

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56040>

Causas de deserción estudiantil universitaria en tiempos de pandemia en la Universidad Católica Boliviana

Causes of University Students Desertion in Pandemic Times at the Bolivian Catholic University

Andrea Alemán Andrade
Universidad Católica Boliviana,
Cochabamba, Bolivia
aaleman@ucb.edu.bo
<https://orcid.org/0000-0001-5914-0364>

Luis Camilo Kunstek Salinas
Universidad Católica Boliviana,
Cochabamba, Bolivia
ckunstek@ucb.edu.bo
<https://orcid.org/0000-0002-5364-4972>

Recepción: 01 agosto 2023
Aprobación: 09 enero 2024

¿Cómo citar este artículo?

Alemán-Andrade, A. y Kunstek-Salinas, L. C. (2024). Causas de deserción estudiantil universitaria en tiempos de pandemia en la Universidad Católica Boliviana. *Revista Educación*, 48(1).
<http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56040>



RESUMEN:

A pesar de los esfuerzos de la Universidad Católica Boliviana para frenar la deserción durante la cuarentena estricta del 2020 por el COVID-19, las cifras de estudiantes que dejaron la universidad, aunque parcialmente, fueron elevadas. Frente a ello, nace el objetivo de comprender las causas de deserción estudiantil en la U.C.B., Sede Cochabamba, durante el 2020. A partir de entrevistas a profundidad que parten de una investigación cualitativa, se evidenciaron cinco causas: familiares, económicas, acceso a recursos tecnológicos y conectividad, clases en modalidad remota emergente, rendimiento académico y personales. La frustración generada por estas afectó emocionalmente al alumnado, llevándolo a desertar a pesar de las estrategias universitarias. Este escenario abre la posibilidad de replantear los marcos teóricos y metodológicos sobre deserción, así como evidenciar los elementos desde una lógica relacional, siendo necesario profundizar una mirada cualitativa en la reflexión sobre deserción con investigaciones que reconstruyen las historias de vida de las y los estudiantes, reconociendo su voz en la construcción de políticas de reducción de deserción estudiantil universitaria.

PALABRAS CLAVE: Deserción, Estudiantado universitario, Universidad, Pandemia.

ABSTRACT:

Despite the efforts of the Bolivian Catholic University to curb dropout during the strict quarantine of 2020 by COVID-19, the numbers of students who dropped out of the university, although partially, were high. Given this, the objective of this investigation was to know the causes of student desertion at the U.C.B., Cochabamba, in 2020. From in-depth interviews based on qualitative research, five causes were identified: family, economic, access to technological resources and connectivity, emerging distance classes, academic and personal performance. The frustration generated by these causes affected students emotionally, leading them to drop out despite the university's strategies. Hence, this scenario opens the possibility of rethinking the theoretical and methodological frameworks on desertion and to evidence the elements from a relational logic, being necessary to deepen a qualitative look in the reflection on desertion with research that reconstructs the life stories of the students, recognizing their voice in the construction of policies to reduce university student desertion.

KEYWORDS: Dropouts, University Students, University, Pandemics.

1. INTRODUCCIÓN

En el 2020 se vivieron cuarentenas rígidas a causa de la pandemia del COVID-19. La situación sanitaria tuvo incidencia directa en la educación, obligando al ámbito educativo a reubicarse en el ámbito virtual. Ello exigió la adaptación de la didáctica, evaluación y acompañamiento estudiantil a recursos tecnológicos. Durante ese periodo, en Latinoamérica y el Caribe se vieron afectados 23,4 millones de estudiantes y 1,4 millones del cuerpo docente, lo que representa más del 98% de la población de estudiantes y docentes de la región (IESALC, 2020). El COVID-19 generó mayor vulnerabilidad socioeconómica, desigualdad y deserción por el desempleo, la desnutrición, conectividad, cambios cognitivos, psicológicos y culturales que sufrió el estudiantado al incorporarse al aprendizaje online (Inga-Lindo y Aguirre-Chávez, 2021).

