus primeras impresiones y se originan expectativas acerca de cómo será su vida académica y social cuando esté dentro de la universidad.

Sin embargo, el autor señala que si estas expectativas son fantásticas o erróneas puede llevar al estudiante a “decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que lleven a la deserción” (p. 5).

- Tinto (1989) reconoce que un segundo periodo crítico ocurre **inmediatamente después de ingresar a la universidad**, concretamente transcurre durante las primeras semanas del primer semestre, debido a que el estudiante se puede encontrar con grandes dificultades iniciales. El autor menciona que esta situación se aprecia con mayor frecuencia en los alumnos que viven en los dormitorios del colegio, y la explicación que se proporciona es la siguiente:

Los alumnos son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del pequeño colegio de nivel educativo medio de la comunidad (etapa en que los estudiantes moran con sus familias), al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual cada uno debe valerse por sí mismo tanto en el aula como en el dormitorio (Tinto, 1989, p. 5).

- El último periodo crítico señalado por Tinto (1989) tiene lugar **entre el final del primer año y al inicio del segundo de la universidad**. El autor describe que algunos de los estudiantes que abandonan sus estudios en este momento lo hacen por no poder cumplir con las exigencias de la institución, sin embargo, la mayoría lo hace voluntariamente y un gran porcentaje de ellos se inscriben a otras instituciones. Tinto (1989) desarrolla la siguiente explicación para este fenómeno:

Algunos individuos deciden que las exigencias de la vida académica no son congruentes con sus intereses y preferencias; otros tienen dificultades para lograr relaciones en los ambientes académico y social de la universidad; y aún hay estudiantes que prefieren no establecer esas relaciones, porque encuentran que las características de la comunidad institucional son inapropiadas para sus escalas de valores y afinidades sociales, en tanto que cierto número de sujetos son incapaces de tomar decisiones sobre la forma en que

deben dirigir sus energías y recursos, y otros llegan a la conclusión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable (p. 6).

Las aportaciones realizadas por Tinto (1989) se han convertido en un referente para la investigación sobre la deserción escolar en la educación superior. Sin embargo, la teoría no acaba ahí dado que se han realizado estudios en contextos fuera de los Estados Unidos, con aportaciones han permitido un conocimiento más profundo.

2.2.1. Modelos explicativos sobre la deserción escolar.

En la literatura científica se reconoce la existencia de modelos que permiten conocer, de manera general, las causas que favorecen o propician la deserción de los estudiantes universitarios. A continuación, se describen algunos de los modelos más frecuentes en los textos científicos.

En Chile, Díaz (2008) propone un modelo centrado en el estudiante, el cual se representa en la Figura 2.2.

Figura 2.2

Modelo de equilibrio dinámico centrado en el estudiante de permanencia en la universidad

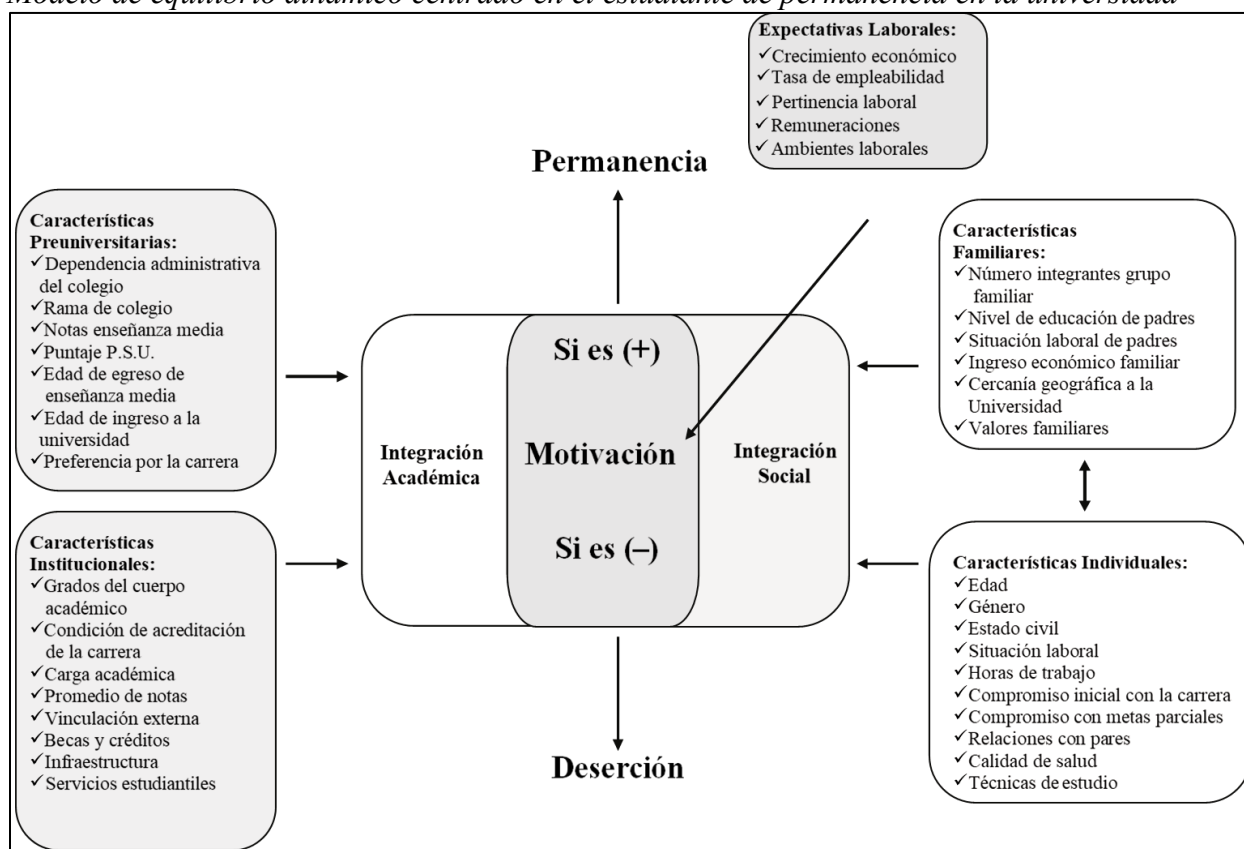


Figura 2.2 Esquema del modelo de la permanencia del universitario. (Fuente: Díaz (2008)).

Este modelo propuesto por Díaz (2008), recopila diversas propuestas teóricas a lo largo de los años y las integra como un sistema más complejo. En su interpretación, el autor explica que el alumnado se encuentra “sometido a una tensión continua entre estos factores, manteniendo así un equilibrio en la intención de permanecer en la carrera; cuando se rompe este equilibrio, el estudiante abandona la carrera o la universidad o la educación terciaria” (pp. 77-78).

De esta manera, la forma en la que se conjugan los factores impacta directamente en el grado de motivación de 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” (Díaz, 2008, p. 77). Asimismo, el autor menciona que estos factores no permanecen estáticos, sino que interactúan de manera dinámica.

Asimismo, diversos autores (Donoso y Schiefelbein 2007; Díaz 2008; Fonseca y García 2016) refieren en sus investigaciones a diversos modelos que explican, desde distintas áreas del conocimiento, el fenómeno de la deserción escolar. En la Tabla 2.2 se muestran, de manera general, los modelos reconocidos por la literatura.

Tabla 2.2

Modelos explicativos acerca de la deserción escolar.

Modelo	Autores	Propuesta teórica
Económico	Cabrera, Nora y Castañeda (1992 y 1993)	Costo-beneficio Este modelo se relaciona con la capacidad de solvencia económica (costo), así como los beneficios sociales y económicos de ser estudiante. “Este enfoque privilegia el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles sobre retención (deserción), sin cuestionarse el ajuste entre los beneficios y los costos de los estudios” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 16). Focalización de subsidios “Consiste en la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre la deserción” (Díaz, 2008, p. 71).
Organizacional	Pascarella (1985)	Su propuesta teórica es la de “un modelo causal general con consideraciones explícitas respecto de las características institucionales y ambientales” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 19). En su propuesta teórica, Pascarella (1985, citado en Donoso y Schiefelbein, 2007) señala que el desarrollo y el cambio en los estudiantes se ve afectado por 5 grupos de variables: • Antecedentes y características personales • Características estructurales y organizacionales de la institución • Entorno institucional • Interacción con los miembros de la facultad y los pares • Calidad del esfuerzo estudiantil

Sociológicos	Spady (1970)	Integración social Inspirado en el modelo del suicidio de Durkheim (1951), Spady (1970) considera a la deserción como una analogía al suicidio, siendo “el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior” (Díaz, 2008, p. 71).
Interaccionales	Tinto (1975)	Se reconoce la existencia de tres variables que influyen en el desempeño de los estudiantes universitarios: “características familiares y personales, habilidades y capacidades, y las experiencias preuniversitarias.” (Fonseca y García, 2016, p. 30). Una buena integración es uno de los aspectos más importantes para la permanencia, [la cual] depende de: las experiencias durante la permanencia en la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales que (...) son susceptibles a las políticas y prácticas universitarias. (Díaz, 2008, p. 72).
Psicológicos	Fishbein y Ajzen (1975)	Teoría de la acción razonada Se considera que la conducta está influenciada por creencias y actitudes. Asimismo, se determina que “la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida (I) por las conductas previas, (II) las actitudes sobre la deserción y (o) persistencia y, (III) por normas subjetivas acerca de estas acciones” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 13).
	Ethington (1990)	Teoría de las conductas de logro “El rendimiento académico previo afecta el desempeño futuro al actuar sobre el autoconcepto del estudiante, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito” (Díaz, 2008, pp. 71-72).
	Bean y Eaton (2001)	Integración académica y social Se basa en cuatro teorías psicológicas: teoría de la actitud y comportamiento, teoría del afrontamiento, teoría de la autoeficacia y teoría de la atribución. De acuerdo con Díaz (2008), en el modelo puesto por Bean y Eaton (2001) “[sus] bases fundamentales fueron los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social” (p. 71).

Nota: Elaboración Propia, adaptado de “Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social”, por S. Donoso y E. Schiefelbein, 2007, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33, pp. 7-27, de “Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena,” por C. Díaz, 2008, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34, pp. 65-86 y de “Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional”, por G. Fonseca y F. García, 2016, *Revista de la educación superior*, 45, pp. 25-39.

Dadas las características de la investigación, a continuación, se retoman y exponen de manera más amplia y profunda aquellos modelos que dan explicación al fenómeno de la deserción escolar universitaria desde el enfoque psicológico.

2.2.1.1 Modelos psicológicos.

Para comenzar, es importante mencionar la contribución de los modelos psicológicos en la comprensión de la deserción escolar. Autores como Donoso y Schiefelbein (2007) señalan que en estos modelos tienen la particularidad de poder diferenciar los rasgos de la personalidad entre las personas que culminan sus estudios y las que no lo hacen.

Un primer modelo es el propuesto por Fishbein y Ajzen (1975), y se le conoce como **Teoría de la Acción Razonada**. De acuerdo con autores como Donoso y Schiefelbein (2007), este modelo sostiene que las conductas se encuentran influenciadas por creencias y actitudes. En ese sentido, la decisión de continuar o abandonar los estudios se encuentra influido por 3 aspectos: “(I) por las conductas previas, (II) las actitudes sobre la deserción y (o) persistencia y, (III) por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan ‘una intención conductual’, que es un comportamiento definido.” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 13).

Figura 2.3
Teoría de la acción razonada.

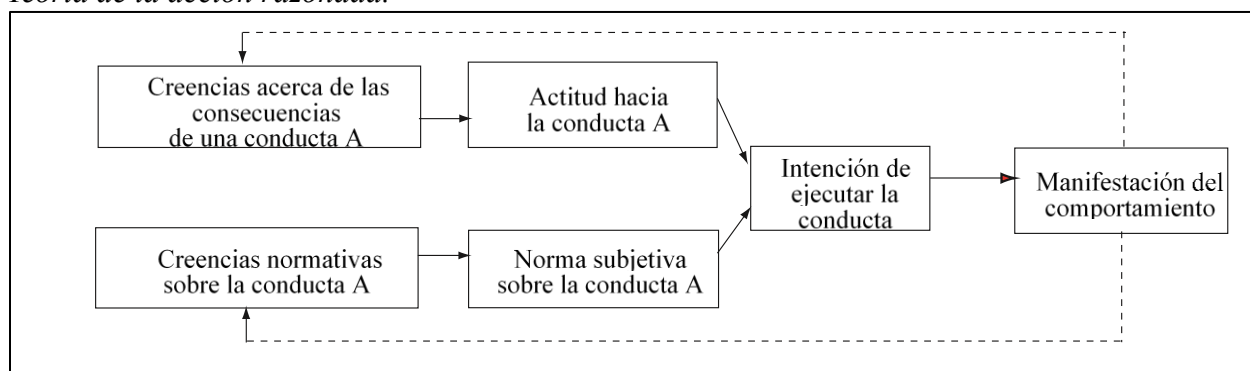


Figura 2.3. Esquema del modelo propuesto por Fishbein y Ajzen (1975). (Fuente: Donoso y Schiefelbein (2007)).

Como se puede observar en la Figura 2.3, el comportamiento no sólo es el resultado de la influencia que ejercen la actitud y las creencias, sino que, a su vez, es la conducta la que contribuye a modificar las creencias, acerca de las consecuencias y las normas subjetivas, en un ciclo que se retroalimenta.

Por último, Donoso y Schiefelbein (2007) concluyen que “el modelo asume la deserción como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la retención como un fortalecimiento de las mismas, sea deserción voluntaria, como la retención” (p. 13).

Un segundo modelo psicológico es el propuesto por Ethington (1990), llamado **teoría de las conductas de logro**. De acuerdo con Donoso y Schiefelbein (2007) y Díaz (2008), el autor retoma el modelo de Fishbein y Ajzen (1975) y lo amplía, introduciendo una teoría más general acerca de “las conductas al logro”.

Figura 2.4
Teoría de las conductas de logro.

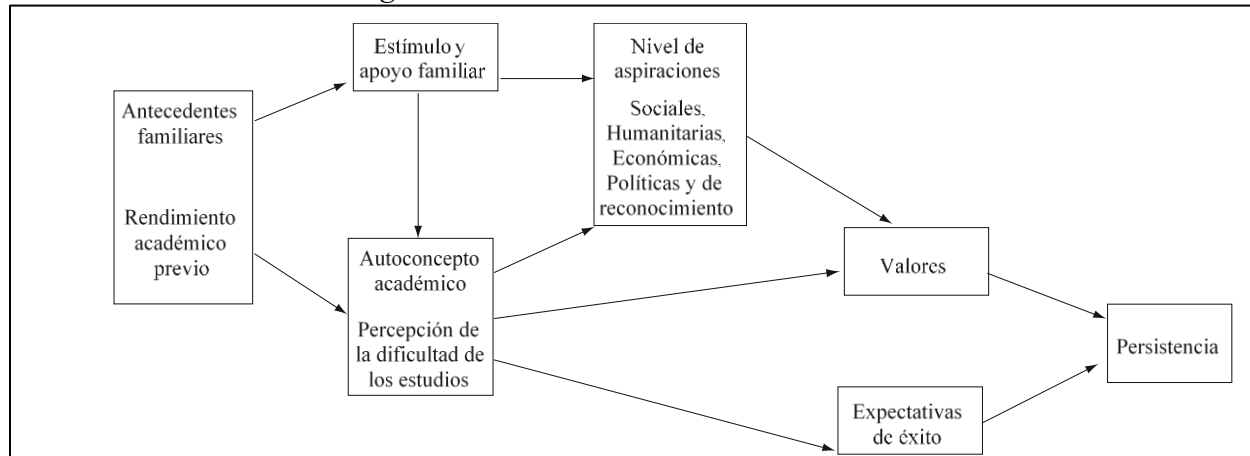


Figura 2.4. Esquema del modelo propuesto por Ethington (1990). (Fuente: Donoso y Schiefelbein (2007)).

En la Figura 2.4 se puede observar el modelo propuesto por Ethington (1990). Este modelo indica que “el rendimiento académico previo afecta el desempeño futuro al actuar sobre el autoconcepto del estudiante, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito” (Díaz, 2008, pp. 71-72).

Asimismo, Donoso y Schiefelbein (2007) señalan que Ethington (1990) incorpora, de otras teorías contemporáneas, aspectos como los antecedentes familiares, los cuales influyen directamente en el futuro de un estudiante, esto se debe a que el apoyo familiar repercute en el autoconcepto, en las aspiraciones y valores de la persona.

Por último, se encuentra la propuesta teórica de Bean y Eaton (2001), el **modelo de integración académica y social**, el cual, de acuerdo con Díaz (2008), está basado en cuatro teorías psicológicas: teoría de la actitud y comportamiento, teoría del afrontamiento, teoría de la autoeficacia y teoría de la atribución.

Figura 2.5
Modelo de integración académica y social.

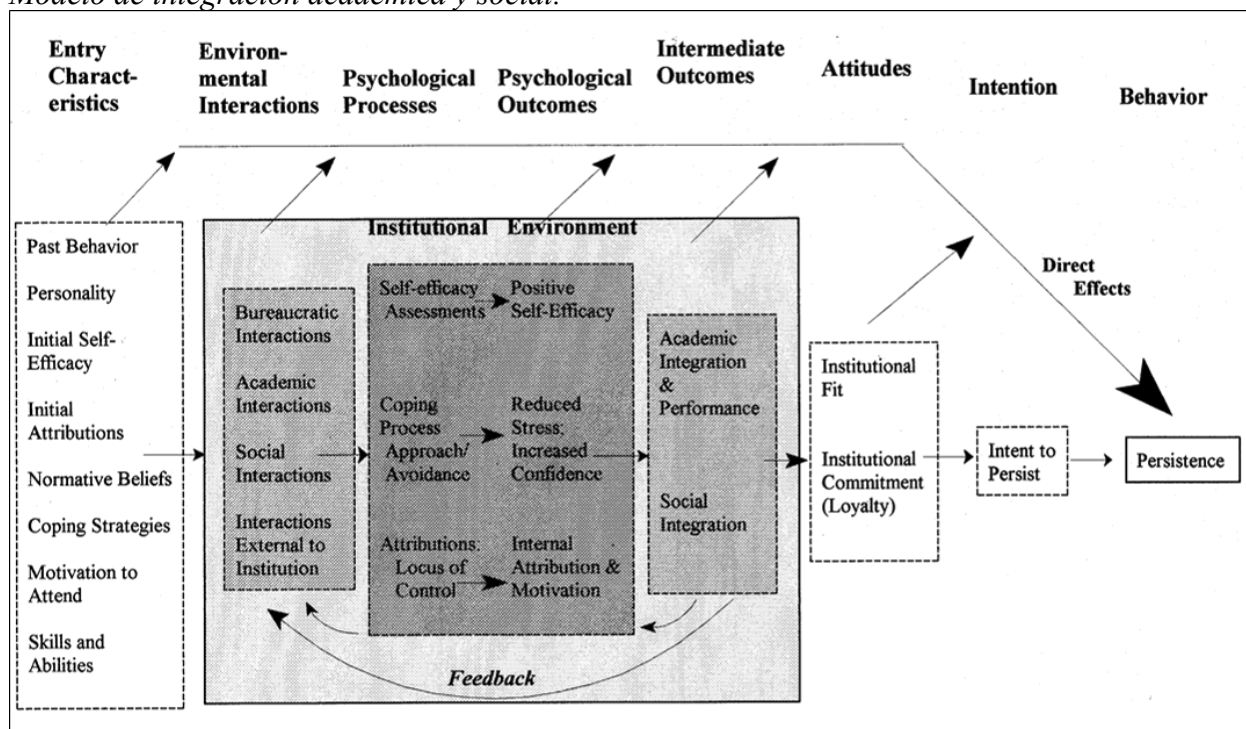


Figura 2.5 Esquema del modelo propuesto por Bean y Eaton (2001). (Fuente: Bean y Eaton (2001)).

En su investigación, Bean y Eaton (2001) encontraron que los alumnos que mejor se integraban, tanto académica como socialmente, tenían ciertas características, y que éstas incrementaban la posibilidad de egresar de la universidad.

[The students] need to believe they are effective in their social environments. They need to believe that they are effective academically and believe they are in charge of their own outcomes. They need to develop coping skills and to be motivated to approach academic and social challenges. When they develop positive attitudes toward their institution, feel

they fit in, achieve good grades, and want to graduate from the school, they are more likely to succeed and graduate² (Bean y Eaton, 2001, p. 85).

Asimismo, Bean y Eaton (2001) señalan la importancia de desarrollar programas por parte de las instituciones de educación superior, los cuales permitan que los estudiantes desarrollen autoeficacia, un locus de control interno, un mayor involucramiento en el trabajo académico y social y un desarrollo actitudinal positivo sobre la asistencia escolar.

Los autores sugieren 4 programas, los cuales, de acuerdo con su estudio, han mostrado resultados positivos:

Service-learning programs, freshman interest groups and other learning communities, freshman orientation seminars, and mentoring programs all hold potential for enhancing student success in college³ (Bean y Eaton, 2001, p. 85).

Por último, los autores señalan que las instituciones pueden generar sus propias propuestas acerca los programas a implementar, sin embargo, resaltan la importancia de integrar actividades académicas y sociales, ya que le permiten al estudiante desarrollarse personalmente (como una autoimagen positiva, un locus de control interno, autoconfianza y autoeficacia académica y social): “This staff development could have a significant impact on retention”⁴ (Bean y Eaton, 2001, pág. 85).

2.2.2 Los factores psicosociales que influyen en la deserción

Para comprender mejor los estudios que se han realizado sobre la deserción escolar universitaria, es importante la comprensión de los factores psicosociales, dado que, en las investigaciones

² [Los estudiantes] necesitan creer que son eficaces en sus entornos sociales. Deben creer que son eficaces académicamente y creen que están a cargo de sus propios resultados. Necesitan desarrollar habilidades de afrontamiento y estar motivados para abordar los desafíos académicos y sociales. Cuando desarrollan actitudes positivas hacia su institución, sienten que encajan, obtienen buenas calificaciones y desean graduarse de la escuela, son más propensos a tener éxito y graduarse.

³ Los programas de servicio de aprendizaje, los grupos de interés para estudiantes de primer año y otras comunidades de aprendizaje, los seminarios de orientación para estudiantes de primer año y los programas de tutoría tienen potencial para mejorar el éxito de los estudiantes en la universidad.

⁴ Este desarrollo del personal podría tener un impacto significativo en la retención

mencionadas, es común llamarlos factores de riesgo o simplemente factores, pero que funcionan de manera análoga a los factores psicosociales.

En primera instancia, es necesario precisar qué es lo psicosocial. Este término ha sido definido y redefinido en diversas ocasiones, por lo que es común encontrar distintos significados en diferentes trabajos.

Para comenzar, autores como Fisher (1990) reconocen que lo psicosocial es un enfoque, el cual se ubica dentro de la psicología social. Esta visión de la psicología social plantea que, para entender la realidad que se está estudiando, es necesario considerar dos aspectos que la componen: lo individual y lo colectivo. “Analiza y estudia cómo se articulan estos dos polos, es decir, como la acción de un individuo y las fuerzas de una sociedad estructurada actúan entre sí. Estas dimensiones están íntimamente mezcladas de modo inextricable” (p. 18).

Más adelante, Fisher (1990) señala que esta articulación se logra a través de un proceso de interacción entre individuos. “Nuestras interacciones revelan la estructura porosa de nuestra identidad; sabemos que, al salir de nuestro medio familiar, cambiamos” (p. 19).

De este modo, Fisher (1990) indica que la realidad social se manifiesta como un sistema de relaciones, el cual se compone por múltiples diferencias, tales como determinadas ideas o sentimientos, por clases, juicios, o por el sexo. Por lo tanto, el autor menciona que la realidad es, partiendo de este sistema de relaciones, “una coexistencia de elementos contrarios de fronteras delimitadas pero elásticas, en la que orden y desorden, determinación y libertad, no son puras oposiciones, sino que forman dos polos interactivos de un mismo universo” (p. 20).

Todo lo anteriormente mencionado repercute en la formación de la identidad social de las personas.

La identidad es, pues, el producto de los procesos interactivos en marcha entre el individuo y el campo social, y no solamente un elemento de las características individuales. La identidad es la realidad social que se actualiza en una representación de sí (Fisher, 1990, p. 157).

Del mismo modo, Fisher (1990), menciona a la identidad, desde el enfoque psicosocial, de la siguiente manera:

La vía psicosocial ha definido progresivamente la identidad a partir de una problemática de la interacción que integra, por una parte, los aspectos individuales y los componentes psicológicos relacionados con la personalidad (el sí mismo) y, por otra las variables sociológicas relacionadas, especialmente, con la noción de rol social (p. 162).

Por último, existen diferentes corrientes que parten de la perspectiva psicosocial, entre ellas se encuentran el construccionismo simbólico, las representaciones sociales (ambas de origen europeo), la psicología de la liberación, la psicología política y la psicología social comunitaria (de origen latinoamericano). En ese sentido, las particularidades de cada corriente teórica explican diversos fenómenos que, por las características de esta investigación, no abordaremos.

Por otro lado, el término factor puede considerarse como una palabra polisémica, ya que, de acuerdo con el diccionario electrónico de la Real Academia Española (RAE, 2019) posee al menos diez acepciones. No obstante, para el caso se retoma el siguiente significado: “Elemento o causa que actúan junto con otros” (párr. 3).

Una vez que se tiene una concepción clara de lo que es un factor y qué es lo psicosocial, es momento de abordar el término de factor psicosocial como uno solo. Sin embargo, es importante mencionar que cada autor lo define de acuerdo con los intereses y particularidades de su estudio; asimismo, es común encontrar en la literatura factor de riesgo o aspecto psicosocial en lugar de factor psicosocial.

Un primer ejemplo es el trabajo Godínez, Reyes, García y Antúnez (2016) (dirigido al área de la psicología educativa), quienes definen a los factores psicosociales como “el conjunto de condiciones que se presentan en los ambientes de aprendizaje, las cuales están relacionadas con los contenidos, las estrategias didácticas y pedagógicas, las actitudes y las relaciones afectivas entre docentes y discentes, que pueden favorecer o entorpecer la adquisición de conocimientos dentro y fuera de las aulas” (p. 5).

Para Cuevas (2013) (citado en Varela y Osorio, 2014) los factores psicosociales pueden ser definidos como “todas aquellas condiciones presentes en la situación escolar directamente relacionadas con factores personales, escolares, cognitivos, familiares y sociales, que se presentan con capacidad para afectar el desarrollo integral individuo y el bienestar físico y psicológico de una comunidad” (p. 22).

Para fines prácticos, y recuperando los ejemplos presentados y la teoría descrita anteriormente, podemos definir que los factores psicosociales son un conjunto de elementos (variables) que interactúan entre sí y que permiten analizar y comprender la realidad. Se constituyen a partir del intercambio entre lo individual (aspectos psicológicos, como la personalidad) y lo colectivo (aspectos sociales, como los que tiene su origen en el otro y en el contexto), dando lugar a la identidad social de cada persona. Asimismo, esta identidad tiene repercusiones al momento de tomar decisiones, resultando, a su vez, en una nueva interacción entre lo individual y lo colectivo. Este es un proceso bidireccional y que se construye día con día.