En el caso boliviano, con la cuarentena rígida de marzo a mayo del 2020, las universidades emitieron comunicados de suspensión de actividades. Para dar continuidad a las actividades académicas, en abril, se entró a una lógica de teletrabajo y clases en modalidad remota emergente. El cambio de presencial a educación remota emergente trajo consecuencias relacionadas con la deserción estudiantil. A diferencia de la educación en modalidad virtual, que presenta una propia planificación académica, se concibe a la modalidad remota emergente como la reestructura inmediata de la

metodología para cumplir con los objetivos de aprendizaje apoyándose del internet (Araujo et al., 2020). En ese sentido, la enseñanza remota emergente fue una salida frente a la situación de crisis, adecuando las clases presenciales a clases mediatizadas por artefactos tecnológicos e internet, con la intención de que, una vez termine la situación de emergencia, se pueda retornar a las sesiones presenciales (Hodges et al., 2020).

Entre los puntos otorgados por el informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) respecto a los problemas que conllevaron a esa situación, se menciona que el estudiantado de las zonas vulnerables fue el más perjudicado por las exigencias de conectividad y el restringido acceso a Internet, además, está la dimensión cultural y emocional relacionada al ingreso a espacios digitales.

Para salir de esta situación, la Universidad Católica Boliviana (U.C.B.) otorgó becas de hasta un 60% como parte de una estrategia de Apoyo Económico Universal para lograr retención estudiantil (Condori, 2020). Entre las estrategias de la Universidad se hallaron la estrategia educativa, con apoyo a docentes para la didáctica y manejo de herramientas digitales, las estrategias de apoyo económico y estrategias de acompañamiento estudiantil.

Estas estrategias permitieron que más de 600 estudiantes se beneficiaran en el primer semestre del 2020 y se tenga un 95% de estudiantes inscritos al segundo semestre (Condori, 2020). A pesar de esa apertura a apoyos universitarios, la deserción fue una realidad. En ese sentido, la investigación tiene por objetivo comprender las causas de deserción estudiantil en la U.C.B, Sede Cochabamba, durante el primer año de pandemia (Universidad Católica Boliviana, 2020).

2. LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

A nivel latinoamericano, los estudios de deserción han presentado una preocupación relacionada con las causas de esta problemática. En diversos estudios se detectan causas socioeconómicas (Franco, 2017; Calani, 2019; Poveda, 2019; Poveda et al., 2020; Chalpartar et al., 2022); académicas (Sotomayor, 2015; Poveda, 2019; Poveda et al., 2020); familiares (Chalpartar et al., 2022; Poveda, 2019; Poveda et al., 2020); institucionales y administrativas (Sotomayor, 2015; Franco, 2017); motivacionales (Chalpartar et al., 2022; Poveda, 2019; Poveda et al., 2020); vocacionales (Franco, 2017); capacitación docente (Franco, 2017) y salud (Poveda, 2019). Una de las variables que se detectó fue género la cual, junto con edad y semestre, inciden en los motivos de deserción (Guzmán, 2009). En general, la mayor parte de las investigaciones revisa la deserción desde modelos cuantitativos, dejando a la investigación cualitativa como técnica complementaria.

A partir del 2020, la literatura generada a nivel latinoamericano tomó como variable central la pandemia. Las investigaciones se centraron en la relación directa entre pandemia y deserción, evidenciando a las clases mediadas por internet como la principal estrategia universitaria para evitar la deserción.

Pero ¿cómo se entiende la deserción estudiantil? Tanto las definiciones de deserción como la medición de esta son complejas, dependiendo, principalmente, del contexto territorial, social o institucional en el cual se desarrolla (Acevedo, 2021). Aun así, a nivel latinoamericano los estudios de deserción, generalmente, han seguido una tradición anglosajona, aunque también se encuentran algunos que incorporaron elementos generados por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (Munizaga et al., 2018, p. 3). A pesar de trabajar el tema de deserción, Munizaga et al.

(2018, p. 9) detectan en la producción latinoamericana una baja teorización y definición de deserción. Incluso, este artículo trabaja con teorizaciones anglosajonas que dan la mirada de la deserción como un fenómeno sistémico, pero realiza la discusión con investigaciones a nivel latinoamericano.

Vincent Tinto (1989) realizó en 1975 los primeros estudios que teorizan la deserción. Señala que no engloba “a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional” (Tinto, 1989, p. 1). Para definirla es necesario un análisis a partir del comportamiento individual, institucional y nacional. El modelo proporcionado por Tinto es conocido como SIM (*Student Integration Model*) que significa modelo de integración de la o el estudiante.

Desde el punto de vista de la deserción como comportamiento individual, Tinto (1989) explica que este proceso depende de las metas que tiene la persona al ingresar a la universidad. Algunas personas estudiantes pueden ingresar solo para sumar créditos que les dé pie alguna otra actividad, otros trabajan medio tiempo o se inscriben para saltar posteriormente a otra universidad y, probablemente, su intención principal no es finalizar sus estudios en la universidad donde se matricularon de inicio. En ese sentido, la comprensión de deserción entra a un campo de significado desde las acciones del individuo que deja la universidad.

Es por ello por lo que el abandono a la universidad no significa necesariamente fracaso ni tampoco deserción. A partir de los estudios del autor, elementos que se relacionan a la deserción van ligados a la integración de la o el estudiante al grupo y a la universidad. Tinto evidenció que por estos motivos son las minorías los grupos que más tienden a desertar, entre ellos, el relacionamiento con pares como con la misma academia (Tinto, 1989). Es en este punto donde refuerza la necesidad de acciones de integración que debe presentar la institución para evitar la deserción, permitiendo “la persistencia de los individuos pertenecientes a minorías o con antecedentes desventajosos” (Tinto, 1989, p. 4). Para Tinto este se convierte en uno de los principales motivos de deserción individual, más allá de las calificaciones u otras razones para dejar la universidad. En todo caso, para definir deserción, desde este punto, es fundamental comprender esos motivos y las razones por las cuales se ingresó a la universidad.

Desde la mirada institucional, la deserción puede ser comprendida como sinónimo de abandono, pero, al mismo tiempo, se complejiza por las razones que impulsan a esta decisión. Tinto señala que no todas las formas de abandono “son igualmente merecedoras de acciones institucionales y ninguna universidad puede solucionar todos los casos de abandono” (Tinto, 1989, p. 7). Según el autor, es en este punto donde radica la dificultad para definir, en las universidades, las líneas que orientan la definición de deserción.

Los dos periodos donde mayormente se incide en la deserción son el proceso de admisión y la transición colegio – universidad. Por ello, las acciones de intervención, muchas veces, se centran en estos momentos. Por otro lado, dependiendo del enfoque de la universidad y sus objetivos, Tinto (1989) menciona que “cada universidad debe seleccionar su curso de acción y adoptar diversas medidas para luchar contra la deserción” (p. 6). Entre las estrategias aplicadas está el asesoramiento académico en la etapa temprana de la carrera, actividades que faciliten la transición colegio – universidad, así como actividades de integración.

Finalmente, para el Estado, siguiendo a Tinto (1989), los abandonos que implican transferencia a otras universidades dentro del mismo sistema educativo no cuentan como deserción, sino son consideradas migraciones internas; sin embargo, si los flujos son a instituciones privadas o

fuera del país, esos abandonos estarían considerados como deserciones, así como el abandono total de estudios.

Si bien el modelo propuesto por Tinto, que se desarrolla a partir de los tres ejes mencionados, ha sido criticado (McCubbin, 2003), es uno de los modelos más utilizados para el análisis en diversas investigaciones. Parte de la crítica realizada por McCubbin (2003) se relaciona a que el SIM es inadecuado para modelar la baja de estudiantes, solo puede ser aplicado a lo que McCubbin se refiere por estudiantes “tradicionales” (2023, p. 4) y la integración académica no llega a ser un predictor importante para la baja de estudiantes en una población tradicional de estudiantes.