Para terminar, así como cada autor define a los factores psicosociales, cada estudio arroja diversas dimensiones o categorías de análisis respecto a ellos, no obstante, eso se describe a mayor detalle en el apartado de investigaciones sobre deserción escolar.

2.2.2.1 Investigaciones sobre la deserción escolar universitaria.

Dentro de la literatura científica, existen diversos autores, tales como Tinto (1989), Quispe-Flores y Paucar-Sullca (2019), Cárdenas (2019), Gutiérrez y Rodríguez (2020) y Calderón, Colomo y Ruiz (2020), quienes se centran en investigar el fenómeno de la deserción escolar, también llamado abandono escolar. A continuación, se mencionan sus investigaciones y sus resultados.

Desde Latinoamérica, en Perú, Quispe-Flores y Paucar-Sullca (2019) realizaron una investigación, en la cual determinaron a los factores de riesgo en académicos, socioeconómicos, institucionales e individuales. El análisis estadístico realizado acerca de los **factores individuales** mostró que “los estudiantes que no viven con su familia (...) presentaron 2,13 veces mayor la posibilidad de abandonar sus estudios comparado con los estudiantes que viven con su familia” (p. 39). Asimismo, se mostró una asociación entre la integración familiar con la deserción escolar, debido a que los autores notaron que “la posibilidad de abandonar los estudios es 2,18 veces mayor para los estudiantes con regular o mala integración familiar comparado con aquellos que tienen buena integración familiar” (p. 39).

En cuanto a los **factores académicos**, Quispe-Flores y Paucar-Sullca (2019) notaron significancia estadística entre el porcentaje de materias reprobadas y la variabilidad de la deserción pues “los estudiantes que lograron aprobar a lo mucho el 50% de sus asignaturas, tienen 2,95 veces mayor la posibilidad de abandonar” (p. 39).

Al respecto de los **factores socioeconómicos** los autores encontraron que “los estudiantes que tenían personas a su cargo presentaron 1,92 veces mayor la posibilidad de abandonar (...), asimismo, la posibilidad de abandonar los estudios fue 2,68 veces mayor para estudiantes que autofinanciaron sus gastos” (Quispe-Flores y Paucar-Sullca, 2019, p. 39).

Por último, en cuanto a los **factores institucionales**, Quispe-Flores y Paucar-Sullca (2019) no encontraron datos estadísticamente significativos que los asociaran con la deserción.

En nuestro país, una investigación realizada por Cárdenas (2019) reportó que un gran porcentaje de los desertores abandonó sus estudios durante los primeros 3 semestres. Al mismo tiempo, observó la tendencia de que “en la medida en que avanzan en sus estudios disminuye la probabilidad del abandono” (p. 30).

Al analizar los resultados de sus instrumentos, Cárdenas (2019) identificó que las respuestas se organizaban en 7 categorías: 1) **trayectoria académica**, que incluye disciplina personal, hábitos de estudio, preuniversitaria y universitaria inmediata; 2) **nivel de satisfacción**, incluye consigo mismo, en los conocimientos, en la formación, con la tarea y con el ambiente; 3) **aspiraciones y expectativas**, incluye las profesionales, económicas y sociales; 4) **nivel de compromiso**, incluye el personal, institucional, social y estatal; 5) **competencias relacionales**, incluye consigo mismo, con familiares y amigos, con pares y con profesores; 6) **capital de recursos**, incluye los biológicos, emocionales, intelectuales, culturales y financieros; y 7) **factores psicosociales**, que incluye autoconcepto, apoyo familiar y respaldo social.

Por último, Cárdenas (2019) concluye reconociendo el bagaje que portan los estudiantes cuando ingresan a la universidad. Asimismo, el autor señala la importancia de la dimensión social, pues son las competencias relaciones las que se fortalecen o debilitan durante la estancia del estudiante en la universidad. No obstante, no es lo único, debido a que el nivel de satisfacción percibido por el estudiante se va modificando durante el curso del programa educativo, relacionado a las expectativas y aspiraciones de la persona. De esta manera las “competencias relacionales y nivel de satisfacción se entretejen para generar vínculos o desapegos con el programa educativo y, por, ende, permanencia o abandono” (p. 36).

Otra investigación realizada en nuestro país, de la mano de Gutiérrez y Rodríguez (2020), encontró como causas principales de la deserción escolar universitaria la “falta de recursos económicos y orientación vocacional, marginación en el contexto social, problemas en diferentes ámbitos (salud y familia)” (p. 54).

En cuanto al **factor económico**, las principales causas encontradas fueron la necesidad de trabajar, con un 75% de incidencia, y la falta de dinero para pagar el costo de inscripción de la universidad, con una incidencia de 25%. “Los alumnos deciden salirse de estudiar y comenzar a trabajar por la escasez de recursos, no se pueden realizar las dos cosas al mismo tiempo puesto que es muy pesado para ellos” (Gutiérrez y Rodríguez, 2020, p. 63).

Acerca del **factor vocacional**, una de las principales causas encontradas fue que la carrera no cumplió con las expectativas de los, en su momento, estudiantes, con una incidencia del 67%, seguida de la influencia de los padres en la elección de dicha carrera, con una incidencia de 33% (Gutiérrez y Rodríguez, 2020).

Respecto al **factor salud**, fueron encontradas dos principales causas, siendo la primera la referente a alguna enfermedad, con una incidencia de 67%, y la segunda causa encontrada era el embarazo, ya fuera propio o de la pareja, con una incidencia del 33% (Gutiérrez y Rodríguez, 2020).

Finalmente, en el **factor familiar**, las principales causas encontradas fueron la pérdida de apoyo de los padres para continuar con sus estudios, con una incidencia de 75%, y la desintegración propia de la familia, con una incidencia del 25% (Gutiérrez y Rodríguez, 2020).

Por otro lado, una investigación realizada por Calderón, Colomo y Ruiz (2020), arrojó como resultados que “un alto índice de deserción en el primer curso, cuyas causas principales son factores económicos, académicos y familiares” (párr. 1).

En primera instancia, Calderón, Colomo y Ruiz (2020) encontraron que los semestres con mayor número de desertores fueron los primeros cuatro, siendo el primero de ellos el que mayor porcentaje presentaba. Asimismo, el estudio arrojó que, de acuerdo con una base de datos de 22 semestres, más de la mitad de las personas que ingresaron a la universidad desertaron en algún momento.

Como explicación al fenómeno de deserción escolar universitaria, Calderón, Colomo y Ruiz (2020) encontraron 3 factores, siendo el primero de ellos el **factor relacionado con el programa y modelo educativo**. Al respecto, los autores señalan la existencia de dificultades por parte de los alumnos (que desertaron) hacia materias de determinadas áreas, en este caso, matemáticas y programación de computadoras. Igualmente, se encontraron como causantes de deserción la dificultad de la licenciatura y la falta de adaptación, por parte del alumnado, al modelo académico de la universidad.

Respecto al **factor vocacional**, Calderón, Colomo y Ruiz (2020) encontraron que los alumnos (que desertaron) tenían cierto desagrado por la formación recibida por parte de la institución educativa. Referente a esto, los autores mencionan lo siguiente:

Este hecho ocurre cuando los discentes toman conciencia de que la titulación no satisface sus pretensiones ni responde a lo que buscaban, optando en estos casos por desertar o por solicitar el ingreso a otra licenciatura. En esta segunda opción, la nueva formación elegida puede ser de un área completamente distinta o con cierta afinidad (Calderón, Colomo y Ruiz, 2020, sección de Análisis e interpretación de las entrevistas, párr. 3).

Finalmente, acerca del **factor económico**, Calderón, Colomo y Ruiz (2020) encontraron que los estudiantes (que desertaron), tenían dificultades para solventar gastos: “En estos casos, 9 estudiantes (9,37%) afirmaron dejar la Universidad para trabajar y apoyar la economía familiar o para reunir dinero y posteriormente regresar a estudiar, tratándose en esta segunda opción de abandonos temporales debido a las circunstancias económicas” (sección de Análisis e interpretación de las entrevistas, párr. 4).

Otro estudio fue realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2007). Dentro de los resultados, la ANUIES (2007) halló que “aquellos estudiantes con **antecedentes académicos** bajos desarrollan mayormente una trayectoria escolar universitaria baja, y tienen mayores dificultades para efectuar una **trayectoria escolar alta**” (p. 87).

Asimismo, la ANUIES (2007) encontró que algunas variables no tenían el suficiente peso estadístico en la explicación de la trayectoria universitaria actual. Tal es el caso de las variables: egreso de bachillerato, el sexo del estudiante, la escolaridad de sus padres, nivel socioeconómico, la autopercepción de habilidades, la aplicación de habilidades escolares, las redes familiares y sociales y la información al momento de elegir la carrera.

Sin embargo, a través de un análisis de redes bayesianas, la ANUIES (2007) descubrió que algunas variables tenían mayor significancia estadística si se conjugaban con otras. En concreto, a nivel global, hallaron que las variables “**trayectoria escolar previa**, el **sexo** y la **autopercepción de las habilidades académicas**, en ese orden, son las que más se asocian al **desempeño escolar** de los estudiantes en la educación superior” (p. 115). A manera de síntesis, las mujeres tenían

mayores probabilidades que los hombres de tener una trayectoria universitaria alta, aún si poseían habilidades académicas medias o bajas y una trayectoria escolar previa alta.

2.2.2.2 Deserción escolar universitaria en tiempos del COVID-19.

Para una mayor comprensión sobre un determinado fenómeno resulta primordial considerar los acontecimientos que tienen lugar en él. El día 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó oficialmente una situación de pandemia a causa del virus del SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID-19.

En México, la Secretaría de Gobernación (SEGOB) publicó en el Diario Oficial de la Federación una serie de acuerdos y decretos para hacer frente a la pandemia desde diferentes ámbitos. En este sentido, el día 24 de marzo de 2020 la Secretaría de Salud dio a conocer una serie de las medidas tanto para el sector público como el privado y el social. Respecto a las actividades académicas menciona lo siguiente: “suspender temporalmente las actividades escolares en todos los niveles, hasta el 17 de abril del 2020, conforme a lo establecido por la Secretaría de Educación Pública” (Artículo segundo).

Como consecuencia, las clases pasaron de la modalidad presencial a la modalidad en línea. Al respecto, autores como Ordorika (2020), González-Velázquez (2020) y Schmelkes (2020) han realizado aportaciones sobre el impacto de la pandemia y sus repercusiones con ámbitos como la educación universitaria y la deserción escolar.

De acuerdo con Ordorika (2020), señala que, en lo que respecta a la educación superior en línea, se han producido efectos negativos en los estudiantes y en los docentes: “La cancelación de clases presenciales y los estudios en línea, organizados con premura y preparación insuficiente, han generado grandes dificultades y se han incrementado los procesos de exclusión y marginación” (p. 3).

En este sentido, se destaca la **imposibilidad de parte del estudiantado universitario para tomar clases a través de internet**, ya sea por no contar con un equipo o bien por no contar con acceso a internet, siendo los estudiantes de menor nivel adquisitivo los más afectados (Ordorika, 2020).

Otra de las consideraciones que recupera el autor está relacionado con las **inequidades de género** durante la pandemia:

Los primeros relatos y análisis sobre las actividades académicas a distancia evidencian un recrudecimiento de las desigualdades de género con la sobrecarga de actividades domésticas y de cuidado (Hupkau & Petrongolo, 2020), el acceso diferenciado a dispositivos electrónicos y al internet (Benlloch & Aguado Bloise, 2020), así como el escalamiento de situaciones de violencia en los hogares (Almeida, 2020) durante el confinamiento (Michelson, 2020; Puleo, 2020). (Ordorika, 2020, p. 5)

Una investigación, sobre estrés asociado a la pandemia por COVID-19, realizada por González-Velázquez (2020), arrojó como resultados preliminares “una disminución de la motivación y del rendimiento académico con un aumento de la ansiedad y dificultades familiares, especialmente para estudiantes de escasos recursos económicos” (p. 159).

En ese sentido, se destaca una disminución en las habilidades de afrontamiento hacia las situaciones estresantes por parte de los estudiantes universitarios. Asimismo, se muestra que la alteración de las rutinas escolares impacta en la forma en la que los estudiantes se organizan para estudiar, lo cual puede generar más situaciones estresantes (González-Velázquez, 2020).

Otros aspectos que recupera González-Velázquez (2020) son:

- La **baja escolaridad** de los padres, así como el tipo de trabajo de éstos: “la ocupación de los padres es en el campo, empleados poco calificados, pequeños comerciantes, lo que significa vivir con muchas restricciones económicas”.
- La **inaccesibilidad** a los medios para recibir sus clases a distancia: “35.8% de los estudiantes participantes no [cuentan] con una computadora personal, (...) el 35% no [tiene] acceso a internet o [es] muy irregular el servicio”.
- El **efecto** que provocó el cambio de modalidad en el desempeño de los alumnos: “el 16.8% dijo que [afectó] mucho y el 58.4 % poco”.
- “La evaluación del **desempeño de sus docentes**, el 28% lo calificó de deficiente o muy deficiente, mientras que el resto se mostró satisfecho con su actuación”.

- La **adaptabilidad** a tomar clases a través de plataformas digitales: “el 12. 4 % manifestaron que se adaptaron rápido y le gustó la modalidad, el resto expresaron su malestar en diversos grados y esperar regresar a las clases presenciales.” (p. 171).

En otro trabajo, realizado por Schmelkes (2020), la autora rescata 3 factores que inciden en el impacto de la pandemia en la educación superior: el económico, el tecnológico y el organizativo-pedagógico. Asimismo, se describen 3 formas en las que estos factores pueden impactar y generar consecuencias: la ampliación de la desigualdad educativa, el abandono escolar y el déficit de aprendizajes debido a las deficientes condiciones en los hogares.

Sobre el **factor económico**, se encontró que en casi todos los estudiantes de países como México, Colombia y Perú se habían presentado importantes disminuciones en sus ingresos monetarios (Schmelkes, 2020).

Ello afecta a los jóvenes que estudian en el nivel superior de forma especial, pues se encuentran en edad de trabajar, están capacitados para hacerlo, y se ven en la necesidad de buscar trabajo y fuentes de ingreso para satisfacer las necesidades básicas de la familia. El desempleo, como sabemos, afecta proporcionalmente más a los más pobres (Schmelkes, 2020, p. 81).

Respecto al **factor tecnológico**, se describe que poco más de la mitad de los estudiantes tienen computadora y que, de éstos, poco más de la mitad tiene acceso a internet, primordial para acceder a la educación en línea. Asimismo, se denota que el acceso a equipos de cómputo se encuentra relacionado al nivel socioeconómico de las familias (Schmelkes, 2020).

A lo anterior hay que agregar que los dispositivos de acceso a internet generalmente se comparten entre diversos miembros de la familia, y respecto de ello también hay una fuerte diferencia, pues si bien 55% de los estudiantes de instituciones privadas cuentan con su propio dispositivo, esto es cierto solamente en 20% de los estudiantes de instituciones públicas (Schmelkes, 2020, p. 82).

Finalmente, en el **factor pedagógico**, Schmelkes (2020) se encontró con:

- Desconocimiento general de la pedagogía propia de la educación a distancia por gran parte del plantel docente.
- Mayor dificultad para mantenerse atento a las clases en línea por parte de los alumnos.
- Sobrecarga de trabajos y tareas con la finalidad de compensar la ausencia física del docente, dejando menor tiempo para que los alumnos realicen otras actividades.

En este sentido, Schmelkes (2020) señala que las consecuencias se presentarán de 3 maneras. El **primer impacto** es la ampliación de la brecha al **acceso a la educación superior**, donde las personas que pueden acceder a la universidad son aquellas con dispositivos y conexión a internet. “Esto se sobrepone a una realidad de antemano sumamente desigual respecto del acceso y la permanencia en la educación superior que afecta también a los más pobres” (Schmelkes, 2020, p. 82).

Como **segundo impacto**, se señala la **deserción escolar universitaria**, siendo una consecuencia de la conjugación de los 3 factores ya mencionados. “La pérdida de estudiantes estimada por la Secretaría de Educación Pública como consecuencia de la pandemia es de 8%, lo que significa 320,000 estudiantes” (Animal Político, 2020 citado en Schmelkes, 2020, p. 83).

Como **tercer impacto**, se describe la **calidad de la educación** que reciben aquellos universitarios que continúan con sus estudios en línea. Schmelkes (2020) puntualiza que las condiciones de aprendizaje son, cuando menos, no favorables. Esto puede deberse a la falta de espacios en el hogar del estudiante: “Muchos estudiantes no cuentan con el espacio adecuado para recibir las clases a distancia porque comparten el hogar con otros miembros, algunos de los cuales también deben conectarse para estudiar o trabajar” (Schmelkes, 2020, p. 83); “las consecuencias anímicas propias del confinamiento; la imposibilidad de acceder a laboratorios y talleres que en muchas carreras universitarias son indispensables para el logro de los objetivos de formación profesional” (Schmelkes, 2020, p. 84).

2.3 Deserción escolar y ciclo vital

Para un entendimiento más completo de la deserción escolar, resulta importante focalizarlo en quienes viven este fenómeno, es decir, conocer, desde un punto de vista teórico, a las personas que desertan y sus características.

Los teóricos del desarrollo psicológico han presentado distintos postulados acerca las características, tanto cognitivas, como físicas, emocionales y sociales propias de una persona durante las etapas de su ciclo vital. A continuación, se rescatan aquellas propuestas que describen a las personas con edades de entre 18 y 25 años, dado que son ellas quienes componen en su mayoría la población universitaria.

Para comenzar, es importante conocer la etapa del ciclo vital en la que las personas con las edades mencionadas pueden ser ubicadas. Existen distintos nombres para señalar este momento en la vida de los individuos, autores como Craig (2009) lo llaman adultez temprana o juventud, y la describen como una etapa que abarca las edades de los 20 a los 30 años. Por otro lado, autores como Papalia y Feldman (2012) lo nombran adultez emergente y mencionan que comprende las edades que van de los 18 o 19 años a los 25 o 29 años. Para fines prácticos, se referirá a las personas en este ciclo vital como jóvenes o como adultos emergentes.

2.3.1 Las esferas del desarrollo en la juventud

Autores como Craig (2009) y Papalia y Feldman (2012) dividen al desarrollo humano en esferas: cognitiva, física, emocional y social. No obstante, es importante aclarar que estas esferas conforman un sistema más amplio y que los límites entre cada elemento no son rígidos o cerrados, dado que cada esfera interactúa e influye sobre las otras 3.

2.3.1.1 Desarrollo cognitivo.

Las peculiaridades del desarrollo cognitivo que caracterizan a los jóvenes son descritas en los libros de Craig (2009) y Papalia y Feldman (2012), quienes rescatan las aportaciones realizadas por autores como Perry (1970), Riegel (1975, 1984), Schaie (1986) y Kohlberg (1958).

En el caso de Perry (1970) (citado en Craig, 2009), se menciona la existencia de cambios en el pensamiento durante la universidad: “al principio, los estudiantes interpretaban el mundo y sus experiencias educativas en términos autoritarios y dualistas. Buscaban la verdad y el conocimiento absoluto” (p. 424). Es en este momento, cuando los estudiantes tienden a dicotomizar al mundo y las ideas en él. No obstante, durante su tránsito por la universidad, los discentes se enfrentan a una gran diversidad de ideas, contradicciones y confusiones, por lo que progresivamente empiezan por aceptar y respetar la multiplicidad de pensamientos: “empezaban a

adoptar la idea de que la gente tiene derecho a opinar de manera distinta y comenzaron a comprender que podemos ver las cosas de forma diferente según el contexto” (p. 424).

Otro autor, Riegel (1975, 1984) (citado en Craig, 2009), sugiere la existencia de un quinto estadio en las teorías del desarrollo de Piaget, llamado **pensamiento dialéctico**. Lo que distingue a este momento, es la comprensión e integración de ideas opuestas o contradictorias: “el individuo examina y reflexiona; después, trata de integrar ideas y observaciones contrarias o antagónicas. Un aspecto muy importante del pensamiento dialéctico es la integración de lo ideal y lo real” (p. 424).

Por otro lado, Schaie (1986) (citado en Craig, 2009 y en Papalia y Feldman, 2012), propone diversas etapas del pensamiento, las cuales, pueden contrastarse por la forma en la que se utilizan las capacidades cognitivas. El caso de los jóvenes se ubica en la etapa de logro, también llamada de realización. Craig (2009) señala que estas capacidades cognitivas son empleadas para la solución de problemas y la toma de decisiones en el alcance de logros y para la creación de planes de vida. Asimismo, de acuerdo con Papalia y Feldman (2012), durante este momento “utilizan [el conocimiento] para alcanzar metas, como una carrera y una familia” (p. 436).

En su propuesta teórica, Kohlberg (1958) (citado en Craig, 2009 y en Papalia y Feldman, 2012) señala la existencia de 6 etapas del **desarrollo moral**, agrupados en 3 niveles. Para el caso de los jóvenes, el autor señala que el nivel por alcanzar es el tercero, llamado posconvencional, el cual está basado en los principios morales. Asimismo, los adultos emergentes pasan a la quinta etapa, la cual trata acerca de “la moral del contrato, de los derechos del individuo y de la ley aceptada democráticamente. (...) Obedecer las leyes del país por el bien de la comunidad” (Craig, 2009, p. 318).

Dadas las características de esta etapa, autores como Papalia y Feldman (2012) mencionan que “la mayoría de las personas no alcanza este nivel, si acaso, hasta los veintitantos” (p. 439). Al respecto, los autores lo explican de la siguiente manera:

Dos experiencias que estimulan el razonamiento moral en los adultos tempranos son el encontrarse con valores contradictorios lejos de casa (como puede suceder en la universidad, el servicio militar o en los viajes al extranjero) y responsabilizarse del bienestar de otros (como al tener un hijo) (Papalia y Feldman, 2012, p. 439).

Es en esta etapa donde los jóvenes se pueden enfrentar con dilemas morales que den pauta a replantearse aquello que verdaderamente es correcto o no. Para lograr resolver estos conflictos morales, autores como Papalia y Feldman (2012) destacan la importancia de las experiencias previas, pues con frecuencia son las respuestas que proporciona el adulto.

2.3.1.2 Desarrollo físico.

Así como se han mencionado las teorías que permiten conocer el desarrollo cognitivo de los jóvenes, también es de suma importancia conocer los rasgos físicos que caracterizan a las personas en este momento de su vida.

Al respecto, Papalia y Feldman (2012) afirman que esta etapa del desarrollo es crucial en la vida de las personas, dado que “durante este periodo se establece el cimiento del funcionamiento físico de por vida” (p. 421). En ese sentido, Craig (2009) indica que “casi todos los aspectos del desarrollo físico alcanzan su nivel máximo en la juventud” (p. 414). En ese sentido, el autor también ha mencionado que para esta etapa del desarrollo “la mayoría de las personas disfrutan plenamente la vitalidad, la fuerza y la resistencia en comparación con las personas de otras edades” (p. 414).

Diversos estudios mostrados en Craig (2009) y Papalia y Feldman (2012) indican que la tasa de mortalidad en los jóvenes es menor que en otras etapas del ciclo vital. Si bien, las muertes durante el parto o por tuberculosis ya no son las principales causas de fallecimiento en los jóvenes, y el control de padecimientos tales como la diabetes y cardiopatía son más fácil en la actualidad, Craig (2009) señala lo siguiente: “las muertes por SIDA, accidentes, apuñalamientos y disparos con armas de fuego (incluidos los enfrentamientos con la policía) todavía representan un fuerte riesgo sobre todo para los jóvenes” (p. 416).

Del mismo modo, existen diversos componentes que pueden mermar la salud de los jóvenes durante esta etapa. Papalia y Feldman (2012) mencionan múltiples causantes que pueden dañar o potenciar, de manera directa o indirecta, el bienestar físico de las personas, como se muestra en la Tabla 2.3

Tabla 2.3

Factores de riesgo para el desarrollo físico y psicológico en la juventud.

Tipo de influencia	Factores	Descripción
Directa	Genéticos	“El mapeo del genoma humano ha permitido a los científicos descubrir las raíces genéticas de muchos trastornos, desde la obesidad hasta ciertos tipos de cáncer” (Papalia y Feldman, 2012, p. 422).
		De acuerdo con Papalia y Feldman (2012), se relaciona con los estilos de vida de las personas, sus conductas y hábitos. A continuación, se enlistan algunos componentes mencionados por los autores.
		Dieta y nutrición Hace referencia al tipo de alimentos y la cantidad de alimentos que la persona elige ingerir y cómo ello influye en el desarrollo físico de los jóvenes. “Comer una dieta saludable, rica en frutas y otros alimentos de origen vegetal disminuye el riesgo de hipertensión” (Papalia y Feldman, 2012, p. 422).
	Conductuales	Actividad física Se relaciona con los hábitos de ejercicio que tiene la persona y cómo ello impacta en su desarrollo físico. “El ejercicio también se relaciona con el funcionamiento cognoscitivo y (...) un cuerpo sano es una de las variables asociadas con la obtención y mantenimiento de una mente saludable” (Papalia y Feldman, 2012, p. 423). Estrés Papalia y Feldman (2012) mencionan que la madurez emergente es una etapa en la que los jóvenes pueden enfrentarse con diversas situaciones estresantes y cómo ello afecta el desarrollo de la persona: El estrés puede llevar a los adultos a tratar de controlarlo por medio de conductas de riesgo como fumar o consumir alcohol (...), las cuales tienen consecuencias para su salud. Además, los universitarios estresados son más propensos a comer comida rápida o chatarra, a no dormir lo necesario y a no hacer el ejercicio suficiente. (Papalia y Feldman, 2012, p. 424). Sueño Conciernen a la calidad y a las horas de sueño que cada persona emplea. “La privación de sueño no sólo afecta la salud, sino también el funcionamiento cognoscitivo, emocional y social” (Papalia y Feldman, 2012, p. 425). Abuso de sustancias Papalia y Feldman (2012) indican cómo el abuso de sustancias, como el tabaco y alcohol, merman la calidad de vida de los jóvenes, provocando diversos padecimientos como el cáncer, problemas cardiovasculares, etc.
Indirecta	Nivel socioeconómico y origen étnico	De acuerdo con Papalia y Feldman (2012), “no significa que el ingreso y la educación sean la causa de la buena salud; más bien se relacionan con factores medioambientales y de estilo de vida que suelen ser determinantes” (p. 427).
	Relaciones sociales	Integración social Puede definirse como “la participación activa en una amplia variedad de relaciones, actividades y roles sociales” (Papalia y Feldman, 2012, p. 427). Las redes sociales pueden repercutir positivamente sobre el bienestar emocional de los jóvenes, así como facilitar la adquisición de hábitos saludables. Apoyo social Papalia y Feldman (2012) lo definen como “los recursos materiales, de información y psicológicos que se derivan de la red social, con los que puede contar la persona para afrontar el estrés” (p. 428). Los autores mencionan que las personas que cuentan con redes de apoyo tienen más probabilidades de afrontar positivamente situaciones estresantes.

Nota: Elaboración Propia, adaptado de “*Desarrollo humano*”, por D. E. Papalia y R. D. Feldman, 2012, México: McGraw-Hill.