Entre las críticas latinoamericanas al modelo está, principalmente, el hecho de que se centra en el estudiantado norteamericano. Por otro lado, no realiza un análisis de “la situación del estudiante después de abandonar los estudios, es decir, que no le preocupa conocer si el estudiante se transfiere a otra institución o qué decisión toma respecto a su vida estudiantil o profesional” (Franco, 2017, p. 30). Tinto, en su teorización sobre deserción, solamente se enfoca en las causas, al igual que varios de los estudios que se realizan en este ámbito.

Específicamente, la Universidad Católica Boliviana toma deserción como: “estudiantes que no vuelven a matricularse en un periodo académico actual (semestre), perdiendo su condición de estudiante regular de la U.C.B. Esta puede ser temporal o definitiva. Su medición es de carácter porcentual” (U.C.B., 2021a, p. 8). Esa medición conlleva al porcentaje de deserción, que básicamente es “la proporción ‘intersemestral’ de estudiantes que no vuelven a matricularse en un periodo académico actual (semestre), perdiendo su condición de estudiante regular de la U.C.B.” (U.C.B., 2021a, p. 19). Siguiendo esta definición, la o el estudiante desertor sería quien deja de asistir a clases sin realizar el trámite de abandono, perdiendo así su situación de estudiante regular (U.C.B., 2021a, p. 10).

Es en ese sentido que para la UCB el abandono es un trámite de suspensión de la actividad académica de manera formal. Distingue entre abandono parcial (retiro de asignaturas de acuerdo con los plazos establecidos en el calendario académico) del total (retiro de todas las asignaturas registradas) (U.C.B., 2021a). A partir de lo mencionado, en la UCB la deserción no es sinónimo de abandono.

Un aspecto destacado por parte de la UCB es la adopción explícita de una definición y método de medición que, si bien tiene el acierto de ser una guía para las políticas institucionales, plantea límites propios en la proyección a otros espacios más amplios, fundamentalmente porque su alcance es operativo, elemento para la planificación curricular, más que para un aporte a la teorización del fenómeno.

A tiempo de reafirmar las críticas a este modelo aplicando las nociones de Vincent Tinto relacionadas al estándar adoptado por la UCB, se observa que los hallazgos de esta investigación proponen indicios para reconocer que el fenómeno de la deserción estudiantil es más complejo que la definición que se plantea y que rebasa la aplicación operativa al seguimiento a la cantidad de estudiantes inscritos en un programa académico.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

Dada la necesidad de pensar los procesos de deserción desde Latinoamérica, comprendiéndola como un proceso complejo (Acevedo, 2021), la investigación fue de tipo interpretativa, aplicando como análisis la teoría fundamentada. Con relación al diseño de investigación, se aplicó el caso de estudio. Bryman (2012) señala que este diseño de investigación se distingue por analizar casos particulares por su enfoque idiográfico porque esta característica se adecua a investigaciones cualitativas, ya que las técnicas que se aplicaron aportaron a generar información detallada sobre el objeto de estudio (Bryman, 2012); para comprender a profundidad las razones de deserción e interpretarlas. Para la recolección de datos, se aplicaron dos técnicas: la entrevista a profundidad y la revisión documental como una técnica de apoyo para analizar documentos, comunicados o resoluciones que se generaron en la Universidad.

La entrevista a profundidad fue flexible y abierta (Bryman, 2012). Para la entrevista a profundidad se aplicó como herramienta un temario que dio pie a la conversación. Esta fue dirigida a los estudiantes que pasaron por un proceso de deserción durante el 2020, a estudiantes que fueron afectados por la pandemia, a los líderes de los Centros de Estudiantes, a directores de carrera y docentes, así como a autoridades y administrativos de la Universidad.