2.3.1.3 Desarrollo emocional.

Autores como Craig (2009) y Papalia y Feldman (2012) coinciden en que el desarrollo emocional de los jóvenes involucra aspectos como la personalidad y el establecimiento de relaciones íntimas.

Uno de los teóricos de la personalidad es Erikson (1963) (citado en Craig, 2009). En su propuesta, conocida como **teoría de las etapas psicosociales**, el autor propone una serie de fases por las que las personas pasan, cada una de ellas está compuesta por una crisis o dilemas que el individuo debe solucionar. Asimismo, cada etapa está relacionada con la anterior y la forma en la que se resolvió.

El desarrollo del adulto está subordinado a la forma en que haya resuelto los problemas de los periodos anteriores: dilemas de confianza y autonomía, de iniciativa y laboriosidad. Durante la adolescencia, los problemas fundamentales por resolver eran la consecución de la identidad frente a la confusión. Se trata de dilemas que persisten y que dan sentido de continuidad a las experiencias del adulto (Erikson, 1959). Los individuos definen y redefinen su personalidad, sus prioridades y su lugar en el mundo (Craig, 2009, p. 429).

Para el caso de los jóvenes, Erikson (1963) (citado en Craig, 2009) indica que la crisis que tiene lugar es la de **intimidad frente a aislamiento**. En esta etapa, y de acuerdo con Craig (2009), el dilema que la persona debe resolver involucra el establecimiento de una relación íntima con otra persona, sin que alguno de ellos pierda su identidad, sobre la incapacidad de no poder lograrlo y, en consecuencia, aislarse. La explicación que dan los autores para esto último es que “algunas veces (...) la identidad es demasiado débil para arriesgar una unión cercana con otro” (Craig, 2009, p. 429).

Una de las teorías que aporta al desarrollo emocional de los jóvenes, y en concreto dirigida a las relaciones íntimas es la realizada por Sternberg (1986) (citado en Craig, 2009), conocida como **teoría triangular del amor**. En su propuesta, el autor menciona que el amor tiene 3 componentes:

- **Intimidad:** “Sensación de contacto estrecho que se experimenta en las relaciones amorosas” (p. 449).

- **Pasión:** “Indica la atracción física, la excitación y el componente sexual de la relación” (p. 449).
- **Decisión y compromiso:** “Darse cuenta de estar enamorado y hacer el compromiso de mantenerlo” (p. 449).

De acuerdo con Sternberg (1986) (citado en Craig, 2009), dependiendo de la intensidad y la relación de cada componente con los otros dos, pueden existir diferentes tipos de relaciones amorosas.

2.3.1.4 Desarrollo social.

De la mano del desarrollo cognitivo, físico y emocional, tiene lugar el desarrollo social. De acuerdo con Craig (2009) y Papalia y Feldman (2012), el caso de los jóvenes involucra elementos como la elección y formación profesional, la transición al mundo laboral y la adquisición de nuevos roles sociales, en el caso de la paternidad y maternidad.

Uno de los componentes del desarrollo social de los jóvenes se encuentra en la universidad, se trata de la elección y formación profesional. De acuerdo con Craig (2009) “numerosos factores influyen al elegir una ocupación, a saber: nivel socioeconómico, origen étnico, inteligencia, habilidades, sexo y ocupación de los progenitores” (p. 463).

Como ya se ha mencionado, uno de los elementos que impacta en la elección de carrera es el sexo de la persona. Al respecto, Craig (2009) rescata dos explicaciones halladas en la literatura, la primera señala que “los individuos toman decisiones tempranas que a la larga determinan a qué ocupación pueden o no dedicarse (p. 463). Esto puede apreciarse en los planes que las personas tienen antes de ingresar a la universidad. Las personas pueden escoger licenciaturas que les permitan formar una familia o alcanzar un empleo determinado. La segunda explicación señalada por Craig (2009) hace alusión a la discriminación y los prejuicios.

Del mismo modo, múltiples factores afectan el ajuste y la permanencia de los jóvenes en la universidad. En ese sentido, Papalia y Feldman (2012) señalan la importancia del apoyo familiar para la adaptación exitosa de los individuos al sistema de educación superior. No obstante, este tema se aborda con mayor amplitud más adelante.

Otra de las actividades que conforman el desarrollo social de los adultos emergentes es la inmersión en el mundo laboral. Referente a ello, Papalia y Feldman (2012) indican que el mercado de trabajo es un ambiente de cambios constantes, sin embargo, señalan 4 factores que pueden

facilitar la transición al trabajo: “1) competencia (en general y en el trabajo); 2) características personales como iniciativa, flexibilidad, determinación y sentido de urgencia; 3) relaciones personales positivas, y 4) vínculos entre la educación y el empleo” (p. 447).

En el caso de la paternidad y maternidad, implica una serie de cambios y adaptaciones, tanto personales como familiares, así como la adquisición de responsabilidades para los jóvenes. En ese sentido, Craig (2009) recupera y enlista los siguientes:

- **Cambios en la identidad y en la vida interior:** “Se modifican tanto el sentido del yo de los padres como sus suposiciones respecto del funcionamiento de la vida familiar” (p. 455).
- **Cambios en los roles y en las relaciones dentro del matrimonio:** “La división del trabajo entre los padres cambia en un momento en que se sienten presionados por la alteración del sueño y porque no pueden estar juntos tanto como desearían” (p. 455).
- **Cambios en los roles y en las relaciones entre generaciones:** “La transición influye también en los abuelos” (p. 455).
- **Cambio en los roles y en las relaciones fuera de la familia:** “Los cambios externos influyen sobre todo en la madre, pues seguramente interrumpirá su carrera al menos en forma temporal” (p. 455).
- **Nuevos roles y relaciones de paternidad (maternidad):** “La pareja debe cumplir con las nuevas responsabilidades relacionadas con la crianza del hijo” (p. 455).

Para concluir, si bien existen características generales respecto al desarrollo, tanto físico, como cognitivo, emocional y social, de los jóvenes, la literatura menciona que éste puede estar sujeto a condiciones biológicas, como los genes, o a conductas de las personas (Papalia y Feldman, 2012); del mismo modo, el desarrollo del individuo puede explicarse a partir de sus, como los llama Craig (2009), paradigmas contextuales.

Por último, y de acuerdo con Craig (2009), un paradigma contextual se define como “planteamiento de que muchos factores ambientales, sociales, psicológicos e históricos [que] interactúan y determinan el desarrollo” (p. 412). A partir de ello, el autor señala la importancia del contexto en el proceso de desarrollarse como individuos, dado que “no hay dos personas que vivan la misma combinación de contextos” (p. 413).

Capítulo 3 Metodología

Para la realización de cualquier investigación, es necesaria la aplicación de un diseño metodológico que guíe tanto la extracción, como el análisis y la interpretación de la información. De modo que, en las siguientes líneas se describirá ampliamente el enfoque y el método (ver Figura 3.1).

Figura 3.1

Diseño metodológico de esta investigación.



Figura 3.1 Diseño metodológico de esta investigación (Fuente: Elaboración propia).

3.1 Método

El presente estudio se ubica dentro del enfoque cualitativo. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que el propósito de lo cualitativo es “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358).

Dentro del enfoque cualitativo existen diversos métodos de investigación. Hernández *et al.* (2014) clasifican a la metodología cualitativa en: teoría fundamentada, diseño etnográfico, diseño fenomenológico, diseño de investigación-acción y diseño narrativo. Otra propuesta es la de Sarramona (1989), quien clasifica a este enfoque en: investigación etnográfica, estudio de casos e investigación-acción. Cabe destacar que, las metodologías que el autor menciona van dirigidas principalmente hacia la investigación dentro del ámbito educativo.

En esta investigación se emplearon estudios de casos, los cuales, de acuerdo con autores como Sarramona (1989) y Hernández *et al.* (2014), pueden utilizar la experimentación o fundamentarse en diseños no experimentales como los estudios transversales o longitudinales, e inclusive, pueden ser estudios cualitativos o mixtos. Además, permiten emplear distintas técnicas de recolección de datos como la entrevista, la observación directa, documentos biográficos, relatos de terceras personas, entre otros (Hernández *et al.*, 2014; Sarramona, 1989).

Sin embargo, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), pueden existir divergencias sobre si los estudios de caso corresponden a un método en sí mismo:

Varios autores, como Grinnell, Williams y Unrau (2009), Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) y Stake (2006), opinan que más que un método es un diseño y una muestra; es decir, sostienen que los estudios de caso utilizan o pueden incluir diversos métodos. Al respecto, su importancia —más que discutir sobre si es un método, un diseño o una muestra— reside en su uso. (p. 2)

Para el caso de esta tesis, se considera a los estudios de caso como un diseño de investigación que emplea el análisis cualitativo de textos. Ahora bien, existen diversos tipos de estudios de caso, los cuales se definen a partir de características como la finalidad, el número de casos o el número de unidades de análisis, el tipo de datos recolectados, la temporalidad, así como

por el alcance del estudio (Hernández *et al.*, 2014). En la Figura 3.2 se presenta gráficamente este sistema de clasificación.

Figura 3.2
Tipología de los estudios de caso.

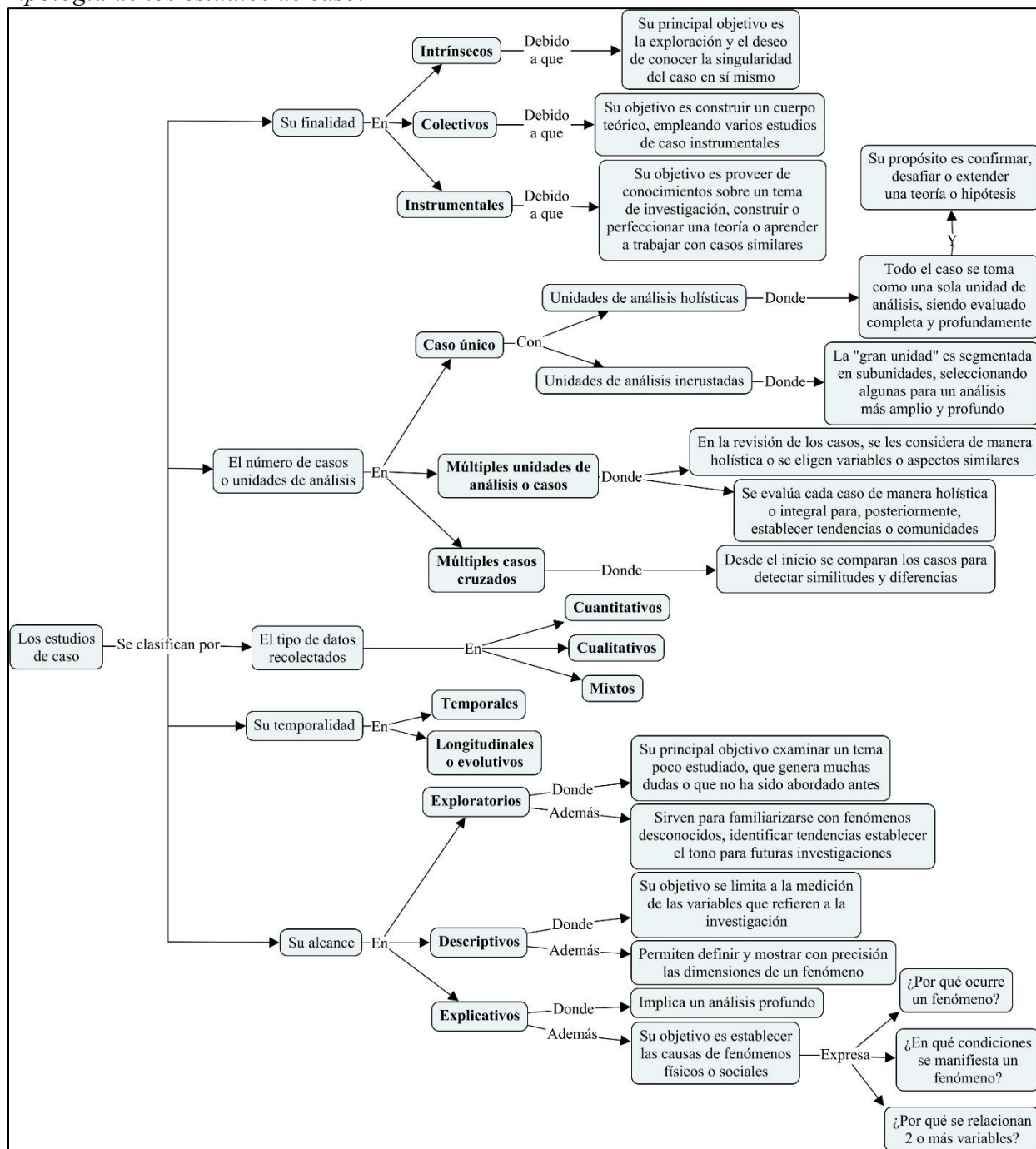


Figura 3.2 Esquema de clasificación de los estudios de caso de acuerdo con sus características (Fuente: Hernández *et al.* (2014). Elaboración propia).

De esta manera, se afirma que la investigación realizada se clasifica como un Estudio de Casos de tipo cualitativo, colectivo, de múltiples casos, temporal y explicativo, donde los casos estuvieron conformados por varios jóvenes que desertaron de la Facultad de Psicología de la BUAP, la recolección de datos se llevó a cabo a través instrumentos de elaboración propia y *ad hoc* para el objetivo propuesto. La duración de la investigación fue temporal o transversal, con la finalidad de comprender las razones que llevaron a los sujetos a desertar, considerando los factores psicosociales que incidieron en la toma de esta decisión, así como la relación que mantuvo cada factor entre sí.

A propósito del método de investigación, esta tesis retoma el análisis cualitativo de textos, también llamado análisis cualitativo de contenido, el cual se deriva de diseños como la teoría fundamentada, así como de métodos como el análisis temático o el análisis de contenido clásico (Kuckartz, 2014).

Tabla 3.1

Principales similitudes y diferencias entre los métodos de análisis de texto temático, evaluativo y tipológico.

Modelo	Similitudes	Diferencias
Análisis cualitativo de texto temático	* Son métodos de análisis, es decir, no prescriben un tipo específico de recopilación de datos. * Comprimen y resumen los datos en lugar de analizarlos y expandirlos secuencialmente para interpretarlos de manera literal.	* Las categorías pueden generarse tanto de manera inductiva (desde los datos) como deductiva (desde la teoría). * Se realizan codificaciones en dos momentos, permitiendo generar temas y subtemas, así como las relaciones existentes entre ellos.
Análisis cualitativo de texto evaluativo	* Están basados en categorías, por lo que éstas son el foco del análisis. * Son métodos científicos sistemáticos y no abiertos a la interpretación artística, lo que significa que la implementación de estos métodos puede ser descrita con precisión y dominada por investigadores y estudiantes.	* Se clasifican y evalúan los datos y se construyen categorías, cuyas características generalmente se indican como números ordinales o niveles (p.ej. alto, promedio, bajo). * Permite utilizar las categorías para explorar supuestos con respecto a las correlaciones, así como probar cualquier hipótesis inicial sobre los datos, como mediante el uso de tablas de referencias cruzadas.
Análisis de texto de construcción de tipos (tipológico)	* No sólo permiten analizar datos verbales, también pueden aplicarse a imágenes, películas y otros productos de la cultura y la comunicación. * Se pueden formular estándares de calidad para los tres métodos.	* Implica la búsqueda de patrones y modelos multidimensionales que permitan comprender un tema o campo complejo. Este tipo de análisis a menudo se basa en el trabajo preliminar realizado en la codificación temática o evaluativa. * La construcción de tipos (tipologías) tiene como objetivo diferenciar más que desarrollar una teoría general. Se basa en casos (que pueden ser personas, instituciones u organizaciones, incluso patrones de pensamiento), no en variables o características, lo que significa que los casos se examinan y agrupan según sus similitudes.

Nota: Elaboración propia. Retomado de “*Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*”, por U. Kuckartz, 2014, Reino Unido: SAGE

De acuerdo con Kuckartz (2014), realizar un análisis cualitativo de textos se pueden emplear 3 diferentes métodos, los cuales se muestran en la Tabla 3.1

Debido a que los métodos de análisis cualitativo de texto tienen diferentes propósitos, una de las claves para elegir alguno de ellos es retomar la pregunta de investigación. Kuckartz (2014) menciona lo siguiente: “The three methods build on each other in some respects, but this should not be interpreted as a hierarchical ranking (...). In contrast, it is better to ask which method is more suited to answer a given research question”⁵ (p. 68).

Para el caso, se optó por el **método de análisis cualitativo de texto temático**, partiendo de la pregunta general de investigación: ¿Cuáles son los factores psicosociales que han incidido en los estudiantes de la Facultad de psicología para desertar?; así como de las preguntas de investigación específicas: ¿En qué categorías de análisis se agrupan los datos obtenidos? ¿Cuáles son las categorías de análisis que comparten los casos analizados? ¿Existen elementos que compartan los casos, fuera de las categorías de análisis?

3.2 Población

La población, también llamado universo, puede definirse como un “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández *et al.*, 2014, p. 174).

La población de nuestro estudio se compone a partir de los casos de deserción escolar ocurridos durante los últimos 5 años, es decir, entre 2014 y 2019, en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

De manera general, la licenciatura en Psicología se fundamenta a partir del mapa curricular vigente, el cual se encuentra dosificado en 10 semestres y contempla 2 niveles: el básico, que abarca del primer al cuarto semestre; y el formativo, que comprende del quinto al décimo semestre. Asimismo, las áreas en las que están organizadas las asignaturas son clínica, social, educativa, organizacional, de integración disciplinaria, de tronco común universitario y optativas. Del mismo

⁵ Los tres métodos se complementan en algunos aspectos, pero esto no debe interpretarse como una clasificación jerárquica (...). Por el contrario, es mejor preguntar qué método es más adecuado para responder una pregunta de investigación determinada.

modo, se considera que para obtener el título de licenciado en psicología se deben tener 273 créditos como mínimo y 276 como máximo.

Ahora bien, respecto a la deserción escolar universitaria, no existe una base de datos en la BUAP que permita visualizar con precisión el número de casos dados. Pese a ello, se puede obtener una aproximación partiendo de los datos mostrados en los anuarios estadísticos publicados por la BUAP, al comparar el número de alumnos que ingresan, con la cifra de estudiantes que logra egresar, como se muestra en la Tabla 3.1

Tabla 3.2

Población que ha ingresado, egresado y desertado en la Facultad de Psicología.

Año	Nuevo ingreso	Egresados	Desertores	Tasa de abandono
2019-2020	508	169	339	66.73%
2018-2019	504	232	272	53.96%
2017-2018	505	298	207	41.00%
2016-2017	491	-	-	-
2015-2016	508	213	295	58.08%
2014-2015	518	188	330	63.71%

Nota: Elaboración Propia, adaptado de los anuarios estadísticos institucionales de BUAP de 2014 a 2020

El número presentado no debe considerarse como una cantidad o un porcentaje estático, dado que, además de no provenir de una base de datos, no contempla aquellos casos en los que los estudiantes abandonan la universidad durante uno o dos periodos para, posteriormente, reincorporarse. Del mismo modo, los datos arrojados en los anuarios estadísticos tampoco diferencian aquellos sucesos donde la persona falleció o algún tema de índole similar.

3.2.1 Muestra

La muestra por utilizar debe establecerse conforme al tipo de investigación. Al tratarse éste de un estudio cualitativo, lo más adecuado es seleccionar dentro del repertorio del muestreo cualitativo, el cual puede definirse como “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Hernández *et al.*, 2014, p. 384).

Para el caso, la forma de muestreo más adecuada es la de casos tipo, también llamada de casos típicos, debido a que, como lo mencionan Ito y Vargas (2005), se utiliza para representar una situación típica, normal o promedio. En ese sentido, Hernández *et al.* (2014) mencionan como característica de esta muestra “la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (p. 387).

Al tratarse de una muestra de casos tipo, se deben considerar criterios de inclusión para la selección de personas. Para el caso, se incluyen a personas, de edad y sexo indistintos, que hayan desertado de la Facultad de Psicología en un lapso no mayor a 5 años a la realización de esta investigación, es decir, entre 2014 y 2019. De esta manera, la muestra quedó constituida por 5 personas con edades de entre 18 y 25 años, de los cuales 3 son hombres y 2 mujeres, y que desertaron de la Licenciatura en Psicología entre 2016 y 2020.

Por último, es importante destacar que el acceso a la muestra fue a través de participantes voluntarios y por muestreo en cadena, también llamada por redes o bola de nieve (Hernández *et al.*, 2014). En este sentido, se acudió a redes sociales relacionadas con la Facultad de Psicología tales como grupos de Facebook, para presentar la investigación y que algunas personas se sumaran a participar. Esta actividad también permitió que algunas personas pudieran informar de otros casos que cumplieran con los criterios de inclusión, para así poder contactarlos e invitarlos a participar.

3.3 Instrumentos

Para la recolección de los datos es necesaria la aplicación de técnicas e instrumentos, congruentes con el enfoque y a los objetivos planteados. En la Tabla 3.2 se muestran los más adecuados para este estudio y, posteriormente, se hace una breve definición y su utilidad para este trabajo.

Tabla 3.3

Técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de datos.

Técnicas	Instrumentos
Entrevista en profundidad	Cuestionario semiestructurado
Entrevista personal	Formato de consentimiento informado
Observación	Bitácora de campo
Análisis categorial	MAXQDA®

Nota: Elaboración propia.

Antes de comenzar, es necesario hacer una distinción entre las técnicas y los instrumentos. De acuerdo con Martínez (2013), las técnicas “son las estrategias empleadas para recabar la información requerida” (pp. 2-3). Del mismo modo, el autor refiere que la técnica “propone las normas para ordenar las etapas del proceso de investigación, de igual modo, proporciona instrumentos de recolección, clasificación, medición, correlación y análisis de datos” (p. 3). En contraste, el instrumento es la forma en la que se operativiza a la técnica, aunque en ocasiones se emplean ambos términos de forma indiferenciada. (Martínez, 2013).

De acuerdo con la tabla mostrada anteriormente, la primera técnica que se utiliza es el cuestionario, el cual “consiste en un conjunto de preguntas respecto [a] una o más variables a medir” (Hernández *et al.*, 2014, p. 217).

De esta técnica pueden desprenderse instrumentos como: la entrevista o la encuesta de opinión. Ambos instrumentos parten de una serie de preguntas (cuestionario), no obstante, características como la estructura, la flexibilidad, los papeles del investigador y el investigado, el tipo de respuestas posibles y la riqueza de los resultados, componen las principales diferencias entre estos instrumentos (Izcara, 2014).

La entrevista en profundidad puede definirse como “un proceso comunicativo mediante el cual el investigador obtiene información del entrevistado” (Izcara, 2014, p. 142). Diversos autores (Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar 2014, Izcara 2014, Katayama 2014) señalan como una de las características principales de este instrumento la utilización del discurso como un medio por el cual el entrevistado expresa sus sentimientos, motivaciones, experiencias y/o creencias sobre un tema.

El investigador o investigadora genera una situación social que es literalmente única y que, en sentido estricto, «recrea» de manera artificial una conversación en la que se abordan con profundidad aspectos como los sentimientos, las experiencias, las expectativas, los sentidos manejados, etc. (Pedraz *et al.*, 2014, p. 60).

Del mismo modo, autores como Pedraz *et al.* (2014) y Izcara (2014), señalan que el término: entrevista en profundidad puede relacionarse o asemejarse con otros vocablos como entrevista cualitativa, entrevista semiestructurada o entrevista enfocada, entre otros. Sin embargo, los autores señalan que lo más adecuado, por sus características, es llamar a este instrumento como entrevista en profundidad.

El elemento central [de la entrevista en profundidad] son los diferentes valores y significados atribuidos por los actores sociales a los fenómenos sociales. El elemento perseguido por la entrevista en profundidad es la singularidad de la experiencia vital de cada uno de los informantes, los significados subjetivos que para ellos acarrea un hecho social determinado (Izcara, 2014, p. 145).

Autores como Izcara (2014) señala que, para la realización de la entrevista en profundidad, es importante hacer uso de una guía. “El propósito de la entrevista aparece reflejado en una guía, que es una herramienta donde están anotados y ordenados los puntos temáticos y áreas generales que el investigador pretende indagar durante la conversación” (pp. 146-147). Asimismo, Katayama (2014) menciona que existen 3 tipos de guías:

- Estructuradas: Los temas de la entrevista y las preguntas a formular acerca de cada tema están totalmente especificadas y el investigador no puede salirse de ellas (p. 81).
- Semiestructuradas: Los temas de las entrevistas están establecidos y las preguntas también lo están, aunque se permite que el investigador (...), intercale nuevas preguntas u obvie algunas de las ya establecidas según como marche la entrevista (p. 81).
- Abiertas: Los temas de la entrevista están determinados, pero no las preguntas, por lo que el investigador, según su propio criterio y conforme vaya marchando la entrevista, podrá formular las preguntas que considere convenientes. Por otro lado (...), el entrevistador podrá anexar nuevos temas (p. 81).

Para esta investigación el término a emplear en la técnica será la de **entrevista en profundidad**, la cual se conformó a través de un cuestionario con preguntas semiestructuradas (ver anexo 1). Este instrumento fue seleccionado debido a sus características, ya que, le permite al participante expresar tanto sus experiencias como sus opiniones y emociones. Asimismo, se podrá conocer mejor y con mayor profundidad la realidad de los desertores, gracias a que, al ser un formato flexible, abre la posibilidad de agregar preguntas no contempladas en el guion original. Asimismo, permite caracterizar a los estudiantes que desertaron.

Tabla 3.4

Operacionalización de variables

Tema	Variables	Categorías	Ítems	Preguntas
Factores psicosociales de la deserción escolar en jóvenes que cursan el nivel superior.	Deserción escolar: La deserción escolar puede definirse como el abandono total, voluntario o involuntario, de los estudios.	Personal	Dificultad para la adquisición de materiales académicos	¿Tuviste dificultades para costear los gastos escolares (libros, copias, comidas, pasajes)?
			Duración de la estancia en la universidad	¿Cuánto tiempo estuviste estudiando en la Facultad?
			No adaptabilidad académica	¿Te sentías interesado por el contenido de la licenciatura?
			Decisión de desertar	¿Cuál fue el evento detonante por el que tomaste esa decisión?
		Social	Apoyo familiar para el estudio	¿Consideras que tu familia te apoyaba en tus estudios?
			Estudio y Trabajo	Durante tu estancia en la universidad, ¿tuviste alguna otra ocupación?
			Elementos externos que lo llevaron a desertar	¿Cuáles son los elementos, externo a tu persona, que consideras influyentes para desertar?
	Educación superior: Nivel educativo posterior al medio superior. Abarca la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado	Personal	Hábitos de estudio en la carrera	¿Empleabas alguna estrategia para consolidar los conocimientos adquiridos en las clases?
			Desempeño académico universitario	¿Cómo fue tu desempeño académico en la universidad?
			Gestión del tiempo para estudiar	Una vez concluidas las clases, ¿contabas con tiempo suficiente para estudiar?
		Social	Horarios escolares	¿Cómo era tu horario escolar?
			Calidad de la enseñanza	¿Cómo recuerdas a tus maestros de la universidad y sus habilidades psicopedagógicas?
			Becas obtenidas	Durante tu estancia en la universidad, ¿tuviste alguna beca?
	Factores psicosociales	Personal	Institución educativa de procedencia	¿Dónde estudiaste el bachillerato o preparatoria?
			Rendimiento académico previo	¿Cómo fue tu desempeño académico en el bachillerato o preparatoria?
			Puntaje de admisión	¿Recuerdas cuántos puntos obtuviste al aprobar el examen de admisión?
			Continuidad en los estudios	¿Cuánto tiempo hubo entre el egreso del bachillerato e ingreso a la universidad?
		Social	Sociabilidad en las escuelas previas	¿Qué tan sociable consideras que fuiste en la preparatoria o bachillerato?
			Relación con sus docentes de niveles previos	¿Cómo fue tu relación con tus profesores en la preparatoria o bachillerato?
			Calidad educativa previa	¿Cómo recuerdas a tus maestros de la preparatoria y sus habilidades psicopedagógicas?
		Personal	Lugar de origen y lugares de estudio	Debido a tu ingreso a la universidad, ¿cambiaste de lugar de residencia?
			Influencia familiar sobre el éxito profesional a seguir	¿Consideras a algún miembro de tu familia como un ejemplo de éxito profesional a seguir?

Tema	Variables	Categorías	Ítems	Preguntas	
		Social	Escolaridad de los miembros de la familia	¿Hasta qué grado de estudio llegaron los miembros de tu familia?	
			Ocupación de los miembros de la familia	¿A qué se dedican los miembros de tu familia?	
			Valores familiares	¿Cuáles consideras que son los principales valores que has adquirido de tu familia?	
		Socioeconómicos	Personal	Dependencia económica	En el lugar en donde vives, ¿hay personas que dependan de ti? ¿Quiénes?
				Traslado a la escuela	¿Cómo era tu traslado a la escuela?
				Aspiración económica en el futuro y estudio	¿Cuáles son tus aspiraciones económicas en el futuro? ¿Qué papel juegan los estudios para alcance de dichas aspiraciones?
			Social	Ingreso económico familiar	Aproximadamente, ¿cuánto es el ingreso mensual de tu familia?
				Relación estudio-ingreso	En tu familia, ¿cómo perciben la relación entre el tipo de estudios y el ingreso económico?
		Psicológicos	Personal	Autoeficacia	¿Cómo consideras que eran tus habilidades en el aula (trabajo en equipo, informática, dominio de conocimientos, búsqueda de información, lectura en inglés)?
				Locus de control	¿Consideras que tus triunfo o equivocaciones se deben a la acción de fuerzas superiores?
				Adaptación y afrontamiento	Durante tu estancia en la universidad, ¿qué hacías cuando se presentaba una situación estresante?
			Social	Integración social	Siendo alumno, ¿Sentiste que encajabas dentro de la Facultad?
				Relación con otros estudiantes	¿Cómo era tu relación con otros estudiantes de la Facultad?
		Elección de carrera	Personal	Vocación	¿Por qué escogiste estudiar en la Facultad de Psicología de la BUAP?
				Información previa	Al momento de elegir la carrera, ¿Contabas con información del campo de trabajo o el plan de estudios?
				Expectativas	Al ingresar, ¿Cuáles eran los pensamientos o ideas que tenías sobre la licenciatura?
			Social	Influencia para la elección de la carrera	¿Cómo influyeron las personas alrededor en tu elección de carrera?
				Expectativas y prejuicios sociales sobre la carrera	¿Cuáles eran los comentarios más comunes que escuchabas sobre la licenciatura?

Nota: Adaptado de Fisher (1990) para la elaboración de las categorías. Retomado de Bean y Eaton (2001), ANIUES (2007), De Vries, León, Romero y Hernández, (2011) para la elaboración de los ítems. Elaboración propia.

Para la construcción cuestionario semiestructurado de recabo de información, se echó mano de un proceso de **operacionalización de variables**, tal como se muestra en la Tabla 3.3. Este proceso, de acuerdo con Hernández *et al.* (2014), se conforma a través de un “conjunto de procedimientos y actividades que se desarrollan para medir una variable” (p. 120).

En ese sentido, la operacionalización de variables se realizó partiendo del tema que aborda este estudio: **factores psicosociales de la deserción escolar en jóvenes que cursan el nivel superior**. De este tema, se desprenden las variables la **deserción escolar**, la **educación superior**, los **factores psicosociales** y la **juventud**. Sin embargo, es importante destacar que la variable juventud ha sido considerada para el análisis y explicación de los datos obtenidos, por lo que no se encuentra en la definición de variables.

Otro instrumento empleado en este estudio es la **bitácora de campo**, que si bien, no es atribuida a una técnica específica dentro de la literatura, por sus características se acerca bastante a la observación, la cual, de acuerdo con Hernández *et al.* (2014) “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (p. 252),

Ahora bien, autores como Hernández *et al.* (2014), señalan cómo la bitácora de campo tiene semejanza con el diario personal y que, aunado a eso, incluye aspectos como descripciones del ambiente, mapas, diagramas y esquemas, listas de objetos o artefactos recogidos y aspectos del desarrollo de la investigación.

En este sentido, la bitácora de campo resulta importante, porque permite registrar todos los eventos que ocurren durante la recogida de la información, permitiendo dejar constancia de, además de los aspectos mencionados anteriormente, las expresiones faciales, posturas, estados de ánimo, y demás conductas observables (ver Anexo 3).

Como parte del diseño de investigación y debido a las necesidades de este estudio, se realizó un **análisis categorial** con apoyo del procesador de textos MAXQDA®. De acuerdo con Hernández *et al.* (2014) las categorías son “temas” de información básica identificados en los datos para entender el proceso o fenómeno al que hacen referencia. Esta forma de procesamiento de la información resulta apropiada para el estudio, debido al tamaño de la muestra. Asimismo, permitirá conocer las categorías (factores psicosociales), y su relación entre ellos.

En este sentido, autores como Kuckartz (2014) señalan que las categorías pueden construirse tanto de manera inductiva como deductiva:

A wide range of methods can be found regarding how to construct the categories (...), ranging from creating the categories inductively using the data, to creating the categories deductively based on an underlying theory from the field or the research question (p.69)⁶.

Ahora bien, ya se ha mencionado que se empleó el método de análisis cualitativo de texto, sin embargo, es importante precisar que éste no es independiente al análisis categorial, sino que es una forma de complementarlo, ya que le permite al investigador tener un panorama más completo de la información que ha recabado.

Para finalizar con lo relacionado al análisis categorial es importante puntualizar dos aspectos: por un lado, las fases para llevar a cabo el método de análisis cualitativo de texto temático se explican a detalle en la sección de procedimientos de este estudio; por otro lado, a lo que llamamos “categorías”, dentro de la terminología del MAXQDA® se encuentra como “códigos”, por lo que a lo largo de esta investigación se emplean ambos términos como sinónimos, del mismo modo que “subcategorías” y “subcódigos” se consideran sinónimos.

Además de los instrumentos descritos anteriormente, se consultarán documentos y/o registros de la Facultad de Psicología de la BUAP con la finalidad de tener un panorama amplio y claro con respecto a la deserción escolar y los factores psicosociales implicados.

Del mismo modo, para la aplicación de los instrumentos y el recabo de información, se elaboró un **consentimiento informado**, el cual, de acuerdo con la Sociedad Mexicana de Psicología (2010), debe elaborarse con base en los siguientes supuestos:

- “[la persona] posee la capacidad para consentir” (art. 118).
- “[a la persona] se le ha proporcionado la información significativa concerniente al procedimiento” (art. 118).
- “[la persona] ha expresado libremente y sin influencias indebidas su consentimiento” (art. 118).
- “el consentimiento se ha documentado en forma apropiada” (art. 118).

⁶ Se puede encontrar una amplia gama de métodos con respecto a cómo construir las categorías con las que se puede realizar el análisis temático, que van desde la creación de las categorías utilizando los datos, hasta la creación de las categorías deductivamente basadas en una teoría subyacente del campo o la pregunta de investigación.

Asimismo, la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) estipula lo siguiente acerca del consentimiento informado:

Tal consentimiento se documenta de manera apropiada. Con lenguaje entendible para los participantes, el psicólogo les informa de la naturaleza de la investigación; que tienen la libertad de participar o de declinar, o de retirarse de la investigación; les explica las consecuencias predecibles de declinar o de retirarse; les hace saber de factores significativos que deban esperarse de su disposición a participar (tales como riesgos, incomodidad, efectos adversos, o limitaciones sobre la confidencialidad) (art. 122).

Del mismo modo, la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) señala la importancia del consentimiento informado previo a la grabación y/o toma de imágenes:

El psicólogo obtiene consentimiento informado por escrito de los participantes de investigación o estudios antes de filmarles o grabarles en cualquier forma, a menos que la investigación involucre observaciones simplemente naturales en lugares públicos y no se anticipe que la grabación o filmación vaya a usarse de tal forma que permita la identificación personal o produzca daño (art. 126).

El consentimiento informado utilizado en este estudio (ver anexo 2) se elaboró considerando las características que proporciona el Comité Ético Científico de la Universidad de la Frontera (s. f.). En este sentido, el documento está conformado de dos partes:

- La primera consiste una **hoja informativa**, en ella, se describen aspectos de la investigación, tales como el objetivo, la confidencialidad de la información proporcionada, el derecho de la persona para retirar su participación y el nombre de las personas responsables de este trabajo.
- La segunda parte consiste en un **acta de consentimiento**, en él, el participante manifiesta su conocimiento y la aceptación de los puntos marcados en la hoja informativa y finaliza con la firma del participante y de los responsables de la investigación.

3.4 Procedimiento

En este apartado se da cuenta de las etapas de ejecución del estudio, desde la aplicación de los instrumentos, como los pormenores del proceso de análisis de la información recolectada. Asimismo, se describen las razones de utilizar el software MAXQDA®.

La parte práctica de esta investigación comenzó con el proceso de contactar a los estudiantes que habían desertado de la Facultad de Psicología de la BUAP. Esta actividad se llevó a cabo a través de publicaciones en redes sociales, tales como grupos de Facebook relacionados con la Facultad, así como a través de contactos proporcionados por estudiantes de la propia licenciatura.

Durante esta primera etapa hubo un gran número de personas que se abstuvieron de participar. Los motivos fueron variados: desde incompatibilidad en los tiempos por realizar actividades como trabajar o cuidar de alguien más, inseguridad para hablar del tema con alguien desconocido o desinterés en la investigación. Un caso que tampoco participó en esta investigación fue el de Mariana, pues, aunque tenía interés en ser considerada, no cumplía con los criterios de inclusión del estudio, ya que habían pasado más de 10 años desde que dejó la universidad.

Paralelo a esto, la crisis sanitaria causada por la COVID-19 ocasionó numerosos cambios en el estilo de vida de las personas, impactando de la misma manera en esta investigación. Entre las adecuaciones que se tomaron para realizar esta investigación se encuentran las entrevistas, las cuales se realizaron de manera remota, utilizando plataformas de videollamada como Skype® e incluso por llamada telefónica. Esto tuvo algunas consecuencias: por un lado, el contacto con las personas se redujo, pues las recomendaciones de las instituciones gubernamentales era evitar reuniones; por otro lado, plataformas como Skype® permiten grabar las sesiones, sin embargo, la calidad de éstas se ve limitada por aspectos relacionados con la estabilidad de los servicios de internet; asimismo, la apreciación del lenguaje corporal se vio limitada a las micro expresiones a través de la cámara.

Del mismo modo, para poder grabar las sesiones de entrevistas, a los participantes se les hizo llegar un consentimiento informado previo a la videollamada para que, si estaban de acuerdo con la grabación de las sesiones, pudieran firmarlos y enviarlos de manera electrónica.

Cada entrevista se realizó en 2 sesiones con una duración de entre 20 y 25 minutos, aunque hubo casos en donde la sesión se llegó a prologar hasta 30 min. Posterior a ello, se realizó el llenado de la bitácora de campo, destacando los aspectos más importantes ocurridos durante la

videollamada, tales como las actitudes del participante o los pendientes que había que retomar en la sesión siguiente.

Otra de las actividades realizadas fue la transcripción de las entrevistas en documentos de texto. Esta copia de las sesiones se hizo en un formato de pregunta-respuesta, es decir, fueron escritas las preguntas tal y como aparecen en el guion de entrevista. Del mismo modo, las respuestas fueron redactadas de manera textual a lo mencionado por cada entrevistado. Se realizó de esta manera debido a que era un requerimiento presente en los manuales del programa MAXQDA® con la finalidad de generar un análisis más certero de la información proporcionada por los entrevistados.

Referente al análisis de la información, se optó por trabajar con un QDAS (Software de Análisis de Datos Cualitativos por sus siglas en inglés), debido a que facilitan la tarea de analizar la información, eso sí, partiendo siempre de que la reflexión, la creatividad y la interpretación corren a cargo del investigador. Además, otra de las razones por las que se escogió la asistencia por computadora es por su impacto ambiental, ya que se evitó el uso de papel, notas adhesivas y plumones resaltadores. En este sentido, se utilizó el programa MAXQDA® debido a su interfaz sencilla y a las herramientas que posee para visualizar los resultados del análisis, así como el material de apoyo (como manuales y guías) que otorga esta plataforma.

En este sentido, y como ya fue mencionado en el apartado de los instrumentos, para el análisis de la información recolectada se retomó el método de análisis cualitativo de texto temático. Al respecto, Kuckartz (2014) menciona lo siguiente: “In principle, this process allows for the thematic analysis of guideline-oriented, problem-centred, and focused interviews as well as many types of data, such as focus groups or other forms of interviews, including episodic or narrative interviews”⁷ (p. 70).

Este tipo de análisis les permite a los investigadores no sólo identificar las categorías principales respecto a una problemática en específico, sino que, a través de las matrices de perfil, permite obtener vistas generales por casos o por temas (categorías), o las relaciones entre categorías (Kuckartz, 2014). No obstante, de esto se hablará un poco más adelante.

⁷ En principio, este proceso permite el análisis temático de entrevistas enfocadas, centradas en problemas y orientadas a guías, así como muchos tipos de datos, como grupos focales u otras formas de entrevistas, incluidas entrevistas episódicas o narrativas.

Como ya se ha sido referido, este tipo de análisis tiene como pieza fundamental las categorías, por lo que, para realizarlo, es necesario tener un sistema de códigos con dichas categorías. Kuckartz (2014) menciona que este sistema puede generarse tanto de manera deductiva (a través del análisis del marco teórico) como de manera inductiva (partiendo de la información recabada).

Del mismo modo, autores como Kuckartz (2014) señalan que el método de análisis cualitativo de texto temático consta de 7 fases, como se observa en la Figura 3.3.

Figura 3.3

Método de análisis cualitativo de texto temático

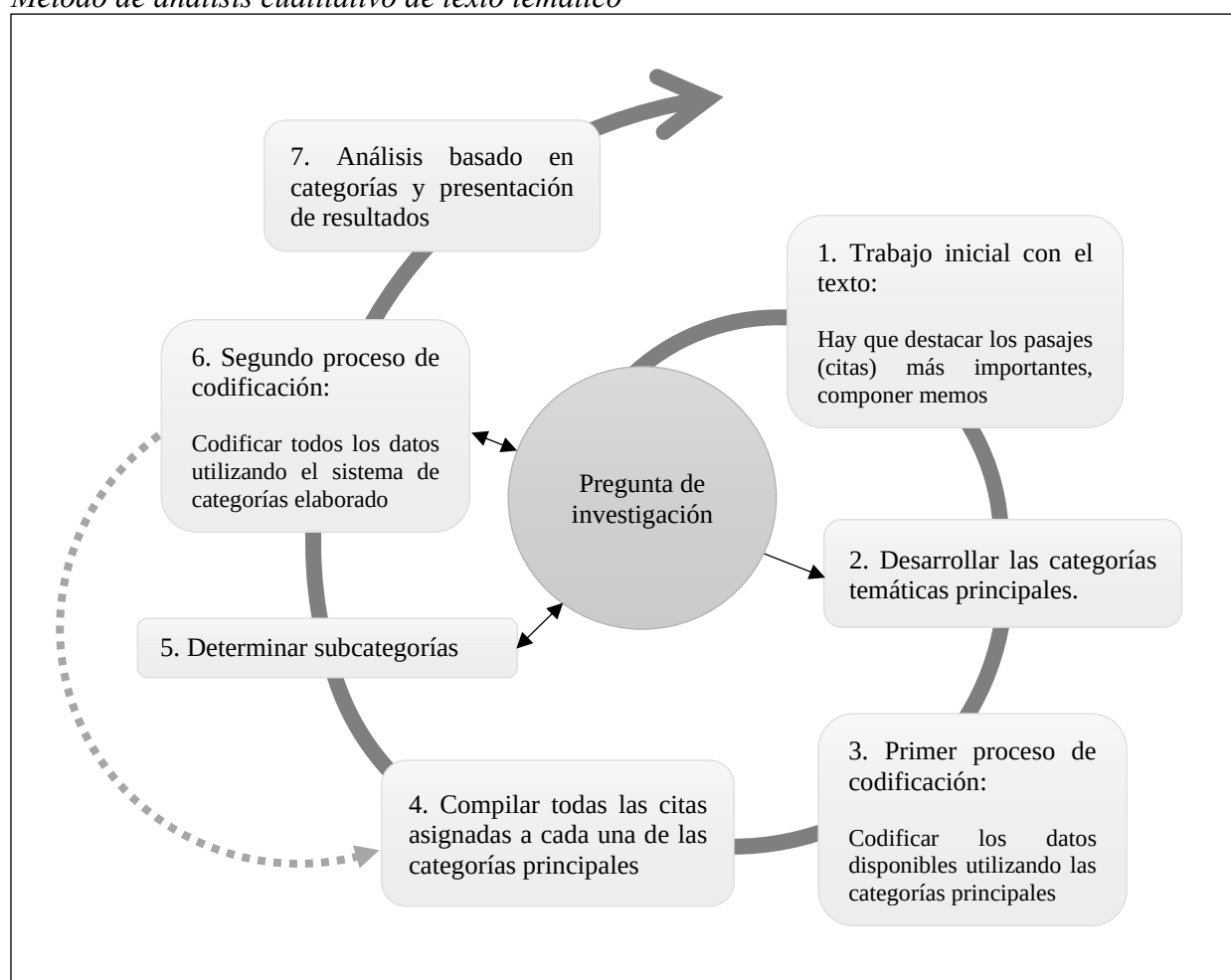


Figura 3.3 Fases del método de análisis cualitativo de texto temático propuestas por Kuckartz (2014). (Fuente: Adaptado de Kuckartz (2014)).

A continuación, se describirán brevemente los pasos del método de análisis cualitativo de texto temático mencionados por Kuckartz (2014), así como las acciones realizadas para la presente investigación.

Fase 1: Trabajo inicial con el texto. Este momento se caracteriza por la lectura cuidadosa de la información obtenida. Es aquí donde el investigador resalta los pasajes (citas) que le parezcan más interesantes para el análisis.

Fase 2: Desarrollar las categorías temáticas principales. Una de las formas en las que el investigador puede determinar cuáles son las categorías principales a través de las preguntas de investigación: “The main topics can usually be derived directly from the research question and have often already impacted the way in which data was collected”⁸ (Kuckartz, 2014, p. 71).

Del mismo modo, Kuckartz (2014) menciona que, a medida que se trabaja con la información obtenida, el investigador tendrá mayor facilidad para distinguir entre temas aleatorios y temas importantes para el análisis. Sin embargo, también es importante recordar que, para este método de análisis, se pueden elaborar las categorías tanto de manera inductiva como deductiva.

Para este trabajo en particular, se elaboró de manera inicial un sistema de categorías deductivo, retomando parte del material expuesto en el apartado del marco teórico de la presente investigación. Estas categorías se muestran en la Tabla 3.5

Tabla 3.5

Sistema de categorías inicial

Código	Memo
1. Académicos	Pertenecen a lo educativo y a lo individual. Se consideran aquellas acciones personales o las consecuencias de éstas, siempre que sean referentes al ámbito educativo.
1. Académicos\ 1.1 Reprobación	Momento en la que una persona no alcanza una calificación aprobatoria en una determinada asignatura.
1. Académicos\ 1.2 Estrategias de estudio	Acciones tomadas por la persona para consolidar conocimiento.
2. Institucionales	Pertenecen a lo educativo y a lo colectivo. Se consideran aquellas acciones o circunstancias dadas a través de estructuras educativa-institucionales.
3. Económicos	Pertenecen a lo monetario y a lo colectivo. Se consideran aquellas circunstancias dadas por la cantidad de poder adquisitivo.
3. Económicos\ 3.1 Dificultad para costear los gastos escolares	Circunstancia en la que una persona no puede solventar los gastos escolares, tales como libros, copias, pasajes de autobús, entre otros.
3. Económicos\ 	Circunstancia en la que una persona se costea sus propios gastos.

⁸ Los temas principales generalmente se pueden derivar directamente de la pregunta de investigación y a menudo ya han impactado la forma en que se recopilaban los datos.

Código	Memo
3.2 Autofinanciación de gastos	
3. Económicos\	
3.3 Ser responsable de alguien más	Circunstancia en la que una persona tiene bajo su cuidado a otra, tales como hijos, abuelos, personas enfermas o con discapacidad, entre otras.
4. Familiares	Pertenecen a lo familiar y a lo colectivo. Se consideran aquellas acciones o circunstancias dadas por el entorno familiar en el que se encuentra la persona.
5. Vocacionales	Pertenecen a lo individual. Se consideran aquellas frases donde la persona exprese el interés que siente por estudiar y/o ejercer la profesión de un psicólogo.
6. Salud	Se consideran aquellas condiciones físicas o psicológicas por las que la persona podría ausentarse de las actividades escolares.
7. Psicológicos	Pertenecen a lo individual y a lo cognitivo-conductual.
7. Psicológicos\	
7.1 Autoconcepto	Se consideran aquellas frases donde la persona destaque ideas, conceptos y/o juicios que tiene de sí mismo
7. Psicológicos\	
7.2 Autoeficacia	Se consideran aquellas frases donde la persona destaque la percepción que tiene sobre su propia capacidad para llevar a cabo una determinada conducta de manera eficaz.
7. Psicológicos\	
7.3 Adaptación a diversas situaciones	Se consideran aquellas frases donde la persona mencione las acciones que tomó para hacer frente a situaciones inesperadas o estresantes.
7. Psicológicos	
7.4 Locus de control	Se consideran aquellas frases donde la persona mencione figuras o fuerzas a las que les atribuyan los resultados pasados.
7. Psicológicos\	
7.5 Interacción social	Se consideran aquellas acciones que tomó la persona sobre de relacionarse con otras personas

Nota: Elaboración Propia

Fase 3: Primer proceso de codificación. De acuerdo con Kuckartz (2014), durante esta fase, el investigador debe leer la información con detenimiento e ir asignando texto a las categorías correspondientes. Para el caso, se encontraron diversos casos de pasajes que pertenecían a más de una categoría y que, como lo menciona el autor, es algo completamente normal.

Fase 4: Compilar todas las citas asignadas a cada una de las categorías principales. Relacionado con la fase 3, consiste en asignar todas las citas en las categorías correspondientes y que fueron elaboradas durante la fase 2.

Fase 5: Crear subcategorías de manera inductiva, basadas de la información. Una vez asignadas todas las citas a sus determinadas categorías, el investigador debe la categoría temática que le gustaría diferenciar, generando nuevas subcategorías. Para lograrlo, Kuckartz (2014) puntualiza en que se debe partir de la información recabada y sin perder de vista el objetivo del análisis, así como el objetivo de la investigación:

You have to ask yourself: What would I like to report on this subject later in my research report? How detailed can I and should I be at this point? Do I need the sub-categories to

establish relationships between the categories? What degree of differentiation is useful and necessary?⁹ (Kuckartz, 2014, p. 71).

Fase 6: Codificar toda la información utilizando el sistema de categorías elaborado.

Una vez generadas las subcategorías necesarias, a consideración del investigador, se realiza de nueva cuenta el proceso de codificación de las entrevistas, utilizando las categorías recién formuladas.

Fase 7: Análisis y presentación de resultados. De acuerdo con Kuckartz (2014), existen 7 diferentes maneras de analizar y presentar los resultados: 1) interpretación en profundidad de casos seleccionados, 2) análisis basado en categorías de las principales categorías, 3) relaciones entre las subcategorías dentro de una categoría principal, 4) relaciones entre categorías, 5) resúmenes de casos, 6) tablas cruzadas cualitativas y cuantitativas y 7) visualización de datos, representaciones gráficas y visualizaciones. Para el caso, se optó por el análisis de relaciones entre categorías, y éste se desarrolla en profundidad en el apartado de resultados.

Finalmente, es importante mencionar que todo este procedimiento no sólo ha permitido conocer las experiencias de las personas que desertaron en la Facultad de Psicología, sino que, además, permite comprender esta problemática desde una visión científica y no especulativa. En este sentido, la utilización de un software de análisis de datos cualitativos facilitó el procesamiento de las entrevistas, lo que dio como resultado no sólo la obtención de los factores psicosociales que influyeron en la deserción escolar universitaria, sino cómo éstos se relacionan entre sí durante su paso por la universidad y al momento de decidir abandonar la carrera, aspectos que se presentan en el apartado de resultados y se desarrollan en las conclusiones de esta investigación.

⁹ Tienes que preguntarte: ¿Qué me gustaría informar sobre este tema más adelante en mi informe de investigación? ¿Qué nivel de detalle puedo y debo tener en este momento? ¿Necesito las subcategorías para establecer relaciones entre las categorías? ¿Qué grado de diferenciación es útil y necesario?

Capítulo 4 Resultados

A lo largo de este capítulo se describe a detalle lo obtenido en la investigación a partir del análisis de la información recabada, el cual se divide en 2 partes: por un lado, se encuentra un resumen de las entrevistas realizadas, el trabajo en extenso se puede ver en el anexo 5. En segundo lugar, se presentan las categorías que sirvieron como referente para el análisis del contenido y la identificación de los factores psicosociales que inciden en la deserción escolar universitaria, lo cual fue posible gracias al empleo del programa MAXQDA® tal como se mencionó al final del apartado de procedimiento.

4.1 Resumen de entrevistas

Es importante señalar que la información aquí vertida es la obtenida a lo largo de cada una de las sesiones de entrevistas virtuales, llevadas a cabo con los sujetos de la muestra seleccionada. Además, se titula a cada una de ellas sólo con el nombre de pila del sujeto en cuestión.

4.1.1 *Pedro*

Pedro es un joven de 24 años, y su familia está conformada por 5 integrantes. Todos residen en la ciudad de Puebla, sin embargo, su hermano mayor vive de manera independiente.

En cuanto a la vida académica de Pedro en la preparatoria, comentó que, muchos docentes tenían buenas habilidades psicopedagógicas, no obstante, al detenerse a reflexionar con “conocimiento de causa”, reconoce que muchos de sus profesores sí eran “malos”, pero que, en ese momento y por cuestiones de prioridades, no lo había notado. A pesar de esas dificultades, Pedro afirma que pudo aprender lo que debía y que una manera de lograrlo fue siendo autodidacta y asesorando a sus compañeros de clase:

Aparte de que yo era muy autodidacta, a mí me ayudó aprender en la prepa era enseñarles a otros que no sabían el tema y que yo más o menos le “casqueo”, le entendí, pues eso me ayudó mucho porque pues yo reforzaba al enseñar a otros de mis compañeros, pues yo seguía aprendiendo y pues eso me motivaba más a leer del tema para que cuando alguien más me preguntara pues yo ya sabía (Pedro, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

Durante su estancia en la preparatoria, Pedro recuerda que, sobre alguna orientación vocacional o profesiográfica, no recibió más que pláticas motivacionales que quedaron en eso:

Pues tenía los típicos que van a las prepas y empiezan a darte una charla como motivacional de lo que es el proyecto de vida y así, pero yo siento que nunca tuve una buena orientación vocacional. O sea, sí las tuve, pero siento que no fueron adecuadas para... pues siento que nada más fueron hechas por... pues por hacerlas, pues (Pedro, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

Al momento de escoger estudiar la licenciatura en psicología, Pedro no tenía información alguna sobre el plan de estudios de la carrera, sin embargo, sobre el campo de trabajo de un psicólogo, contaba con información proveniente de experiencias previas, pues, durante su infancia, ya había participado en un proceso psicoterapéutico, así como, por cuestiones laborales, sabía de la existencia del departamento de recursos humanos, todo ello le daba nociones del trabajo que puede realizar un psicólogo.

Durante su paso por la Facultad, algunas ideas iniciales que tenía sobre entrar a la universidad y su visión sobre ésta se fueron modificando:

Que chido que haya logrado algo tan *cool*, que haya logrado pues un sueño, entrar a la universidad, y pues eso, que sí estaba en un lugar donde yo quería y así. (...) Pues sí, dije ‘ah que chido estar aquí porque yo sé que es una universidad prestigiosa, y pues sí... eso... Yo creo que también me gustó porque, pues, como soy muy sociable, dije ‘voy a conocer mucha gente aquí en esta universidad’ y así (Pedro, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

Esta visión inicial sobre entrar a la universidad fue contrastada más adelante durante la entrevista. Por un lado, Pedro destacó que, si bien al principio él tenía muchas amistades y una dinámica similar a la de la preparatoria, donde apoyaba a sus compañeros para reforzar lo aprendido en clase, su ideología empezó a cambiar y eso conflictuaba con la de algunos de sus compañeros y, eventualmente, se esforzaba menos por hacer nuevos amigos. Sin embargo, destacó, que apoyó a su círculo de amigos más cercano hasta su último día. Por otro lado, señaló que se hizo consiente de la importancia que tiene que un docente tenga buenas habilidades

psicopedagógicas. Aunado a esto, Pedro también comentó que se encontraba trabajando mientras estudiaba y que, si bien al principio podía lidiar con ambas actividades, con el tiempo se volvió complicado cumplir con las tareas y las responsabilidades propias de cada institución. Del mismo modo, el entrevistado reconoce que fue uno de los detonantes que lo llevó a desertar, pues no contaba con tiempo suficiente para estudiar y en el trabajo le incrementaron las tareas a realizar y las horas laborales.

Finalmente, Pedro destacó que al momento de decidir desertar de la carrea, se habían conjugado una serie de circunstancias, las cuales lo hicieron reflexionar y tomar la decisión de abandonar sus estudios en la Facultad de Psicología:

Yo creo que el trabajo... y recuerdo que en el último, en el sexto cuatrimestre todavía metí materias y así, y pues como que me sentía frustrado porque no me había tocado... me habían tocado puros maestros barco, un horario muy feo... y todavía recuerdo a los maestros que me tocaron y así, y pues dije ‘no, no tiene caso que tome unos...’ yo ya había tomado un cuatrimestre de permiso, entonces dije ‘pedir otro, o ya salirme, de plano’, entonces, pues ya, decidí mejor salirme (Pedro, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

4.1.2 René

René es un joven de 30 años y son 5 los integrantes de su familia, sin embargo, al momento de la entrevista, él comentó que solo vive con su hermano menor y su mamá, en la Ciudad de Puebla.

En cuanto a sus estudios previos a los universitarios, René comenta que asistió al nivel medio superior en una institución privada, y que su experiencia fue bastante positiva: buena relación con sus compañeros y con sus profesores; muy buenas habilidades psicopedagógicas de los docentes. Sin embargo, también reconoce que la orientación vocacional no fue la mejor: “Te soy honesto, no sentí que fuera un proceso como sí, era como muy vago, era muy abierto todavía. No daba mucha certeza. Pero, por lo menos me daba una idea de qué hacer” (René, comunicación personal, 23 de septiembre de 2020).

Durante la entrevista, René aclaró que la licenciatura en psicología fue su segunda carrera pues egresó de la licenciatura en economía en 2012. En cuanto a su proceso para ingresar a la

Facultad de Psicología, el entrevistado señaló 3 aspectos: por un lado, una vez concluidos sus estudios en economía, se incorporó al mundo laboral, contando con tiempo libre, el cual quería emplear estudiando psicología; por otro lado, escogió estudiar en BUAP por ser su *alma mater*; y finalmente, decidió estudiar psicología más por interés personal que por influencia familiar, pues desde el bachillerato le llamó la atención.

Durante su estancia en la universidad, René tuvo una experiencia bastante positiva, tanto con docentes como con otros estudiantes, pues mencionó que llevaba una buena relación con sus compañeros y que se sentía muy cómodo en el salón de clases. Asimismo, tuvo una buena relación con sus profesores, sin embargo, reconoce que hubo casos contados en los cuales los docentes no buenas habilidades psicopedagógicas.

Por otro lado, René se encontraba trabajando mientras realizaba sus estudios universitarios, y aunque procuraba tener un horario corrido por la tarde, los tiempos laborales y escolares llegaban a conflictuar, por lo que en diversas ocasiones llegó tarde a su primera clase, perdiendo información importante. Del mismo modo, él comentó que constaba con poco tiempo por la noche para estudiar y para realizar sus tareas académicas. Pese a estas circunstancias, el entrevistado no reprobó alguna materia, y su promedio al momento de desertar fue de 9.

Referente a la deserción, René atribuye como uno de los factores que lo llevó a tomar esta decisión fue el trabajo: “Recibí más responsabilidades en mi trabajo y me involucré en un proyecto nuevo, entonces, me absorbían demasiado tiempo y energía. Entonces, cuando yo llegaba a la escuela ya no rendía lo que tenía que rendir” (René, comunicación personal, 23 de septiembre de 2020).

4.1.3 José

José es un joven de 24 años y su familia está compuesta por 4 miembros. Él es originario del norte de Veracruz, sin embargo, al entrar a la universidad se mudó solo a Puebla.

Profundizando un poco acerca de su educación media superior, José comenta que estudió en una institución pública donde tuvo una relación positiva con sus docentes y con sus detalles con sus compañeros, pues mientras que con las chicas era bastante buena, con los chicos fue muy conflictiva.

Otro aspecto señalado fue la orientación vocacional y profesiográfica, las cuales fueron materias de la malla curricular del bachillerato, sin embargo, reconoce que éstas no las impartieron de manera adecuada, de lo cual se hizo consciente al avanzar por la licenciatura en psicología:

[El] profesor no sabía dar las clases de la mejor manera. Incluso me di cuenta, ya durante la carrera, que se llegaron a aplicar en mi salón, en la prepa, pruebas proyectivas que se ven en la universidad, que vimos, pero que fueron aplicadas de manera muy incorrecta. Y por eso también yo creo que eso hizo que no se aprovechara bien esa clase, para que yo u otras personas pudieran, de veras saber sobre su futuro, por así decirlo, sobre sus decisiones referente a la carrera que elegir (José, comunicación personal, 16 de noviembre de 2020).

Al ingresar a la universidad, José tenía una perspectiva sobre el campo de trabajo de un psicólogo limitado a información sesgada de su entorno, sin embargo, esta visión cambió durante su estancia en la Facultad, junto con otras. Por un lado, empezó a desarrollar lo que él identificó como deseos de superación personal, lo cual lo conflictuó con algunos compañeros que no compartían ese punto de vista. Por otro lado, también llegó a confrontar tanto con compañeros como con docentes por temas de ética, pues él era consciente de las faltas éticas que en ocasiones se llevan a cabo. Del mismo modo, otro aspecto que cambió a lo largo de su paso por la universidad fue su afinidad por los contenidos de la carrera, pues José señala que su interés se fue reduciendo a las asignaturas del área clínica. Asimismo, él reconoce que su interés se orientó más hacia aspectos económicos y de superación personal.

Ahondando en aspectos que llevaron a José a decidir desertar de la licenciatura en psicología, él mencionó aspectos relacionados a la carga de materias y a cuestiones burocráticas. El entrevistado se fue de intercambio y al regresar de éste, pasaron varios meses para que pudieran validar las materias cursadas, lo cual impidió que pudiera tomar materias que tenía a otras como un prerrequisito, lo que a su vez, generó un desfase entre el cuatrimestre cursado y el porcentaje de avance y, aunado a que en ocasiones no se abrían las materias o conflictuaban materias con otras, se volvía cada vez más difícil tener un horario corrido, así como concluir con las materias para poder egresar de la licenciatura. En segundo lugar, José tuvo un problema para acreditar su servicio social, por lo cual tendría que volver a cursarlo, lo cual consideró como algo negativo,

pues tendrían que pasar 6 meses para que pudiera acreditarlo y así inscribir sus prácticas profesionales.

Al momento de realizar la entrevista, José había estado como estudiante activo durante 5 años y medio sin algún permiso temporal y, por las circunstancias ya mencionadas, le faltaban un par de materias, así como el servicio social y las prácticas profesionales para tener los créditos necesarios para egresar de la licenciatura en psicología. Y aunque no había tramitado oficialmente su baja definitiva, se sentía completamente decidido a tramitarlo.

4.1.4 Paola

Paola es una joven de 21 años, es hija y hermana mayor. Actualmente se dedica meramente a trabajar, no obstante, ya se encontraba inmersa en el mundo laboral desde inicios de 2019. Su familia está conformada por 4 personas, incluyéndose: 1 hermana menor, su mamá y su papá, todos residentes en la ciudad de Puebla.

Profundizando un poco acerca de su vida académica dentro del bachillerato, Paola comentó que su relación con sus profesores al inicio fue buena, sin embargo, ésta se fue complicando durante el último año, al preguntarle al respecto, comentó que tuvo un accidente y dejó de asistir a la escuela, por lo que la entrega (y recepción) de trabajos y tareas se vio limitado, mermando sus calificaciones.

En este sentido, durante su último año en el centro escolar, Paola tuvo un accidente que le impidió asistir a clases, sin embargo, ella comentó que esta situación no tuvo un impacto emocionalmente negativo en ella: “al contrario, sentía que, si no iba, era mejor para mí, porque así no tenía que estar conviviendo” (Paola, comunicación personal, 18 de diciembre de 2020). No obstante, esta situación sí presentó repercusiones en el ámbito académico, pues, por un lado, se dificultó la entrega y recepción de tareas, así como de trabajos académicos; y, por otro lado, la adquisición de conocimientos se vio obstaculizada, estos aspectos se vieron reflejados en sus notas, las cuales fueron bajando, obteniendo un promedio final de 8.7.

Asimismo, y como parte de las materias impartidas en su escuela, Paola cursó orientación vocacional y orientación profesiográfica como asignaturas obligatorias, en las cuales, se autoadministró diversos instrumentos que la perfilaban para estudiar carreras como matemáticas o ingenierías, sin embargo, al no sentirse preparada para una licenciatura de este tipo, ella optó por las ciencias sociales, siendo la psicología su primera y única opción.

Acerca de las razones para estudiar psicología en la BUAP, Paola comentó que, por un lado, quería contar con su formación académica, siendo psicología la licenciatura que más le llamaba la atención, debido a su relación con la mente; y por el otro, decidió que tenía que ser en BUAP porque, en sus palabras “no podía mantenerme en una universidad de paga” (Paola, comunicación personal, 18 de diciembre de 2020).

Del mismo modo, para la elección de carrera, Paola comenta que las personas de su alrededor no influyeron de manera significativa en ella, debido a que era la primera en su familia en cursar estudios de nivel superior y no contaba con alguien de quién guiarse o pedir consejo. No obstante, la joven recuerda con simpatía y ternura que los comentarios más comunes que recibió por parte de su familia eran relacionados a que ya tenían en sus manos a alguien que les daría terapia.

Referente a los pensamientos o ideas presentes al ingresar a la licenciatura en psicología, Paola comentó que éstas fueron cambiando:

[Al principio] yo pensaba que nunca iba a dejar la carrera y que iba a terminarla, que podía lograrlo. (...) Que me iba a gustar tanto que iba a poder (inaudible), que iba a poder acomodarme, bueno, en ese entonces no trabajaba, que iba a poder llevarla bien, que iba a conocer personas que, como en bachillerato pasé por ese proceso de alejarme de mi círculo de amigos, esperaba que en la universidad pudiera encontrar más personas. (...) Después, llegando a tercer semestre ya me ponía a pensar en que ya no quería continuar la carrera (Comunicación personal, 18 de diciembre de 2020).

Profundizando un poco más en el tema de lo que ocurría mientras estuvo en la universidad, Paola comentó que, en algún punto del primer semestre comenzó a trabajar (primero 3 días por semana y posteriormente tiempo completo), sin embargo, su horario laboral conflictuaba con su horario escolar, teniendo que ausentarse total o parcialmente de su última clase, dificultando la comprensión de los temas impartidos y mermando tanto sus notas como su relación con algunos docentes.

Estas dificultades impactaron en su rendimiento académico y desembocaron en la reprobación de algunas materias pues, al no asistir completa o parcialmente a clases, se iba perdiendo de información, lo que a su vez dificultaba que pudiera ir al ritmo de la licenciatura. Sin

embargo, una forma en la que Paola trató de atenuar estas dificultades fue a través de estrategias que le permitieran consolidar los aprendizajes. Sus tácticas consistían en compartir y platicar la información de las clases con sus amigas, con la finalidad de que, entre todas, pudieran entender mejor los temas y aprenderlos. Pese a ello, hubo espacios o lagunas que no pudieron ser llenadas, por lo que, y aunado a otra situación, Paola recurrió varias materias en segundo semestre y su promedio se ubicó alrededor del 8.

En primera instancia, Paola destacó con cierta melancolía que al ver que había reprobado materias y al reconocer que éstas eran muchas, sintió que no era lo suficientemente apta para la carrera, viendo como imposible que pudiera recuperarse y culminar la licenciatura. Por otro lado, al recurrar, y obviamente al bajar su promedio, tuvo dificultades para estructurar un horario donde pudiera tomar aquellas materias no acreditadas, que fuera compatible con su trabajo (y sin horas libres) y, además, avanzar en el plan de estudios de la carrera, pues algunos de sus recursos servían como requisito para tomar otras asignaturas.

Asimismo, Paola comenta que no contaba con tiempo suficiente para estudiar, pues, al salir de la escuela, inmediatamente ingresaba al trabajo y su jornada finalizaba a altas horas de la noche. En este sentido, Paola señala que tampoco contó con alguna beca o apoyo económico y, de la misma manera, añade que en ocasiones tenía dificultades para costear sus gastos escolares, denotando que solía irse todo su salario en pasajes, alimentos y material académico.

Finalmente, Paola comenta que estudió hasta el tercer semestre de la licenciatura, en primavera de 2020, periodo en el cual, aunado a los sucesos ya narrados, se suma la pandemia por COVID-19. El cierre de la universidad repercutió negativamente en la joven, ya que, al iniciar las clases en línea, no contaba con acceso a internet o computadora en casa, por lo que no era sencillo para ella conectarse a las cátedras y sus tareas debía realizarlas en otros lugares, aspectos que dificultaron su aprendizaje. La solución de dudas académicas también era complicada, ya que no podía externarlas adecuadamente al no tener un contacto directo o cercano con sus profesores. En este sentido, Paola señala que ya no metió materias para otoño 2020, tampoco sacó un permiso temporal o solicitó la baja definitiva, sin embargo, comenta que sí tramitará la baja definitiva próximamente.

Entre los eventos detonantes para dejar la carrera, Paola destaca 3 aspectos: “el hecho de que yo ya no me sentía cómoda, no entendía muchas cosas y ya no me veía en un futuro como psicóloga” (Paola, comunicación personal, 18 de diciembre de 2020). Desmenuzando el tema, la

joven explica que se sentía incómoda debido a que consideraba que, para los semestres estudiados, carecía de muchos conocimientos, sintiéndose, en cierto modo, por debajo de sus compañeros. De manera externa, un elemento que Paola considera que influyó para desertar fue su trabajo de tiempo completo, ya que conflictuaba con cursar adecuadamente las materias cargadas.

Paola actualmente se encuentra laborando en una empresa conocida en una zona importante de la Ciudad de Puebla, al respecto comenta que se siente bastante cómoda en su empleo y su experiencia ahí ha sido positiva, favoreciendo su desenvolvimiento con las personas. Sin embargo, a ella le gustaría un trabajo que le permita seguir creciendo profesionalmente, con un mejor salario y en algo que más le gustase. En este punto, le gustaría dedicarse a algún trabajo relacionado con la enseñanza de matemáticas, pues es algo que le gustaba mucho en el bachillerato y se le da con facilidad.

4.1.5 Karla

Karla es una joven de 24 años y su familia está compuesta por un pequeño de 2 años de edad, y su esposo, con quien vive desde su matrimonio en 2018.

Durante su paso por el nivel medio superior, Karla estudió en una institución pública, asimismo, menciona que tuvo una buena relación con sus profesores y con sus compañeros de escuela, sin embargo, al finalizar su relación con su pareja de ese momento, ella se sintió bastante afectada, por lo que se ausentó de las clases por alrededor de medio semestre.

Esta situación algunas diversas repercusiones en Karla pues, al ausentarse de la escuela, sus notas bajaron y tuvo que acreditar alrededor de 7 materias de manera extraordinaria; además, durante ese semestre se impartió la materia de orientación profesiográfica, por lo que ella considera que fue una de las causas por las eligió mal su carrera.

Sumado a esto, la joven también calificó que su experiencia durante la clase de orientación profesiográfica no fue la mejor pues, a razón de Karla, la profesora que impartía no era la más adecuada para ello, pues se trataba de una docente de la materia de química y que, por otro lado, su papel se limitaba a dejar las actividades del libro sin apenas brindar una explicación ni mucho menos apoyo adicional.

Del mismo modo, ella reconoce que las personas de su alrededor influyeron en la decisión de entrar a la universidad: “como te dije, no me interesaba mucho una carrera en específico, pero, de alguna manera la presión social era como de ‘no, tienes que estudiar algo’ entonces escogí

psicología, porque creí que era fácil” (Karla, comunicación personal, 23 de diciembre de 2020), asimismo, destaca que se sentía presionada a raíz de comentarios de sus padres:

Pues, como te comento, creo que sí fue mucho la presión social para que yo escogiera una carrera, porque... de mi familia, tengo un hermano más grande que no terminó de estudiar, entonces, como yo soy la siguiente, mi mamá me decía ‘échale ganas’ y no sé qué, y pues no sabía qué estudiar, entonces mi papá me decía ‘no, pues tienes que estudiar algo, no sé qué vayas a estudiar, pero estudia’. Entonces, como te digo, dije ‘ah, pues ya, psicología suena bien’, entonces fue lo que escogí, pero no fue tanto porque tuviera la vocación o porque de verdad quisiera estudiar psicología (Karla, comunicación personal, 23 de diciembre de 2020).

Esto repercutió en su rendimiento académico, ya que, al sentir un interés bajo en los contenidos de la carrera, no acostumbraba a leer o a investigar información más allá de lo visto en clase. En su lugar, Karla accedía a los recursos de la biblioteca para revisar materiales referentes a temas como filosofía o biología, los cuales sí le generaban interés.

Aunado a esto, la joven comentó que en su estadía por la universidad tomó varias clases con profesores “barco”, a los cuales caracteriza de la siguiente manera:

Flojos (risa nerviosa), bueno, que sólo te ponen a exponer a ti y que no refuerzan el tema, porque sí, había profesores que te ponían a exponer tal tema y así nos íbamos todo el cuatri, pero ellos no decían ‘ah, sí, está bien, o está mal’, sólo te decían ‘ah, tienes tanto’, pero no te decían por qué ni reforzaban el tema. Entonces, si un compañero decía algo mal, pues tú ya te quedabas con esa idea, porque el profesor no lo corregía. También, otra de las cosas era que... bueno, hay un profesor en específico que nada más te pone el tema en el pizarrón y tú tienes que ir sacando lluvia de ideas, pero siento que no era tan buena técnica porque no reforzaba la información, nada más lo apuntaba y decía ‘ah, muy bien, ya hicieron su tarea’ y ya (Karla, comunicación personal, 13 de enero de 2021).

Esto se relaciona también con la reprobación de diversas materias a lo largo de sus estudios universitarios, ya que, de acuerdo con Karla:

Siento fue porque al principio no pedía recomendaciones de los profesores, entonces empecé a tener clase con cualquier profesor y no me gustaban sus clases. (...) Entonces las recursé, definitivamente preferí recursarlas. Como a mí no me importaba tanto graduarme rápido, mi idea fue ‘no, pues prefiero aprender bien que graduarme rápido’ y pues ya, por eso toma la opción de recursarlas (Karla, comunicación personal, 13 de enero de 2021).

Finalmente, Karla también considera que uno de los detonantes para desertar de la licenciatura en psicología era la llegada de su hija, pues estaba convencida de la importancia que era para su bebé que su mamá estuviera con ella, asimismo, la joven tenía la meta de pasar el mayor tiempo posible con su bebé, verla crecer y estar en sus momentos más importantes. Sin embargo, la joven destaca que su pareja estaba de acuerdo con que siguiera con sus estudios pasado el primer año de la niña:

(...) Entonces me dijo ‘nada más que pase este año, estás con la niña y ya, después te vas’, y le dije ‘pues sí, está bien’. Pero, al pasar del tiempo, pues yo también me puse a pensar ‘ya llevo 3 años en la carrera, no llevaba ni el 50% de mis materias’ y... aunado a eso, me puse a pensar ‘los horarios están bien feos, ya la carrera ni me gusta, ¿o sea, la voy a estudiar para no ejercerla?’ y ya, mi interior también dijo ‘no, ese no es el ejemplo que le quiero dar a mi hija’, entonces, por eso dejé la carrera (Karla, comunicación personal, 13 de enero de 2021).

Actualmente Karla y su esposo tienen diversos empleos, sin embargo, la joven se siente a gusto, ya que puede llevar a su hija consigo y estar con ella tanto tiempo como le es posible. Por otro lado, en reuniones familiares, la mamá de Karla sigue insistente y preguntándole a su hija sobre qué va a estudiar ahora o si retomará la carrera donde la dejó, no obstante, la joven se siente segura y convencida de que no quiere hacer algo así por el momento.

4.2 Análisis de las entrevistas

En este apartado se presentan, por un lado, cuáles fueron los factores psicosociales que llevaron a los entrevistados a desertar de la Facultad de Psicología; y, por otro lado, se presenta la matriz de relación entre categorías, la cual otorga una visión más completa de este fenómeno pues, desde de la visión psicosocial y con lo visto en las entrevistas, estos factores no están aislados, sino que interactúan entre sí.

A continuación (Tabla 4.1), se presenta la manera en la que se agruparon los datos obtenidos en las entrevistas, es decir, las categorías que incidieron para que las personas desertaran de la Facultad de Psicología. Es importante que esto se logró a través del proceso de categorización utilizando el software de análisis de datos cualitativos MAXQDA®.

Tabla 4.1

Matriz de códigos por documentos.

Sistema de códigos	01 Entrevista Pedro	02 Entrevista René	03 Entrevista José	04 Entrevista Paola	05 Entrevista Karla
📁 Cambios en la apreciación sobre la carrera	5		7	2	1
📁 Antecedentes académicos					
📁 Rendimiento académico	5	2	1	2	2
📁 Reprobación					1
📁 Antecedentes institucionales	5	1	1	1	2
📁 Habilidades psicopedagógicas de los docentes	2	1	2	1	1
📁 Antecedentes de interacción social	5	4	4	4	3
📁 1. Académicos			1		
📁 1.1 Reprobación	1		2	5	5
📁 1.2 Rendimiento académico	3	4	6	6	5
📁 1.3 Estrategias de estudio	5	1	1	2	3
📁 2. Institucionales	7	4	7	9	12
📁 3. Económicos	4	3	6	3	3
📁 3.1 Necesidad de trabajar	2	2	2	4	3
📁 3.2 Dificultad para costear los gastos	1			3	
📁 3.3 Ser responsable de alguien más		1			2
📁 3.4 Conflictos entre el trabajo y la familia	4	2		5	5
📁 3.5 Otros	1		1	1	
📁 4. Familiares	6	5	5	6	15
📁 5. Vocacionales	4	1	9	13	9
📁 5.1 Inadecuada orientación vocacional	3	1	2		3
📁 5.2 Expectativas académicas e institucionales	3	5	4	1	4
📁 5.3 Expectativas sobre la psicología	2	4	4	3	2
📁 6. Salud				2	1
📁 7. Psicológicos			1	1	3
📁 7.1 Autoconcepto	1		1	5	2
📁 7.2 Autoeficacia			2	6	2
📁 7.3 Adaptación a diversas situaciones	4	2	4	9	5
📁 7.4 Locus de control		1	2	3	1
📁 7.5 Integración académica	3	1	3	2	3
📁 7.6 Integración social	5	2	4	5	4
📁 OTROS	2	7	4	7	4

Nota: Elaborado por el software MAXQDA®. Se observa la frecuencia en la que se agruparon los códigos obtenidos en las entrevistas en “mapa de calor con valores”: En tonalidades más rojas se muestran los códigos más frecuentes, mientras que en las tonalidades más azules se muestran las menos frecuentes. En el centro de cada celda se encuentra la frecuencia de cada código en cada entrevista.

Ahora bien, el programa MAXQDA® también permite observar la relación que existe entre los diferentes códigos del sistema de categorías. Esto resulta de suma importancia si se parte desde lo psicosocial, ya que algunos estudios previos, como los realizados por Bean y Eaton (2001) y por Díaz (2008), no consideran a los factores psicosociales como estáticos o aislados, sino como algo dinámico y que interactúan entre sí.

Para lograrlo se echó mano del análisis de relaciones entre categorías (Tabla 4.2), el cual es una de las 7 maneras mostradas por Kuckartz (2014) para analizar y presentar los resultados de una investigación cualitativa.

Analysing the relationships between main categories allows for a larger-scale analysis. You can compare two categories or extend your analysis to include a comprehensive analysis of the complex relationships between multiple categories¹⁰ (Kuckartz, 2014, p. 85).

Tabla 4.2

Matriz de relaciones de códigos.

The matrix displays relationships between codes organized into several main categories on the left:

- Cambios en la apreciación sobre la carrera:** Antecedentes académicos, Rendimiento académico, Reprobación, Antecedentes institucionales, Habilidades psicopedagógicas de enseñanza, Antecedentes de interacción social.
- Académicos:** 1.1 Reprobación, 1.2 Rendimiento académico, 1.3 Estrategias de estudio.
- 3. Institucionales:** 3.1 Necesidad de trabajar, 3.2 Dificultad para costear los gastos, 3.3 Ser responsable de alguien más, 3.4 Conflictos entre el trabajo y la familia, 3.5 Otros.
- 4. Familiares:** 4.1 Vocacionales, 4.2 Inadecuada orientación vocacional, 4.3 Expectativas académicas e investigación, 4.4 Expectativas sobre la psicología.
- 5. Salud:** 5.1 Autocconcepto, 5.2 Autoeficacia, 5.3 Adaptación a diversas situaciones, 5.4 Locus de control, 5.5 Integración académica, 5.6 Integración social.
- OTROS:**

The columns represent the same set of codes, with the diagonal cells (where a code relates to itself) highlighted in red with a value of 1. Other cells show counts of relationships, with red indicating higher counts and blue indicating lower counts.

Nota: Elaborado por el software MAXQDA®. Se observan las relaciones entre el sistema de códigos en “mapa de calor con valores”: En tonalidades más rojas se muestran los códigos con alta relación, mientras que en tonalidades más azules se muestran aquellos con baja relación, así como códigos que no mostraron relaciones con otros. En el centro de cada celda se encuentra el número de veces en las que un código se relacionó con otro (si es que la hubo). Esta matriz está disponible en el anexo 4 para ver a detalle.

¹⁰ El análisis de las relaciones entre las categorías principales permite un análisis a mayor escala. Puede comparar dos categorías o ampliar su análisis para incluir un análisis completo de las complejas relaciones entre varias categorías.

De manera gráfica, también podemos observar cómo son las relaciones entre los códigos en la Figura 4.1, elaborada con el programa MAXQDA®.

Figura 4.1

Mapa de relaciones entre códigos.

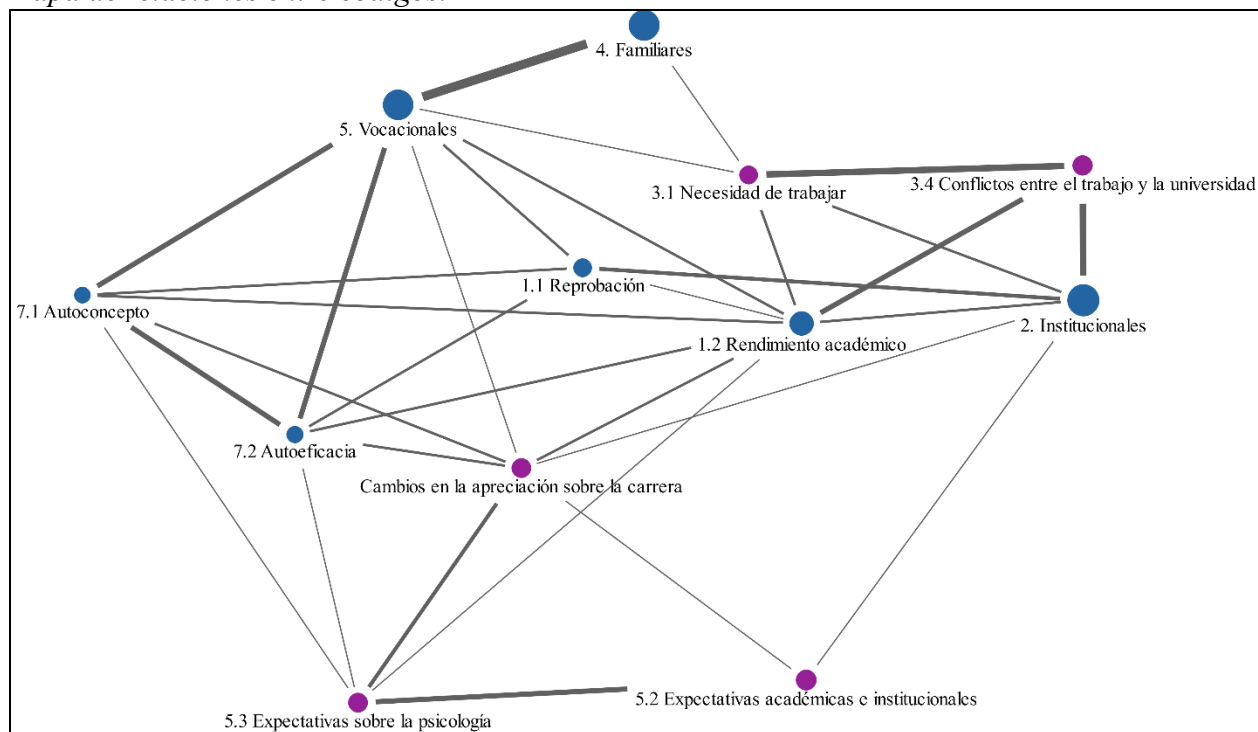


Figura 4.1 Mapa de relaciones entre códigos (Fuente: Elaboración propia con el software MAXDA®)

Nota: En color azul se muestran los códigos iniciales, en color violeta se muestran los códigos generados a partir de los datos, el tamaño de los puntos indica la frecuencia de los códigos y el grosor de las líneas indica la relación entre los códigos.

4.3 Discusión

Una vez presentados los resultados que arrojó esta investigación, en este apartado se procede a contrastar la información extraída en el trabajo de campo con la ya existente dentro de la literatura científica, la cual sirvió como base y guía para la elaboración de este trabajo.

En primer lugar, se recupera el trabajo realizado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en México, por los autores De Vries *et al.* (2011), llamado: *¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios*, el cual arrojó como resultados que “el problema principal (...) consiste en que la organización curricular les hace complicado [a los estudiantes] combinar el trabajo con los estudios” (p. 40).

De manera similar, en esta investigación se encontraron casos como los de Pedro, Karla, Paola y José, donde los horarios complicados jugaron un papel importante en la decisión sobre si continuar o desertar de los estudios universitarios. En sus testimonios, los jóvenes denotaron que durante los primeros cuatrimestres (o semestres) era posible combinar trabajo y estudio, sin embargo, conforme avanzaban en el plan curricular se presentaron circunstancias que dificultaban la mezcla de ambas actividades: por un lado, adquirirían mayores responsabilidades laborales que amenazaban con invadir su horario escolar; por otro lado, se presentaban dificultades para generar horarios acordes a las necesidades del alumno al momento de cargar sus propias materias. En estos casos, se llegó a un punto donde los horarios escolares se volvían complicados, dando pie a conflictos entre las actividades académicas y las laborales, generando así un dilema donde la persona debía decidir entre una u otra.

Otros factores relacionados con la deserción escolar universitaria señalados por De Vries *et al.* (2011) son los referentes al perfil vocacional y al desempeño académico. Al respecto, señalan que estas personas “suelen tener un capital familiar alto y buenas calificaciones en la escuela preparatoria y en el examen de admisión” (p. 43).

Al respecto, en esta investigación se encontraron datos contrastantes. Por un lado, el capital familiar de los desertores es variado, pues en 3 casos al menos uno de los miembros de la familia tenía educación universitaria (licenciatura o técnica superior universitaria), mientras que sólo en 2 casos, el capital familiar educativo fue de nivel básico y medio superior (secundaria y bachillerato). Por otro lado, respecto a las notas durante el bachillerato, los entrevistados informaron que tuvieron notas entre 8.4 y 9.4. Por último, durante las entrevistas no se indagó respecto a sus puntajes en el examen de admisión. Con esta información, se puede discrepar sobre que las personas que desertan a razón de la falta de vocación poseen un capital familiar alto y buenas notas durante su estancia en el nivel medio superior.

Ahora bien, en este trabajo los entrevistados señalaron cómo la familia influyó en la decisión sobre qué carrera estudiar, así como el impacto de cursar una inadecuada orientación vocacional, aspectos que contribuyeron a la deserción escolar universitaria. Del mismo modo, el impacto de estos factores ya era reconocido en los trabajos de Gutiérrez y Rodríguez (2020) y Calderón, Colomo y Ruiz (2020) quienes señalaron que los estudiantes a veces eligen estudiar una licenciatura bajo presiones económicas o familiares, e inclusive deciden sin la información suficiente acerca de la misma:

Muchos alumnos se dan cuenta de que la carrera que eligieron no es de su gusto, pero esto sucede a causa de que no se orientan antes de hacer la elección, además se presenta debido a que los padres intervienen en la decisión que toman estos (Gutiérrez y Rodríguez, 2020, p. 64)

Finalmente, en la literatura científica es señalada la integración académica y social como factores psicosociales importantes para la permanencia o deserción en la universidad (Bean y Eaton 2001), lo cual también mostró relevancia en los casos entrevistados:

The psychological response to the interaction of the student with the college environment is a sense of academic and social integration ("I am part of this group and I share it's values"). Integration leads to a more specific set of attitudes: institutional fit ("I fit in at this school") and institutional loyalty ("I feel I made the right choice to come here, being at this school is important to me"). Academic integration plays a vital role in the retention and graduation of students¹¹ (p.77).

El caso de José se asemeja a lo mencionado por Bean y Eaton (2001), puesto que el entrevistado describió cómo, al avanzar por la licenciatura, su sentido de integración académica y social fue decreciendo debido a conflictos éticos e ideológicos con otros compañeros e inclusive docentes. Desde la perspectiva de José, muchos compañeros suyos y algunos docentes actuaban fuera del marco del código ético del psicólogo, por lo que se sentía decepcionado de ellos, ya que no mostraban los valores que un psicólogo debería tener:

Yo empecé a notar algunas cosas, no generales, o sea, no queriendo generalizar ni nada, pero me fui dando cuenta de cosas referentes a temas de ética, sobre todo en temas de compañeros, de colegas y de muy pocos docentes que también, lamentablemente, podría

¹¹ La respuesta psicológica a la interacción del estudiante con el entorno universitario es un sentido de integración académica y social ("soy parte de este grupo y comparto sus valores"). La integración conduce a un conjunto más específico de actitudes: ajuste institucional ("encajo en esta escuela") y lealtad institucional ("Siento que tomé la decisión correcta de venir aquí, estar en esta escuela es importante para mí"). La integración académica juega un papel vital en la retención y graduación de los estudiantes.

considerar en este calificativo... Pero pues eso hizo que mi... digamos que mi interés o mi “respeto” [comillas con los dedos], por así decirlo, a los colegas, no a la carrera, a los colegas, pues fuera bajando. Porque yo digo que a la carrera le tengo mucha admiración y mucho respeto, pero lo que compone lo que es la Facultad no, o más que nada disminuyó y pues eso que no me sintiera cómodo (José, comunicación personal, 16 de noviembre de 2020).

Finalmente, la deserción escolar universitaria es un fenómeno complejo que puede ser abordado desde diferentes aristas, en él inciden factores psicosociales muy diversos y juegan un papel importante: la personalidad, las creencias, la percepción de autoeficacia y la motivación, entre otros. Además del entorno social en donde esté inmerso el sujeto, en éste, el apoyo familiar, la interacción con otros estudiantes y académicos, la experiencia burocrática e institucional y la necesidad de trabajar juegan un papel importante en la decisión de abandonar los estudios. Si bien, podría parecer un tema bastante analizado y bien documentado, la realidad es que éste se transforma con el paso del tiempo y, además, los factores de mayor peso que inciden en él son variantes para cada lugar y para cada caso investigado, por lo que este trabajo ha cumplido su propósito al exponer cuáles fueron los factores psicosociales que incidieron en la deserción escolar de la Facultad de Psicología en el caso de los sujetos estudiados.

Capítulo 5 Conclusiones

La deserción escolar es un tema complejo que ha sido estudiado por diversos autores y en diferentes contextos, generando así un vasto acervo científico. A continuación, se presentan las conclusiones a las que se arribó una vez recabados y analizados los datos, lo que aporta elementos que permiten la comprensión de la deserción escolar universitaria en particular de la Facultad de Psicología de la BUAP.

Primero que nada, es importante reiterar que cada uno de los casos analizados en esta investigación es diferente, por lo que en algunos de ellos hubo aspectos que impactaron más que en otros. Sin embargo, existen algunos factores que muestran una clara tendencia sobre otros, por lo que, a manera de conclusión general de esta investigación, se puede decir que los factores psicosociales que inciden en la deserción universitaria en la carrera de psicología son los que se presentan a continuación (Tabla 5.1).

Tabla 5.1

Factores psicosociales de la deserción en estudiantes de la Facultad de Psicología

Factores psicosociales	Vinculados a aspectos de origen individual	Vinculados a aspectos de origen social
Familiares		×
Vocacionales	×	
<i>Inadecuada orientación vocacional</i>		×
<i>Altas expectativas académicas e institucionales</i>		×
<i>Expectativas inexactas sobre la psicología</i>		×
Económicos		×
<i>Necesidad de trabajar</i>		×
<i>Conflicto entre el trabajo y la universidad</i>		×
Académicos	×	
<i>Reprobación</i>	×	
<i>Dificultades para mantener un rendimiento académico óptimo</i>	×	
Institucionales		×
Psicológicos	×	
<i>Autoconcepto negativo</i>	×	
<i>Bajo sentido de autoeficacia</i>	×	
<i>Dificultad para afrontar situaciones complejas</i>	×	
<i>Bajo sentido de integración académica</i>	×	
<i>Bajo sentido de integración social</i>	×	
Cambios en la apreciación de la carrera	×	

Nota: En negritas se señalan las categorías y en cursivas las subcategorías en las que la información fue agrupada. Elaboración propia a partir del análisis de los datos con MAXQDA®.

Como puede observarse, existen diversos factores que abonaron para que los entrevistados tomaran la decisión de dejar sus estudios universitarios dentro de la Facultad de Psicología. Sin embargo, para un análisis psicosocial más profundo de este fenómeno es necesario describir cómo se relacionan dichos factores, aspecto que puede observarse gráficamente en la matriz de la Tabla 4.2.

Por un lado, las categorías con mayor relación entre sí son los **factores vocacionales** con los **factores familiares**. Lo que se interpreta de la siguiente manera, por un lado, 4 de los 5 entrevistados manifestaron haber tenido una inadecuada orientación vocacional y, por otro, en 4 de los 5 casos, los chicos que desertaron mencionaron la influencia de su familia, tanto de manera directa como indirecta, al momento de elegir estudiar en la universidad.

En este sentido, también se observó una relación entre las subcategorías de **expectativas sobre la psicología** con **expectativas académicas e institucionales** (ambas pertenecientes al factor vocacional) y el factor de **cambios en la apreciación de la carrera**. Esto es comprensible, ya que, al ingresar a la carrera, en 3 de los 5 casos, los entrevistados mencionaron que tenían ideas inexactas sobre la psicología, así como expectativas muy altas respecto a la institución educativa. Estas percepciones se fueron modificando al paso de los semestres que cursaban.

Igualmente, se mostró una relación entre los **factores institucionales** con la **reprobación** (correspondiente al factor académico), ya que, aunque en 4 de los 5 casos hubo por lo menos una materia reprobada, en 3 entrevistas se mencionó cómo impactó esa reprobación en su desarrollo dentro de la institución: desde perder la oportunidad de acceder una beca, hasta pasar por dificultades al momento de querer cargar las materias rezagadas, pues éstas solían llenarse o se empalmaban con otras materias, lo cual propició tener horarios complicados y/o acumular materias rezagadas.

Paralelo a esto, se aprecia una relación entre los **factores vocacionales** y 2 subcategorías correspondientes al factor psicológico: la **autoeficacia** con el **autoconcepto**; así como una relación estrecha entre la **autoeficacia** con el **autoconcepto**. Esto resulta razonable, ya que se refiere a la percepción que se tiene de sí mismo, lo que impacta directamente en la visión sobre su propia capacidad para realizar algo y, a su vez, repercute en el interés para cumplirlo, tal como ocurrió en 3 de los 5 entrevistados.

Del mismo modo, en 2 casos se pudo apreciar que había relación entre la **reprobación**, la **autoeficacia** y el **autoconcepto**, sin embargo, estos aspectos no se mostraron dentro del programa

MAXQDA®, pero se evidenciaron en las entrevistas. Los 3 jóvenes coincidieron en que, al ver la cantidad de materias recursadas y al considerar que se atrasaban con respecto al plan de estudios de la licenciatura en psicología, realizaron evaluaciones acerca de si estaban en la carrera adecuada o bien, si querían ejercer la profesión al egresar de ésta.

Por otro lado, también se destaca la relación que existe entre 3 códigos: los **conflictos entre el trabajo y la universidad**, la **necesidad de trabajar** y de los **factores institucionales**, siendo los primeros dos pertenecientes al factor económico. Esto es comprensible dado que, durante su estadía en la universidad, 4 de los 5 participantes mencionaron que se encontraban trabajando mientras cursaban la carrera de psicología, y aunque durante sus primeros cuatrimestres (o semestres) podían realizar ambas actividades sin problema alguno, con el tiempo se fue complicando cumplir con las obligaciones de ambas instituciones.

En este sentido, también se aprecia una relación entre los **conflictos entre el trabajo y la universidad** y el **rendimiento académico** (correspondiente al factor académico). Esto se explica a partir de los casos en los que los estudiantes que laboraban, pues en ocasiones tenían que ausentarse de las clases y/o contaban con poco tiempo para estudiar y para hacer las tareas escolares, lo cual impactaba en su rendimiento académico.

Por último, el factor **cambios en la apreciación de la carrera**, pese a aparecer por lo menos una vez en 4 de las 5 entrevistas, sólo en 2 de ellas se mostró con una frecuencia notablemente mayor. En ambos casos, los jóvenes, que al momento de desertar llevaban entre 3 y 5 años estudiando la licenciatura en psicología, mencionaron cómo fue que su paso por la licenciatura les permitió reflexionar y cambiar su perspectiva y su postura respecto a ciertos temas, pues éstos los contrastaban con lo visto durante su formación académica mientras estuvieron dentro de la Facultad.

En resumen, se apunta que la decisión de desertar no siempre se hace de forma inmediata al reconocimiento de alguno de los factores mencionados, es decir, al presentarse alguno de ellos en la vida de los universitarios, sino que resulta de la combinación de varios de éstos, por lo que podemos decir la deserción escolar universitaria es un fenómeno multicausal, es decir, que no tiene un solo origen, sino que atañe a la influencia de diferentes factores psicosociales.

Por último, es importante mencionar que ninguno de los participantes hizo referencia a alguna persona o grupo de apoyo que haya estado presente en el transcurso de sus estudios y que pudieran haber intervenido para reorientar la decisión de desertar, salvo por la figura de los padres,

quienes se mostraron en desacuerdo con tal decisión de manera inicial en 4 de los 5 casos entrevistados.

5.1 Recomendaciones o sugerencias

Para finalizar, y cumpliendo con uno de los objetivos planteados al inicio de este trabajo, se presentan a continuación una serie de recomendaciones o sugerencias que contribuyan a disminuir el índice de deserción escolar tan alto que se presenta en la Facultad de Psicología de la BUAP, retomando y fundamentándose en esta investigación.

Ahora bien, ya se ha expuesto la existencia de múltiples modelos que abordan y describen la deserción escolar universitaria desde perspectivas muy variadas, por lo que una primera recomendación, para poder llevar a cabo un análisis (diagnóstico) sobre este fenómeno, es asumir alguna de las posturas teóricas, es decir, apegarse a un modelo de los antes descritos, o bien, a varios que sirvan de referente tanto para la elaboración de instrumentos de recopilación de datos, como para su posterior análisis.

En este sentido, es importante resaltar que una vez realizado los estudios que la o las teorías nos sugieran, se deben plantear estrategias de intervención que vayan a la par de la corriente teórica escogida, o bien, dirigidas a los factores que inciden. Para el caso de esta investigación, se presentan algunas sugerencias sobre estrategias que podrían ser implementadas, con base en los datos ya expuestos en el apartado de resultados.

Para comenzar, se sugiere la creación de bases de datos sobre deserción. Ya se ha expuesto lo poco útil que resultan los anuarios estadísticos para dimensionar la deserción escolar universitaria, y la eficiencia terminal, por lo que se propone la generación de una base de datos que permita conocer, de manera más fiel, la realidad universitaria de este fenómeno, con información como el número de estudiantes que desertan, tanto de manera global como por semestre, así como los motivos y/o detonantes que los llevaron a tomar esa decisión.

Relacionado con el punto anterior, se propone la creación de expedientes personales por generación con la finalidad de conocer a quienes integran el cuerpo estudiantil de la Facultad de Psicología (alumnos que trabajan, estado de salud, etc.), facilitando la elaboración de perfiles de riesgo de deserción en momentos tempranos. Cabe señalar que esta tarea es atribuida a los tutores de grupo, no obstante, a lo largo de esta investigación no se hallaron informes o datos expuestos para consulta que pudieran ser revisados con fines de investigación.

Otro punto por tratar es el de los grupos de acompañamiento universitario pues, durante las entrevistas, los participantes no mencionaron a alguna persona o grupo de apoyo que haya estado presente en el transcurso de sus estudios y que pudieran haber intervenido para reorientar la decisión de desertar. Por esta razón, se busca un mayor involucramiento por parte de los grupos de acompañamiento universitario ya existentes, tales como la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) en general, o a través de los tutores o “lobomentores”, pues ellos podrían orientar y apoyar a los chicos que se encuentran en riesgo de desertar. Ahora bien, los apoyos deberán estar orientados una vez que se conozcan los aspectos psicosociales que denoten riesgo de abandono, si esto se desconoce es difícil dar alternativas de prevención ante este fenómeno.

Asimismo, se propone considerar un currículum más flexible para que los estudiantes puedan concluir su formación profesional. Ya se ha expuesto que algunas de las consecuencias de reprobado materias desembocan en acumular materias que deben recursarse, generando así un atraso en la trayectoria académica, así como la imposibilidad de titularse de manera automática, por lo que se sugiere una mayor flexibilidad en el currículum, que le permita a los alumnos continuar con sus estudios aun cuando haya pasado el tiempo máximo que otorga el plan de estudios.

Por otro lado, esta investigación reveló cómo la inadecuada orientación vocacional que tuvieron los chicos durante su preparatoria o bachillerato repercutió en la deserción escolar universitaria, por lo que sale a relucir como tema de investigación y para la elaboración de estrategias de intervención que les permitan a los estudiantes de nivel medio superior elegir de manera más adecuada su carrera a estudiar.

Otro aspecto por resaltar es la necesidad de acercar el apoyo psicológico a los jóvenes con dificultades para mantener un rendimiento académico óptimo y con materias reprobadas, ya que este trabajo evidenció el impacto que tienen estas situaciones en el bienestar emocional de los estudiantes. Una manera de lograrlo es a través de la generación de espacios seguros, donde los jóvenes puedan compartir, por un lado, cuál es la situación en la que se encuentran y la razón que los llevó ahí y, por otro lado, compartir experiencias, así como estrategias, para superar esas adversidades. Otra forma de lograrlo es a través de los grupos de acompañamiento universitario, los cuales podrían canalizar a los estudiantes para recibir el apoyo correspondiente.

Asimismo, es esencial puntualizar que el apoyo psicológico va más allá de las estrategias de estudio pues, como se mostró en esta investigación, otras áreas en las que impacta la reprobación son el autoconcepto, la autoeficacia, dificultad para afrontar situaciones complejas, bajo sentido

de integración académica y bajo sentido de integración social. Si se fortalecen estos factores a través del apoyo psicológico, podría disminuir la posibilidad de desertar de la universidad.

Finalmente, resulta importante señalar que esta investigación, por las características propias de la metodología, se encuentra enriquecida en aspectos narrativos, sin embargo, flanquea en otros como la estandarización de instrumentos o en el número de participantes, por lo que se deja la puerta abierta para la generación de nuevas investigaciones que abonen, no sólo al entendimiento de la deserción escolar universitaria, sino también a su combate.

Referencias

- Animal Político. (12 de septiembre de 2017). En México, solo 17% de los jóvenes logran estudiar la universidad. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2017/09/educacion-superior-mexico-estudiantes-universidad-ocde/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANIUES). (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. ANIUES Serie estudios.
- Arancibia, R., y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa* (44), 1 – 20. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201708165743.pdf>
- Arredondo, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odisea*, 9(17). <https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/>
- Bean, J., y Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Calderón, C., Colomo, E., y Ruiz, J. (2020). Causas de la deserción escolar en Ingeniería en Electrónica y Computación del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. *Revista ESPACIOS*, 41(06). <http://es.revistaespacios.com/a20v41n06/20410615.html>
- Cárdenas, O. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Cumbres*, 5(1), 21-40. <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/445>
- Comité Ético Científico de la Universidad de la Frontera. (s. f.). Procedimiento para la elaboración de un Consentimiento Informado. [Mensaje en un blog]. <http://cec.ufro.cl/index.php/modelos-tipo>
- Craig, G. J., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Pearson.
- De Vries, W., León, P., Romero, J. F., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>
- Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la educación superior*, 45(179), 25-39. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n179/0185-2760-resu-45-179-00025.pdf>
- Fisher, G. N. (1990). *Psicología social: conceptos fundamentales*. Narcea.
- García, L. (2015). *El rezago y la deserción en alumnos universitarios de ciencias sociales. El caso de la FCPyS de la UNAM*. (Tesis doctoral). <https://repositorio.unam.mx/contenidos/68036>
- Godínez, G., Reyes, J., García, M. R., y Antúnez, T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 107-125.

- González-Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Gutiérrez, R. I., y Rodríguez, C. R. (2020). Factores De Deserción En Los Estudiantes De La Licenciatura En Derecho, Generación 2016-2020, En La Universidad Juárez Autónoma De Tabasco, División Académica Multidisciplinaria De Los Ríos. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(13), 54. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n13p54>
- Hernández, J., Morales, M., Rosas, M. E., y Matus, J. I. (2018 – 2019). Anuario Estadístico Institucional. BUAP. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>
- Hernández, J., Morales, M., Rosas, M. E., y Matus, J. I. (2019 – 2020). Anuario Estadístico Institucional. BUAP. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>
- Hernández, J., Ortega, J. B., Juárez, P. C., Molina, J., Rosas, M. E., Hernández D. A., Morales, M., y Lima, E. M. (2014 – 2015). Anuario Estadístico Institucional. BUAP. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw.
- Honorable Congreso de la Unión. (30, septiembre 2019). Ley General de Educación. [art. 47]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). Encuesta intercensal. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Ito, M. E., y Vargas, B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos*. Miguel Ángel Porrúa.
- Izcar, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega
- Kuckartz, U. (2014) *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software* [Análisis cualitativo de texto: una guía de métodos, práctica y uso de software]. SAGE
- Martínez, V. L. (2013). *Métodos, técnicas e instrumentos de investigación*. https://www.academia.edu/6251321/Métodos_técnicas_e_instrumentos_de_investigación
- Moncada, J. S. (2008). La universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y valores*, 57(137), 131-147. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/1491>
- Moore, J. C. (2009). *A brief history of universities* [Una breve historia de las universidades]. Palgrave.
- Morales, M., Rosas, M. E., Ramos, J. E., Hernández I. A., y Tirado, O. A. (2017 - 2018). Anuario Estadístico Institucional. BUAP. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Ortega, J. B., Molina, J., Juárez, P. C., Rosas, M. E., Hernández D. A., y Morales, M. (2015 – 2016). Anuario Estadístico Institucional. BUAP. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>
- Ortega, J. B., Molina, J., Juárez, P. C., Rosas, M. E., y Morales, M. (2016 – 2017). Anuario Estadístico Institucional. BUAP. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>

- Osorio, M. C., Mejía, L. H., y Navarro, J. A. (2009). Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar en la asignatura de Física básica. Caso del plantel "Ignacio Ramírez Calzada". *Espacios públicos*, 12(26), 261-276. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145014.pdf>
- Papalia, D. E., y Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Pedraz, M., Zarco, C., Ramasco, M., y Palmar, A. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier.
- Quispe-Flores, R., y Paucar-Sullca, S. (2019). Factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. *Ceprosimad*, 7(1), 37-42. <http://journal.ceprosimad.com/index.php/ceprosimad/article/view/77>
- Real Academia Española (RAE). (2019). Deserción. [Mensaje en un blog]. <https://dle.rae.es/deserci%C3%B3n>
- Real Academia Española (RAE). (2019). Desertar. [Mensaje en un blog]. <https://dle.rae.es/desertar>
- Real Academia Española (RAE). (2019). Factor. [Mensaje en un blog]. <https://dle.rae.es/factor>
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. CEAC.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Sistema de Información Cultural (SIC México). (s. f.). Universidades en México: Sistema de Información Cultural - Secretaría de Cultura [Mensaje en un blog]. <https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=universidad>
- Secretaría de Salud. (24, marzo 2020). Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5590339>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Varela, A. y Osorio, Y. K. (2014). *Identificación de factores psicosociales en la institución educativa los Andes de Florencia*. (Tesis de licenciatura). <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2744/1117506714.pdf>



Anexos

Anexo 1

Guía semiestructurada de Entrevista en Profundidad sobre Deserción Escolar Universitaria Facultad de Psicología.



Buenos días (tardes):

Se está realizando una investigación sobre la deserción en la licenciatura de Psicología de la BUAP, para lograrlo se llevarán a cabo una serie de entrevistas. Su participación es sumamente importante ya que permitirá conocer aspectos que lo llevaron a dejar la carrera. Toda la información que proporcione será estrictamente confidencial y anónima.

¡Muchas gracias por su colaboración!

INSTRUCCIONES:

Lee con atención las preguntas que a continuación se presentan y señala, con una cruz ☒ o una palomita ☑, la opción más adecuada. Para el caso de preguntas abiertas o cuyas respuestas requieran una mayor explicación puede usar el reverso de la hoja, o bien, una más.

Le pedimos que responda con sinceridad.

Factores psicosociales

El bachillerato

1. ¿Tipo de escuela en donde estudiaste el bachillerato o preparatoria?

☐ Pública ☐ Privada

2. ¿Cómo fue tu relación con tus profesores en la preparatoria o bachillerato?

☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Ni buena ni mala ☐ Mala ☐ Muy mala

☐ Razón _____

3. ¿Cómo calificarías las habilidades psicopedagógicas de tus profesores del bachillerato? ¿Por qué las calificas así?

☐ Muy buenas ☐ Buenas ☐ Ni buenas ni malas ☐ Malas ☐ Muy malas

☐ Razón _____



4. ¿Qué tan sociable consideras que fuiste en la preparatoria o bachillerato?
- ☐ Muy sociable ☐ Bastante sociable ☐ Poco sociable ☐ Nada sociable
- ☐ Razón _____
5. Describe ¿cómo fue la relación con tus compañeros de bachillerato?
- ☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Ni buena ni mala ☐ Mala ☐ Muy mala
- ☐ Razón _____
6. ¿Qué promedio final obtuviste en la preparatoria o bachillerato? _____
7. ¿Reprobaste alguna materia en la preparatoria o bachillerato?
- ☐ No ☐ Sí ¿cuáles? _____
8. ¿Cuánto tiempo hubo entre el egreso del bachillerato e ingreso a la universidad?
- ☐ Inmediato ☐ 1 año después ☐ Más de un año (especificar) _____
- Si hubo un tiempo sin estudiar, preguntar:
9. ¿Qué actividades realizaste durante el tiempo que no estudiabas? _____

El ingreso a la universidad

10. ¿Tuviste algún tipo de Orientación Vocacional o Profesiográfica?
- ☐ No ☐ Sí ¿cuál? _____
11. Al momento de elegir la carrera, ¿contabas con información sobre el plan de estudios de la carrera de Psicología?
- ☐ No ☐ Sí ¿cuál? _____
12. Al momento de elegir la carrera, ¿contabas con información sobre el campo de trabajo de un psicólogo?
- ☐ No ☐ Sí ¿cuál? _____
13. ¿Por qué escogiste estudiar la Licenciatura de Psicología en la BUAP?



14. ¿De qué forma influyeron las personas de tu alrededor en la elección de carrera?
15. ¿Cuáles eran los comentarios más comunes que escuchabas sobre la licenciatura?
16. ¿Cuántas veces hiciste el examen para ingresar a la Licenciatura de Psicología?
- ☐ Una vez ☐ Dos veces ☐ Más ¿cuántas veces? _____
17. Cuando ingresaste a la universidad, ¿cambiaste de lugar de residencia?
- ☐ No ☐ Sí (lugar de origen) _____
18. ¿Cómo era el traslado de tu casa a la universidad?
- ☐ Largo ☐ Corto ☐ Seguro ☐ Inseguro ☐ Tipo de transporte _____
19. Al ingresar, ¿Cuáles eran los pensamientos o ideas que tenías sobre la licenciatura?
20. ¿Cómo consideras que eran tus habilidades en el aula?
- a) Dominio de conocimientos**
- ☐ Muy superior al promedio ☐ Superior al promedio ☐ Promedio ☐ Inferior al promedio
- b) Trabajo en equipo**
- ☐ Muy superior al promedio ☐ Superior al promedio ☐ Promedio ☐ Inferior al promedio
- c) Ofimática (manejo de Word, PowerPoint, etc.)**
- ☐ Muy superior al promedio ☐ Superior al promedio ☐ Promedio ☐ Inferior al promedio
- d) Búsqueda de información (uso de biblioteca, base de datos)**
- ☐ Muy superior al promedio ☐ Superior al promedio ☐ Promedio ☐ Inferior al promedio
- e) Lecturas en otro idioma**
- ☐ Muy superior al promedio ☐ Superior al promedio ☐ Promedio ☐ Inferior al promedio
21. Siendo alumno, ¿Sentiste que encajabas dentro de la Facultad?
- ☐ Sí (razones) _____ ☐ No (razones) _____
22. ¿Cómo era tu relación con otros estudiantes de la Facultad?
- ☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Ni buena ni mala ☐ Mala ☐ Muy mala
- ☐ Razón _____



Familia

23. ¿Quiénes conforman a tu familia nuclear?

☐ Padre ☐ Madre ☐ Hermanos ¿cuántos? _____

☐ Otros (especificar) _____

24. ¿Hasta qué grado de estudio llegaron los miembros de tu familia?

☐ Primaria ¿quiénes? _____

☐ Secundaria ¿quiénes? _____

☐ Medio superior ¿quiénes? _____

☐ Universidad ¿quiénes? _____

25. ¿Consideras a algún miembro de tu familia como un ejemplo de éxito profesional a seguir?

☐ No ☐ Sí ¿quién? _____ Razón _____

26. ¿A qué se dedican los miembros de tu familia?

☐ Padre _____ ☐ Madre _____

☐ Hermanos _____

☐ Otros miembros (especificar) _____

27. Aproximadamente, ¿cuánto es el ingreso mensual de tu familia (sumando lo que todos aportan)?

☐ > 4,000 ☐ 4,500 y 9,000 ☐ 9,000 y 18,500 ☐ 30,000 y 40,000 ☐ < 40,000

28. ¿Hay personas que dependan de ti?

☐ No ☐ Sí ¿quiénes? _____

29. ¿Cuáles consideras que son los principales valores que has adquirido de tu familia?

30. ¿Cuáles son tus aspiraciones económicas en el futuro?



31. ¿Qué papel juegan los estudios para alcance de dichas aspiraciones?
32. En tu familia, ¿cómo perciben la relación entre el tipo de estudios y el ingreso económico?
- ☐ No hay relación ☐ Sí hay relación (especificar) _____
33. ¿A quién le adjudicas tus triunfos o equivocaciones?
- ☐ Yo mismo ☐ Mi familia ☐ Fuerza superior ☐ Otro _____
34. Durante tu estancia en la universidad, ¿qué hacías cuando se presentaba una situación estresante?

Educación superior

35. ¿Empleabas alguna estrategia para consolidar los conocimientos adquiridos en las clases?
- ☐ No ☐ Sí (especificar) _____
36. ¿Cómo calificarías las habilidades psicopedagógicas de tus profesores de la universidad? ¿Por qué las calificas así?
- ☐ Muy buenas ☐ Buenas ☐ Ni buenas ni malas ☐ Malas ☐ Muy malas
- ☐ Razón _____
37. ¿Qué promedio tenías en la universidad? _____
38. ¿Recursaste alguna materia en la universidad?
- ☐ No ☐ Sí ¿cuáles? _____
39. ¿Cómo era tu horario escolar?
- ☐ Bloque completo (especificar) _____
- ☐ Horas libres (especificar) _____
40. Una vez concluidas las clases, ¿contabas con tiempo suficiente para estudiar?
- ☐ No ☐ Sí (razones) _____



41. Durante tu estancia en la universidad, ¿tuviste alguna beca?

☐ No ☐ Sí (razones) _____

Deserción escolar

42. Durante tu estancia en la universidad, ¿tuviste alguna otra ocupación (laboral o académica)?

☐ No ☐ Sí (especificar) _____

43. ¿Tuviste dificultades para costear los gastos escolares (libros, copias, comidas, pasajes)?

☐ No ☐ Sí (especificar) _____

44. ¿Te sentías interesado por el contenido de la licenciatura?

☐ No ☐ Sí (razones) _____

45. ¿Consideras que tu familia te apoyaba en tus estudios?

☐ No ☐ Sí (razones) _____

46. ¿Cuánto tiempo estuviste estudiando en la Facultad?

☐ Tiempo en la carrera _____ ☐ Último cuatrimestre cursado _____

47. ¿Cuál fue el evento detonante para decidir dejar la carrera?

48. ¿Cuáles son los elementos externos que consideras influyeron para desertar de la carrera?

INFORMACIÓN GENERAL

Nombre: _____

Edad: _____ Género: _____ Estado civil: _____

Ocupación: _____

Lugar y fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Anexo 2

Consentimiento Informado.

El siguiente cuestionario tiene como objetivo analizar los factores psicosociales que han incidido en la deserción escolar de ex alumnos de la Facultad de Psicología para poder generar propuestas de intervención. Pueden participar mujeres y hombres con edades de entre 18 y 25 años y que hayan abandonado sus estudios en la Licenciatura en Psicología en los últimos 5 años.

Su participación consiste en responder al cuestionario, a través de entrevistas dosificadas en sesiones, con una duración aproximada, de 30 minutos, además de grabar en audio las respuestas. La participación es voluntaria, por lo que Usted puede dejar de participar en cualquier momento que lo desee.

La información proporcionada en este cuestionario es confidencial. Los datos sólo serán utilizados con fines de investigación y podrán ser usados para su presentación académica en algún foro, congreso o artículo de investigación, garantizado el manejo ético y anónimo de los datos. El presente cuestionario no genera riesgos contra la integridad física o mental del (la) participante.

La investigación es dirigida por la Dra. María Iliana Osorio Guzmán y Miguel Ángel Pájaro Coatl, perteneciente a la Coordinación de Planeación de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Si desea más información puede escribir a la siguiente dirección electrónica: iliana.osorio@correo.buap.mx. O bien: miguel.pajaro@alumno.buap.mx.

Acta Consentimiento Informado

Yo _____, acepto participar voluntaria y anónimamente acepto en la investigación “**Factores psicosociales de la deserción escolar en la Facultad de Psicología de la BUAP: algunos estudios de casos**”, dirigida por la Dra. María Iliana Osorio Guzmán y Miguel Ángel Pájaro Coatl, de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. Con relación a ello, acepto participar en una serie de **entrevistas** que se realizarán durante el transcurso del estudio.

Declaro, además, haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por el equipo de investigación, resguardada en dependencias de la universidad, y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

_____ Nombre Participante	_____ Nombre Investigador	_____ Nombre Investigador
_____ Firma	_____ Firma	_____ Firma
Fecha: _____	Fecha: _____	Fecha: _____

Anexo 3**Bitácora de campo****Datos de identificación**

Nombre: _____

Edad: _____ Matrícula: _____ Fecha de la entrevista: _____

Lugar de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Objetivo: Identificar aquellas características y conductas observables que la persona manifieste durante la entrevista.

Elemento	Descripción
Ambiente del lugar de la entrevista (ruido, multitud, temperatura, etc.).	
Entrevistado al inicio de la entrevista (tiempo de llegada, vestimenta, estado de ánimo)	
Entrevistado durante la entrevista (actitud ante las preguntas, estados de ánimo y reacciones ante las preguntas)	
Entrevistado al finalizar la entrevista (actitud ante el ejercicio realizado, comentarios u opiniones finales)	
Pendientes	
Anotaciones extra	

Anexo 4

Matriz de relaciones de códigos

Sistema de códigos	Ca...	Ant...	Ren...	Rep...	Ant...	Hab...	Ant...	1. A...	1.1 ...	1.2 ...	1.3 ...	2. In...	3. E...	3
🔍 Cambios en la apreciación sobre la carr						2				2		1		
▼ 🔍 Antecedentes académicos														
🔍 Rendimiento académico							1							
🔍 Reprobación														
▼ 🔍 Antecedentes institucionales							1							
🔍 Habilidades psicopedagógicas de lo	2													
🔍 Antecedentes de interacción social			1		1						1			
▼ 🔍 1. Académicos														
🔍 1.1 Reprobación										1		4		
🔍 1.2 Rendimiento académico	2								1		1	3		
🔍 1.3 Estrategias de estudio							1			1		1		
🔍 2. Institucionales	1								4	3	1		3	
▼ 🔍 3. Económicos														
🔍 3.1 Necesidad de trabajar										2		3	2	
🔍 3.2 Dificultad para costear los gast														
🔍 3.3 Ser responsable de alguien má														
🔍 3.4 Conflictos entre el trabajo y la										5	1	7	1	
🔍 3.5 Otros													1	
🔍 4. Familiares													3	
▼ 🔍 5. Vocacionales	1							1	2	2	1		2	
🔍 5.1 Inadecuada orientación vocaci	1				1									
🔍 5.2 Expectativas académicas e inst	1		1				1					1	1	
🔍 5.3 Expectativas sobre la psicología	4						1			1			1	
🔍 6. Salud										1				
▼ 🔍 7. Psicológicos			1				1							
🔍 7.1 Autoconcepto	2								3	2				
🔍 7.2 Autoeficacia	3								3	2				
🔍 7.3 Adaptación a diversas situacion	1				1		2		1	4	2	2		
🔍 7.4 Locus de control										1				
🔍 7.5 Integración académica	2								1			7	1	
🔍 7.6 Integración social	2								2		2		1	
🔍 OTROS	1						1		2			4		

Sistema de códigos	3. E...	3.1 ...	3.2 ...	3.3 ...	3.4 ...	3.5 ...	4. F...	5. V...	5.1 I...	5.2 ...	5.3 ...	6. S...	7. P...
☑ Cambios en la apreciación sobre la carr								1	1	1	4		
✓ ☑ Antecedentes académicos													
☑ Rendimiento académico										1			1
☑ Reprobación													
✓ ☑ Antecedentes institucionales									1				
☑ Habilidades psicopedagógicas de lo													
☑ Antecedentes de interacción social										1	1		1
✓ ☑ 1. Académicos								1					
☑ 1.1 Reprobación								2					
☑ 1.2 Rendimiento académico		2			5			2			1	1	
☑ 1.3 Estrategias de estudio					1			1					
☑ 2. Institucionales	3	3			7					1			
✓ ☑ 3. Económicos		2			1	1	3	2			1		
☑ 3.1 Necesidad de trabajar	2		1	1	7		1	1					
☑ 3.2 Dificultad para costear los gast		1					1	1					
☑ 3.3 Ser responsable de alguien má		1			1		1						
☑ 3.4 Conflictos entre el trabajo y la	1	7		1									
☑ 3.5 Otros	1						1	1			1		
☑ 4. Familiares	3	1	1	1		1		10				1	1
✓ ☑ 5. Vocacionales	2	1	1			1	10						
☑ 5.1 Inadecuada orientación vocaci													
☑ 5.2 Expectativas académicas e inst	1										6		
☑ 5.3 Expectativas sobre la psicología	1					1				6			
☑ 6. Salud							1						
✓ ☑ 7. Psicológicos							1						
☑ 7.1 Autoconcepto								5			1		
☑ 7.2 Autoeficacia								6			1		
☑ 7.3 Adaptación a diversas situacion		1			4			2				1	1
☑ 7.4 Locus de control		1			1			1					
☑ 7.5 Integración académica	1	1			2					2	1		
☑ 7.6 Integración social	1										1		1
☑ OTROS		1			3	1	1						1

Sistema de códigos	7. P...	7.1 ...	7.2 ...	7.3 ...	7.4 ...	7.5 I...	7.6 I...	OTR...
🔍 Cambios en la apreciación sobre la carr		2	3	1		2	2	1
✓ 🔍 Antecedentes académicos								
🔍 Rendimiento académico	1							
🔍 Reprobación								
✓ 🔍 Antecedentes institucionales				1				
🔍 Habilidades psicopedagógicas de lo								
🔍 Antecedentes de interacción social	1			2				1
✓ 🔍 1. Académicos								
🔍 1.1 Reprobación		3	3	1		1	2	2
🔍 1.2 Rendimiento académico		2	2	4	1			
🔍 1.3 Estrategias de estudio				2			2	
🔍 2. Institucionales				2		7		4
✓ 🔍 3. Económicos						1	1	
🔍 3.1 Necesidad de trabajar				1	1	1		1
🔍 3.2 Dificultad para costear los gast								
🔍 3.3 Ser responsable de alguien má								
🔍 3.4 Conflictos entre el trabajo y la				4	1	2		3
🔍 3.5 Otros								1
🔍 4. Familiares	1							1
✓ 🔍 5. Vocacionales		5	6	2	1			
🔍 5.1 Inadecuada orientación vocaci								
🔍 5.2 Expectativas académicas e inst						2		
🔍 5.3 Expectativas sobre la psicología		1	1			1	1	
🔍 6. Salud				1				
✓ 🔍 7. Psicológicos				1			1	1
🔍 7.1 Autoconcepto			6	1				
🔍 7.2 Autoeficacia		6		1				
🔍 7.3 Adaptación a diversas situacion	1	1	1		2	1	3	1
🔍 7.4 Locus de control				2			1	
🔍 7.5 Integración académica				1			2	1
🔍 7.6 Integración social	1			3	1	2		
🔍 OTROS	1			1		1		

Anexo 5

Guía semiestructurada de Entrevista en Profundidad sobre Deserción Escolar Universitaria **Facultad de Psicología.**

Buenos días (tardes):

Se está realizando una investigación sobre la deserción en la licenciatura de Psicología de la BUAP, para lograrlo se llevarán a cabo una serie de entrevistas. Su participación es sumamente importante ya que permitirá conocer aspectos que lo llevaron a dejar la carrera. Toda la información que proporcione será estrictamente confidencial y anónima.

¡Muchas gracias por su colaboración!

SESIÓN 1

INSTRUCCIONES:

Lee con atención las preguntas que a continuación se presentan y señala, con una cruz ☒ o una palomita ☑, la opción más adecuada. Para el caso de preguntas abiertas o cuyas respuestas requieran una mayor explicación puede usar el reverso de la hoja, o bien, una más.

Le pedimos que responda con sinceridad.

FACTORES PSICOSOCIALES

El Bachillerato

1. ¿Tipo de escuela en donde estudiaste el bachillerato o preparatoria?

Entrevistado: Fue pública.

2. ¿Cómo fue tu relación con tus profesores en la preparatoria o bachillerato?

Entrevistado: Me querían mucho, la mayoría. Algunos eran como muy imparciales o muy indiferentes, como con cualquier persona, pero la mayoría me apreciaba mucho.

Entrevistador: ¿A qué crees que se debiera eso?

Entrevistado: Pues siento que siempre he sido una persona como muy atenta con mis mayores. Entonces, eh... pues siempre trataba de estar eh... pues de una manera más educada con ellas, más respetuosa con las y los maestros, y este... pues eso hizo que me tomaran mucho aprecio. Aparte que veían que yo era como sobresaliente en las clases.

3. ¿Cómo calificarías las habilidades psicopedagógicas de tus profesores del bachillerato? ¿Por qué las calificas así?

Entrevistado: Sí, digamos que eh... la mitad eran muy sobresalientes, pero eh... digamos que la otra mitad no. Y si pudiéramos dividir la parte que no fue buena, por así decirlo, fue digamos que la mitad de esa mitad [risa], pude darme cuenta hasta la universidad que yo creí que eran buenos maestros, pero pues no lo eran y, digamos que tenían algunas carencias, por así decirlo. Y la otra mitad eran completamente malos.

Entrevistador: En ese momento pensaste que ellos estaban bien, que sí tenían las habilidades.

Entrevistado: ¡Exacto! Pero me di cuenta de que tenían carencias.

Entrevistador: ¿Como de qué tipo?

Entrevistado: Pues tal vez en conocimiento de temas o eh... sobre todo curriculares y también de inteligencia emocional, siento yo que no sabían cómo transmitir el conocimiento sino algunos sabían exactamente qué es lo que venía en la currícula pero no tenían la habilidad de poder impartir ni lo hacían de la manera más buena.

4. ¿Qué tan sociable consideras que fuiste en la preparatoria o bachillerato?

Entrevistado: Fui muy sociable.

5. Describe ¿cómo fue la relación con tus compañeros de bachillerato?

Entrevistado: Bastante buena con las mujeres, pero súper problemática con los hombres

Entrevistador: ¿A qué te refieres?

Entrevistado: ¿Cómo?

Entrevistador: ¿A qué te refieres?

Entrevistado: Como falta de comunicación, este... de compañerismo, eh... como malos comentarios, ya sabes, como insultos... la mayoría del tiempo.

Entrevistador: ¿Y esto tuvo algún impacto en ti?

Entrevistado: Mmm... Digamos que nunca pensé que sí, en ese momento, pero creo que en este momento de mi vida siento que me hicieron un poco más duro.

Entrevistador: ¿En qué sentido?

Entrevistado: En el que, pues digamos que visualizo como atrás esos comentarios, como por así decirlo, o todo lo que escuchaba decir, como por ejemplo de estas personas, y actualmente ya no les doy peso eh... por ejemplo, si vivo un escenario similar ya es como de es algo más que no tomo con importancia,

Entrevistador: con tus compañeras comentas que sí tuviste una relación un poco más...

Entrevistado: Buena, sí. Bastante buena.

6. ¿Qué promedio final obtuviste en la preparatoria o bachillerato?

Entrevistado: ¿En la prepa? 9.4

7. ¿Reprobaste alguna materia en la preparatoria o bachillerato?

Entrevistado: No. Eh... nunca había reprobado ninguna materia, esto ocurrió hasta la universidad, pero no reprobé ninguna.

8. ¿Cuánto tiempo hubo entre el egreso del bachillerato e ingreso a la universidad?

Entrevistado: Fue inmediato.

9. ¿Qué actividades realizaste durante el tiempo que no estudiabas?

NO APLICA

El Ingreso A La Universidad

10. ¿Tuviste algún tipo de Orientación Vocacional o Profesiográfica?

Entrevistado: Sí, sí hubo, sobre todo en una materia, que no me acuerdo cómo se llamaba exactamente, la materia. A lo mejor era orientación vocacional, pero sería mentir. Eh... pero este profesor no sabía dar las clases de la mejor manera. Incluso me di cuenta, ya durante la carrera, que se llegaron a aplicar en mi salón, en la prepa, pruebas proyectivas que se ven en la universidad, que vimos, pero que fueron aplicadas de manera muy incorrecta. Y por eso también yo creo que eso hizo que no se aprovechara bien esa clase, para que yo u otras personas pudieran, de veras saber, sobre su futuro, por así decirlo, sobre sus decisiones referente a la carrera que elegir.

Entrevistador: ¿Actualmente crees que ese, o lo que resultó, el producto de esa clase afectó negativamente en ti?

Entrevistado: No

Entrevistador: ¿No?

Entrevistador: No, no, no.

11. Al momento de elegir la carrera, ¿contabas con información sobre el plan de estudios de la carrera de Psicología?

Entrevistado: No

Entrevistador: ¿No?

Entrevistado: No. Pero no por temas de diseño de currícula, sino por temas de eh... desconocimiento propio.

Entrevistador: ¿A qué te refieres?

Entrevistado: Que no tenía consciencia sobre la mayoría de los temas o sobre, en sí, qué eran los temas que se iban a ver, por así decirlo.

12. Al momento de elegir la carrera, ¿contabas con información sobre el campo de trabajo de un psicólogo?

Entrevistado: Solamente muy poco y sesgado a lo que comúnmente se atribuye, al consultorio...

Entrevistador: ¿Qué era lo que escuchabas más comúnmente?

Entrevistado: Pues que era un poco más complicado encontrar eh... trabajo... que algunas otras profesiones, era muy mal pagado. Eran los comentarios que escuchaba.

13. ¿Por qué escogiste estudiar la Licenciatura de Psicología en la BUAP?

Entrevistado: En BUAP principalmente porque pues es una de las mejores, desde ese entonces era considerada como tal, estaba localizada... bueno, está localizada acá en Puebla y yo veía bastante segura la ciudad de Puebla en ese entonces, y... porque... digamos que yo llegué a concebir la carrera de psicología como multidisciplinaria, de una manera, digamos, como muy transversal en temas. No necesariamente por el amplio campo de trabajo, sino, multidisciplinaria en conocimientos. Y eso me llamó la atención.

Entrevistador: ¿Siempre fue tu primera opción, psicología en BUAP?

Entrevistado: No.

Entrevistador: ¿Tenías alguna otra opción en aquel momento?

Entrevistado: Tenía, digamos, otras 2 opciones en las cuales apliqué y fue en la UNAM, para una carrera totalmente diferente, contaduría, contabilidad, y en la Universidad Veracruzana para administración de empresas.

Entrevistador: ¿Cómo te fue en esos 2 exámenes?

Entrevistado: En ambos logré pasar los exámenes. Tanto en la UNAM como en la UV.

Entrevistador: Ok, ¿y decidiste optar por psicología sobre esas dos opciones?

Entrevistado: Sí. Fue un poquito complicado, un poquito indeciso, porque la verdad yo sí tenía muchas ganas de pasar un examen en la UNAM. Y lo hice, pero, a final de cuentas, me dio miedo mudarme a la Ciudad de México, por la seguridad y eso, y opté por quedarme en Puebla. Y Veracruz no era una opción, digamos, que me emocionara tanto

14. ¿De qué forma influyeron las personas de tu alrededor en la elección de carrera?

Entrevistado: Digamos que hubo dos grandes protagonistas que influyeron en la decisión: la primera fue mi mamá y la segunda fue una persona, digamos de una manera indirecta, fue un chavo que conocí en ese entonces.

15. ¿Cuáles eran los comentarios más comunes que escuchabas sobre la licenciatura?

~~YA RESPONDIDA EN LA 12~~

16. ¿Cuántas veces hiciste el examen para ingresar a la Licenciatura de Psicología?

Entrevistado: Uno, una vez.

17. Cuando ingresaste a la universidad, ¿cambiaste de lugar de residencia?

Entrevistado: Sí, me mudé a Puebla.

Entrevistador: ¿Cómo fue ese proceso para ti?

Entrevistado: Para mí fue sencillo, porque siempre he sido una persona como... eh... que se puede adaptar fácil a situaciones nuevas. Y también me gusta más... siempre ha gustado más el ambiente citadino, así que no fue un cambio descomunal.

Entrevistador: ¿De dónde eres originario?

Entrevistado: De Veracruz, de la parte norte.

Entrevistador: Entonces sí fue un cambio bastante grande, supongo, imagino.

Entrevistado: Sí, en su momento sí. Pero no me puso trabas, como para desarrollarme en un ámbito diferente.

18. ¿Cómo era el traslado de tu casa a la universidad?

Entrevistado: En la mayoría de las veces, en primer semestre, era a pie, ya que vivía cerca. Y pues conforme me mudé, pues ya tenía que usar transporte público.

Entrevistador: ¿Consideras que tu trayecto a la escuela era seguro?

Entrevistado: No, porque vivía en el Centro Histórico y está muy feo.

19. Al ingresar, ¿Cuáles eran los pensamientos o ideas que tenías sobre la licenciatura?

Entrevistado: Uno era eh... la incertidumbre porque no sabía exactamente qué era lo que iba a aprender, y sólo llevaba estas ideas, estereotipadas, de los conocimientos que ya, pues están muy claros sobre lo que hace un psicólogo, por así decirlo. Como dar terapia, atender a “pacientes”, en ese entonces así me refería a ellos, y no sabía exactamente qué más habría. Eso me emocionaba, pero a la vez me daba incertidumbre.

20. ¿Cómo consideras que eran tus habilidades en el aula?

f) Dominio de conocimientos

Entrevistado: ¿Durante todo el desarrollo de la carrera? Promedio

g) Trabajo en equipo

Entrevistado: Siempre he preferido trabajar solo que, en equipo, pero siento que me solía desenvolver bastante bien, sobre todo cuando eran personas afines a mí, con las cuales hubiera complicidad, por así decirlo, o buena comunicación.

Entrevistador: Entonces, por lo que entiendo, ¿esto fue cambiando en el transcurso de la universidad?

Entrevistado: En ocasiones fue un poco más complicado, ya sea por las personas, que tal vez no éramos como muy compatibles y no me generaban como la confianza como para denotar la verdadera personalidad que a mí me hubiera gustado.

h) Ofimática (manejo de Word, PowerPoint, etc.)

Entrevistado: Pues, hasta la fecha me sigo considerando bueno en dos de ellas: en Word y en PowerPoint; pero, una de las cositas que medio me frustra actualmente es que jamás aprendí a usar Excel.

Entrevistador: Respecto a estas plataformas o estas aplicaciones, que son PowerPoint, Word, ¿superior al promedio o muy superior al promedio?

Entrevistado: Yo creo que superior al promedio.

i) Búsqueda de información (uso de biblioteca, base de datos)

Entrevistado: Yo siento que mis habilidades son buenas en general, porque es algo que yo haría, pero no lo hice. Digamos que, en ese sentido, fueron muy por debajo del promedio.

Entrevistador: Entiendo, por lo que me dices, entiendo que te refieres a que sí lo podrías hacer, pero no lo hiciste.

Entrevistado: Ajá.

j) Lecturas en otro idioma

Entrevistado: Sí, durante la universidad, eh... la mayoría de la universidad tuve, bueno, fui muy bueno aprendiendo y leyendo en otros idiomas como el inglés, en su mayoría de la universidad, y ya en los últimos semestres en francés.

Entrevistador: ¿Tuviste material escolar en otros idiomas que fueran español?

Entrevistado: Sí, en inglés.

21. Siendo alumno, ¿Sentiste que encajabas dentro de la Facultad?

Entrevistado: No, específicamente en la Facultad, no.

Entrevistador: ¿Qué fue lo que pasó?

Entrevistado: Bueno, digamos que, me fui dando cuenta que tenía una forma de ser bastante diferente a la de los compañeros, no en cuestiones de personalidad, en algunas ocasiones sí, pero más que nada en temas del deseo o de superación personal o de, más que nada como... estos sueños, por así decirlo, digamos que mis sueños o mis ideales futuros eran muy diferentes a los que mis compañeros querían. Llámese un trabajo deseado, una vida deseada, por así decirlo, eran muy diferentes.

Entrevistador: ¿Esto conflictuaba en tu relación con ellos?

Entrevistado: Muy poco, o llegó a pasar por algún eh... temas de idiosincrasia, pero no como para afectar de manera negativa o algo así.

22. ¿Cómo era tu relación con otros estudiantes de la Facultad?

Entrevistado: En su mayoría, buena. Con la mayoría mantenía una comunicación jovial, se permitían como bromas, o comentarios referentes a la carrera, a temas de conocimientos en general, alguno que otro consejo sobre temas diferentes también. Entonces, siento que el hecho que acudieran a mí por confianza o por algún tema por el estilo pues, para mí, era indicio de una buena relación.

Lugar y fecha de la entrevista: 16 de noviembre del 2020 a través de Skype

Hora de inicio: 07:20 p.m.

Hora de término: 07:41 p.m.

Bitácora de campo

Datos de identificación

Sesión: 1

 Nombre: **Persona 1**

 Edad: **24 años** Matrícula: _____ Fecha de la entrevista: **16 de noviembre de 2020**

 Lugar de la entrevista: **En línea a través de Skype**

 Hora de inicio: **07:20 p.m.**

 Hora de término: **07:41 p.m.**
Objetivo: Identificar aquellas características y conductas observables que la persona manifieste durante la entrevista.

Elemento	Descripción
Ambiente del lugar de la entrevista (ruido, multitud, temperatura, etc.).	Al ser una entrevista a través de Skype, la videollamada se veía afectada en algunos puntos debido a la calidad de internet de alguno de los dos. Del mismo modo, durante la videollamada, al participante se detuvo a cargar su dispositivo, ya que no tenía suficiente batería.
Entrevistado al inicio de la entrevista (tiempo de llegada, vestimenta, estado de ánimo)	Hubo algunos problemas con la plataforma de Skype que impidieron, al principio, que el participante se escuchara. El participante se manifestó curioso sobre el contenido de la entrevista. Asimismo, el participante comentó que recién había llegado de trabajar.
Entrevistado durante la entrevista (actitud ante las preguntas, estados de ánimo y reacciones ante las preguntas)	El participante tenía una actitud positiva hacia las preguntas y, conforme la sesión avanzaba, se mostró más relajado y sus intervenciones se hicieron más fluidas.
Entrevistado al finalizar la entrevista (actitud ante el ejercicio realizado, comentarios u opiniones finales)	El participante se manifestó cómodo con la sesión y comentó que era un tema que ya había estado hablando con anterioridad con otras personas, por lo que se le hacía más fácil responder a las preguntas planteadas.
Pendientes	Ahondar en aspectos de la deserción propia. Acordar la fecha para la siguiente sesión.
Anotaciones extra	Ninguna.

SESIÓN 2

Familia

23. ¿Quiénes conforman a tu familia nuclear?

Entrevistado: Mi mamá, mi papá y mi hermana.

24. ¿Hasta qué grado de estudio llegaron los miembros de tu familia?

Entrevistado: Mi mamá a técnico, carrera técnica, mi papá solamente la primaria y mi hermana está por ingresar a la universidad.

Entrevistador: ¿Tu mamá es técnica en qué?

Entrevistado: Enfermería.

25. ¿Consideras a algún miembro de tu familia como un ejemplo de éxito profesional a seguir?

Entrevistado: Sí, mi mamá. Aunque lo hubiera sido todavía más si hubiera estudiado la licenciatura después.

Entrevistador: ¿A qué se debe que la consideres así?

Entrevistado: ¿Que no haya estudiado?

Entrevistador: No, que sea un ejemplo de éxito profesional.

Entrevistado: Ah ok. Pues porque he visto que sacó adelante a su familia, entonces... y por, en su mayoría, gracias a ella, entonces, yo considero eso es algo admirable. No quisiera repetirlo, pero es como demasiado... Busca lo que quiere lograr, por así decirlo, entonces yo lo veo también de esa manera, buscando lo que yo quiero lograr.

26. ¿A qué se dedican los miembros de tu familia?

Entrevistado: Ella [su mamá] ahorita es pensionada, ya se jubiló el año pasado, se dedicó toda su vida laboral a ser enfermera.

Entrevistador: ¿Tu papá a qué se dedica?

Entrevistado: Él comúnmente es chofer, toda su vida ha sido chofer, de transporte público, pero ahorita por la situación no está trabajando, se dedica a administrar algunas cosas de las tierras que tiene mi familia.

Entrevistador: Y tu hermana, ¿ella a qué se dedica?

Entrevistado: Es estudiante, o era, terminó la prepa, y va a comenzar la universidad.

Entrevistador: ¿Ahorita está en ese proceso de entrar a la universidad?

Entrevistado: Ajá.

Entrevistador: Y tú ¿a qué te dedicas?

Entrevistado: Yo ahorita estoy como redactor en una empresa publicitaria y pues no he ejercido, como tal, nada que tenga que ver con la carrera, con psicología, como tal. Decidí optar por trabajar en algo que me pudiera dar ingresos en esta situación, y pues se presentó esta oportunidad y la tomé.

27. Aproximadamente, ¿cuánto es el ingreso mensual de tu familia (sumando lo que todos aportan)?

Entrevistado: Lo que todos aportan... Eh... Como un aproximado de \$20,000 pesos mensuales

28. ¿Hay personas que dependan de ti?

Entrevistado: No, de mí, nadie.

29. ¿Cuáles consideras que son los principales valores que has adquirido de tu familia?

Entrevistado: De mi familia... El respeto, la honestidad, creo que eh... son los que más se ponen presentes para mí, como para poder ejemplificarte [interferencia] en este momento.

30. ¿Cuáles son tus aspiraciones económicas en el futuro?

Entrevistado: Aspiraciones económicas... pues si me quedo a trabajar en México, ganar por arriba de \$30,000 pesos, y si me voy al extranjero pues igual, o tal vez el equivalente, o un poco más quizá, unos \$2,000 dólares al mes.

31. ¿Qué papel juegan los estudios para alcance de dichas aspiraciones?

Entrevistado: ¿Los estudios que cursé o los que quisiera cursar o en general?

Entrevistador: En general

Entrevistado: Siento yo, bueno, juegan un papel en verdad importante, porque te generan: una, te proveen de conocimientos, de herramientas y también de prestigio, siento que te colocan en una, en un escenario en el cual puedes escalar, en algunas situaciones, de manera muy rápida y lograr metas.

32. En tu familia, ¿cómo perciben la relación entre el tipo de estudios y el ingreso económico?

Entrevistado: Bastante bien, bastante a cómo debe de ser, por así decirlo, en este deber ser me refiero al 'entre mayor sea el grado de estudios, más ingreso económico que percibe' y mis papás y, en general, toda mi familia lo ve así.

33. ¿A quién le adjudicas tus triunfos o equivocaciones?

Entrevistado: Siento que, en parte, pero igual una muy pequeña, a mi mamá, en el tema como de apoyo económico, y que en base a eso fue que logré algunas cosas, pero, en su mayoría a mí, porque el que las logró el que hizo todo para lograrlo. Igual para los fracasos, esos sí me los adjudico 100% a mí.

34. Durante tu estancia en la universidad, ¿qué hacías cuando se presentaba una situación estresante?

Entrevistado: Cuando se presentaba algo estresante comúnmente lo dejaba pasar. O a veces rosaba en la procrastinación.

Entrevistador: Dejabas que simplemente se fuera.

Entrevistado: Ajá.

Entrevistador: Y eso ¿cómo repercutía en ti?

Entrevistado: Sinceramente no repercutía en mí porque no le veía importancia, y eso fue algo que me di cuenta después. Me preguntaba durante mucho tiempo por qué no me preocupaba, y ya, poco a poco lo fui entendiendo, no me estresaba de más, no sentí que fuera algo necesario.

Entrevistador: ¿Esto tuvo algún impacto en ti o en tu formación?

Entrevistado: Sí, no rendí como me hubiera [interferencia] gustado. O como yo idealicé rendir en una carrera [interferencia] universitaria desde antes de entrar a la universidad, tenía [interferencia] y pues no llegué a eso.

Entrevistador: ¿Me podrías repetir eso último? Es que no se escuchó completamente bien.

Entrevistado: Sí, te decía que no, digamos que el hecho de no cumplir con esas imposiciones, o de no estresarme hizo que bajara mi rendimiento académico y que no cumpliera con las metas que yo mismo idealicé desde antes de entrar a la universidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR

35. ¿Empleabas alguna estrategia para consolidar los conocimientos adquiridos en las clases?

Entrevistado: Sí, solía ver videos y hacer aprendizaje... bueno, mis métodos de estudio comúnmente son aprendizaje por asociación, siempre me funciona, pero, sobre todo, lo uso cuando los temas no son como de mi interés y digamos como que necesito aprenderlos porque necesito hacerlo. Cuando había temas o situaciones donde yo estaba verdaderamente interesado, simplemente con enfocarme en eso, yo aprendía sobre ello.

Entrevistador: ¿Te funcionaban este tipo de estrategias?

Entrevistado: Sí, en su mayoría sí. Había temas en los que de plano no.

36. ¿Cómo calificarías las habilidades psicopedagógicas de tus profesores de la universidad? ¿Por qué las calificas así?

Entrevistado: Bueno, digamos que voy a hacer la diferenciación entre conocimiento de la carrera y como la manera de enseñar, sobre todo transmitir conocimientos, y siento que eso último era en lo que muchos no tenían como esta facilidad, ¿sabes? Entonces, siento que en eso faltó un poquito, que supieran transmitir de una manera efectiva los conocimientos, como para alumnos en particular. Por ejemplo, [interferencia] no todos aprendemos de la misma manera, y sobre todo más empáticos, siento yo.

Entrevistador: Y, respecto a esta parte de los conocimientos, ¿consideras que los tenían?

Entrevistado: Sí, porque muchos de los profesores que... a los que quizá... con los que tuve esa experiencia un tanto negativa de que no sabían cómo transmitirlos sí sabían y comprobé que sí tenían conocimientos vastos sobre la materia que estaban impartiendo, pero que se quedaba ahí, con ellos, no sabían cómo exponerlos ante el grupo.

37. ¿Qué promedio tenías en la universidad?

Entrevistado: Hasta donde yo me quedé, justamente el semestre pasado, 8.9.

38. ¿Recursaste alguna materia en la universidad?

Entrevistado: Fueron, si no mal recuerdo, análisis cuantitativos... pruebas de personalidad... ambas fueron dos veces [se muestra un poco triste al reflexionar sus respuestas] [de fondo, en el respaldo del sillón pasa un gato]... me parece que sí, no sé exactamente... y también cursé proceso de adquisición de la lectoescritura.

39. ¿Cómo era tu horario escolar?

Entrevistado: Era bastante variado. Inicialmente eran materias juntas, casi siempre en la tarde... pero decidí cambiar por motivos de rendimiento de día y todo eso, yo opté por cambiarlo a la mañana pero, conforme fui avanzando en los semestres pues eso de tener el horario así como seguidito cada vez era más complicado, así que había como distintos huecos y así, y ya en los últimos semestres pues eran, por no poder meter clases o todas las clases que corresponderían al semestre, pues solamente tenía tal vez una o dos por día... muy separadas, entonces era un tanto pesado.

Entrevistador: ¿Qué era lo que pasaba en estos últimos cuatrimestres?

Entrevistado: ¿En qué sentido?

Entrevistador: En las materias que me comentas.

Entrevistado: Ah bueno, digamos que, al tener los recursos, por así decirlo, y al no haber acreditado a tiempo las materias que tomé en el intercambio, no se me abrieron las consecuentes, a las que, digamos que venían enlazadas. Entonces, no podía tomar tal vez una materia como capacitación por no tener acreditado aprovisionamiento de recursos humanos, eso hizo que me atrasara cada vez más, cada vez más, sumándole a las recursadas y así... y que también no se abrían las materias que yo hubiera querido meter, pues no se abrieron en ese semestre justamente.

40. Una vez concluidas las clases, ¿contabas con tiempo suficiente para estudiar?

Entrevistado: Sí.

41. Durante tu estancia en la universidad, ¿tuviste alguna beca?

Entrevistado: Sí, solicité solamente en una ocasión la beca de manutención, pero no me la dieron.

DESERCIÓN ESCOLAR

42. Durante tu estancia en la universidad, ¿tuviste alguna otra ocupación (laboral o académica)?

Entrevistado: No, digamos que siempre estuve trabajando por temporadas, pero siempre en vacaciones y no se mezclaron en ningún momento con temas universitarios.

43. ¿Tuviste dificultades para costear los gastos escolares (libros, copias, comidas, pasajes)?

Entrevistado: No, nunca.

44. ¿Te sentías interesado por el contenido de la licenciatura?

Entrevistado: Muy poco. En determinadas materias solamente.

Entrevistador: Esto, ¿a qué se debía?

Entrevistado: Digamos que había materias [interferencia] que no sentía que los contenidos impactaran de una manera tan grande en mí. Solamente eran los contenidos de clínica los que se enfocaban más a temas más orgánicos, por así decirlo, siempre me ha gustado eso, pero en su mayoría no, no me llamaban la atención.

Entrevistador: ¿Podrías explicarme un más acerca de eso?

Entrevistado: Sí, sobre todo en materias como psicopatología, ya sea interaccional o general, psicoterapia de pareja, individual, como todas esas que están MUY enfocadas en el área clínica, pues para mí sí eran como muy interesantes, pero no las pongo como... eran muy interesantes para conocer, porque siempre me ha gustado saber mucho de los temas, pero no me visualizaba como tanto dando un procesos psicoterapéutico o como recibiendo usuarios, tal vez como en este ideal de que es como con lo que se identifica más a un psicólogo, pues decía que sí, y era con lo que inicialmente empecé la carrera, o sea, visualizándome así, pero poco a poco me di cuenta que no iba a encajar en ese lugar, y eso hizo que fuera muy selectivo con los temas y que le pusiera atención a qué y que no.

Entrevistador: Déjame ver si entiendo bien. Estos temas de estas áreas precisamente, o de esta rama que es el enfoque clínico, ¿fueron los que fuiste perdiendo el interés?

Entrevistado: No, el enfoque clínico es lo me daba un poco de interés, era lo único que me daba un poco de interés, y durante un tiempo quise intentar con la organizacional, pero descubrí que mi interés era otro en esa área, y no precisamente por los temas.

Entrevistador: ¿Cuál era ese interés?

Entrevistado: Lo económico.

45. ¿Consideras que tu familia te apoyaba en tus estudios?

Entrevistado: Sí, se mostraba en lo económico, sobre todo. Tal vez faltó un poco más en el involucramiento, quizá íntimo, lo considero yo, para preguntar acerca de la universidad, acerca de cómo iba, del rendimiento, de la comodidad. Solamente se limitó a lo [interferencia] económico.

Entrevistador: ¿Te hubiera gustado o te hubiese gustado que se involucraran un poco más en esta parte?

Entrevistado: Sí, y de hecho se los comenté a mis papás en [interferencia] determinado momento.

Entrevistador: ¿Y qué pasó cuando se los comentaste?

Entrevistado: Pues me dijeron que iban a intentar poco a poco preguntar sobre ello, y así fue, pero justamente fue en esas fechas cuando yo ya demostraba que no me sentía tan a gusto con lo que estaba estudiando.

46. ¿Cuánto tiempo estuviste estudiando en la Facultad?

Entrevistado: Casi toda la carrera, digamos que estuve el tiempo en años que formó la carrera, de hecho, un poco más, cinco años y medio, pero aún no... no la acabé a pesar de eso.

Entrevistador: ¿Tu último cuatrimestre cursado?

Entrevistado: Fue este, bueno otoño 2020, no lo terminé porque fue cuando decidí dejarlo así. Así que fue el anterior, primavera 2020.

47. ¿Cuál fue el evento detonante para decidir dejar la carrera?

Entrevistado: Digamos que ya tenía un conjunto de situaciones en las cuales ya me estaba orillando a, ya tenía como ganas de, pero quería como esperar al título, a terminar todo, a dejar ya yodo como súper concluido, pero este año tuve: una, el cómo me sentía apremiado por la situación de la pandemia, y otra porque este año tuve [interferencia/inaudible] ... y pues me dijeron que no iba a proceder por un documento, entonces tenía que volver a inscribirlo, no a cursarlo, bueno, no en su totalidad, sino que solamente completar las pocas horas, pero el tema era como inscribirlo y eso me iba a atrasar otros 6 meses y no, ya decidí, ya no, según mis palabras 'ya no dedicarle más tiempo de mi vida algo que no a algo que de por sí ya me estaba acabando y todavía extenderlo más'. Así que por dije que era como suficiente.

Entrevistador: Me comentabas también hace un momento que llevas procrastinando como ciertas cosas, ¿cómo impacta todo esto también en la decisión de desertar?

Entrevistado: Impacta en el... bueno, creo que me empecé a dar cuenta poco a poco de las verdaderas razones por las cuales yo no le puse tanta atención o por qué no rendí en la universidad, y fue porque [interferencia] con un interés real, con amor, por así decirlo. Entonces, el hecho de yo procrastinar, al final, justamente después de un largo tiempo de [interferencia] analizarme o de analizar la situación, fue que yo procrastinaba porque no me interesaba, no sentía que yo fuera a tener ningún beneficio más que un título y eso hacía que yo no le pusiera empeño, como le podría poner a otras cosas que sí me gustan, y que sí lo hago, y, sumándole al hecho pues de que empecé a perder el sentido de pertenencia con la facultad, y pues eso hizo que mi interés bajara todavía mucho más.

Entrevistador: ¿Cómo es que se fue perdiendo ese sentido de pertenencia?

Entrevistado: Es un poquito complicado, pero digamos que yo empecé a notar algunas cosas, no generales, o sea, no queriendo generalizar ni nada, pero me fui dando cuenta de cosas referentes a temas de ética, sobre todo en temas de compañeros, de colegas y de muy pocos docentes que también, lamentablemente, podría considerar en este calificativo... Pero pues eso hizo que mi... digamos que mi interés o mi "respeto" [comillas con los dedos], por así decirlo, a los colegas, no a la carrera, a los colegas, pues fuera bajando. Porque yo digo que a la carrera le tengo mucha admiración y mucho respeto, pero lo que compone lo que es la Facultad no, o más que nada disminuyó y pues eso que no me sintiera cómodo y parte de ahí, aparte de que me empecé a dar cuenta de que yo tengo intereses que la mayoría de los de mi carrera no tienen.

48. ¿Cuáles son los elementos externos que consideras influyeron para desertar de la carrera?

Entrevistado: Externos... no sé si esté exactamente bien identificado lo que voy a decir, pero tal vez... siento que lo económico, porque estaba en un punto en el que ya [interferencia] quería, pues, comprar cosas, mantenerme por mí mismo, y pues por falta de tiempo no lo podía hacer; la inscripción y pues estar en una segunda carrera o en un segundo curso técnico, que es lo que lo que estoy haciendo ahorita; el perseguir esos sueños o esas metas, esos deseos que también ya estaba retrasando, también estaba procrastinando eso y pues ya no quise hacer eso jamás [interferencia] empecé; y pues estas aspiraciones que tengo. Siento que son como los 3 factores que más me hicieron decidir dejarla.

Entrevistador: Me comentas que ahorita estás en proceso para una segunda carrera...

Entrevistado: Ajá, una carrera técnica o curso técnico.

Entrevistador: ¿Es en lo que actualmente estás involucrado?

Entrevistado: Sí, no lo veo como como una [interferencia/inaudible] a largo plazo, pero es algo que me gusta, es algo que estoy disfrutando bastante.

Entrevistador: ¿Me podrías repetir por favor?

Entrevistado: Ah sí, te decía que no es como un proyecto de vida a largo plazo que esté tomando ahorita, pero es algo que estoy disfrutando, es algo que desde cuando quería hacer, bueno, quería comenzar. De hecho, inclusive antes de

decidir dejar la carrera yo ya estaba pensando en optar por eso, simplemente pues terminar la carrera y dejarla pues en un rincón, por así decirlo, y comenzar esto, no fue así, la deserté y comencé, y aun así eso me pone pues contento, estoy bastante cómodo con eso. Pero no es mi plan o mi meta de vida a largo plazo, como te digo, o definitiva.

INFORMACIÓN GENERAL	
Nombre: Persona 1	
Edad: 24 años	Género: Masculino Estado civil: Soltero
Ocupación: Estudiante y redactor en una empresa publicitaria	
Lugar y fecha de la entrevista: 24 de noviembre del 2020 a través de Skype	
Hora de inicio: 06:45 p.m.	Hora de término: 07:15 p.m.

¡Muchas gracias por tu participación!

Bitácora de campo

Datos de identificación

Sesión: 2

Nombre: **Persona 1**

Edad: **24 años** Matrícula: _____ Fecha de la entrevista: **24 de noviembre de 2020**

Lugar de la entrevista: **En línea a través de Skype**

Hora de inicio: **06:45 p.m.**

Hora de término: **07:15 p.m.**

Objetivo: Identificar aquellas características y conductas observables que la persona manifieste durante la entrevista.

Elemento	Descripción
Ambiente del lugar de la entrevista (ruido, multitud, temperatura, etc.).	Al ser una entrevista a través de Skype, la videollamada se veía afectada en algunos puntos debido a la calidad de internet de alguno de los dos. El ambiente se describe como silencioso, no obstante, un gato, su mascota, pasó a mitad de la sesión. Posteriormente el participante comentó que el gato se había quedado en su regazo.
Entrevistado al inicio de la entrevista (tiempo de llegada, vestimenta, estado de ánimo)	Al principio, antes de comenzar la sesión, el participante comentó que se sentía avergonzado, ya que la fecha de la entrevista no era la que se estableció en un primer momento, pues en aquella ocasión se quedó dormido por el cansancio que generó su trabajo y su desplazamiento a casa.
Entrevistado durante la entrevista (actitud ante las preguntas, estados de ánimo y reacciones ante las preguntas)	El participante tenía una actitud positiva hacia las preguntas y, conforme la sesión avanzaba, se mostró más relajado y sus intervenciones se hicieron más fluidas.
Entrevistado al finalizar la entrevista (actitud ante el ejercicio realizado, comentarios u opiniones finales)	El participante se manifestó cómodo con la sesión y comentó que era un tema que ya había estado hablando con anterioridad con otras personas, por lo que se le hacía más fácil responder a las preguntas planteadas. Posteriormente, el participante me compartió que se sentía decepcionado con parte de sus compañeros y algunos docentes de la Facultad, ya que no mostraban los valores que, se suponía, un psicólogo debía tener. Asimismo, el participante me comentó más a detalle unos problemas correspondientes a la pregunta 47. Mencionaba que en su servicio social hubo una serie de conflictos por los que no puedo acreditarlo y tenía que volver a cursarlo. Finalmente me compartió que parte de sus aspiraciones laborales se enfocan en laborar para o cerca de la embajada de México y Francia.
Pendientes	Ninguna.
Anotaciones extra	Ninguna.