Para la selección de casos de estudio se hizo un análisis del porcentaje de deserción en las 18 carreras de la Universidad Católica Boliviana. Para generar una muestra representativa, se tomó en cuenta los siguientes criterios: 1. *Número de estudiantes*: Se seleccionaron las carreras con número de estudiantes igual o mayor a la media semestral de la universidad entre las gestiones I-2019 al II-2020. 2. *Movilidad de las carreras*: En una relación de tiempo del 2016 al 2019, se seleccionaron las carreras con una población estable, no con una pendiente sumamente negativa ni en ascenso. La razón de este criterio es que las carreras que se hallan con basta movilidad cuentan con un historial de razones que marca ese movimiento más allá de la pandemia. 3. *Porcentaje de deserción durante el 2020*: Se realizó un análisis de porcentaje de deserción de las carreras, haciendo una relación entre la población estudiantil del I-2019 con el I-2020, y II-2019 con II-2020.

Con base en los criterios expuestos, se seleccionó como caso de estudio tres carreras: Ingeniería Civil (Departamento de Ciencias Exactas e Ingenierías), Administración de Empresas (Departamento de Administración, Economía y Finanzas) y Comunicación Social (Departamento de Ciencias Sociales y Humanas).

La carrera de Comunicación Social, durante la gestión I-2020, contó con 230 inscritos y para la gestión II-2020 con 206. Entre el 2019 y el 2020, la carrera de Comunicación Social contó con un promedio de 230 inscritos. Durante la época de pandemia, llegó a tener una deserción de 2,17% en el semestre I-2020 y 0,49% en el semestre II-2020 (U.C.B., 2021b).

La carrera de Ingeniería Civil, durante la gestión I-2020, contó con 281 inscritos y en la gestión II-2020 con 240. Entre el 2019 y el 2020, la carrera de Ingeniería Civil contó con un promedio de 272 inscritos. Durante la época de pandemia, llegó a tener una deserción de 3.91% en el semestre I-2020 y 0,83% en el semestre II-2020 (U.C.B., 2021b).

La carrera de Ingeniería Financiera, durante la gestión I-2020, contó con 312 inscritos y para el II-2020 con un total de 285. Entre el 2019 y el 2020, la carrera de Ingeniería Financiera contó con

un promedio de 297 inscritos. Durante la época de pandemia, llegó a tener una deserción de 1.07 % en el semestre I-2020 y 1,36% en el semestre II-2020 (U.C.B., 2021b).

En el levantamiento de datos se aplicó el muestreo no probabilístico de bola de nieve para las entrevistas a profundidad. Este tipo de muestreo permitió hallar un grupo inicial para realizar las entrevistas, cuyos participantes otorgaron el nombre de otras personas con experiencias y características relevantes respecto a la investigación a quienes también se las pueda entrevistar (Bryman, 2012).

En total, se entrevistó a los tres directores de las carreras, a seis docentes, a tres líderes de los Centros de Estudiantes y a ocho estudiantes que fueron afectados por la pandemia. Asimismo, se hizo una entrevista a la Directora Académica de Sede, a la responsable de la Unidad de Desarrollo Curricular y Calidad Académica (UNIDEC), al responsable de la Unidad de Marketing y a la responsable de Bienestar Estudiantil y Comunitario.

Por consideraciones éticas, no se expone la identidad de los entrevistados, por lo que se generaron las siglas expuestas en la Tabla 1, Nomenclatura de docentes y estudiantes entrevistados.

Tabla 1.
Nomenclatura de docentes y estudiantes entrevistados

Docentes	Estudiantes
DCS - Docente Comunicación Social	ECS - Estudiante Comunicación Social
DIC - Docente Ingeniería Civil	EIC - Estudiante Ingeniería Civil
DIF - Docente Ingeniería Financiera	EIF - Estudiante Ingeniería Financiera

Fuente: Elaboración propia (2023).

El análisis de datos se basó en la teoría fundamentada, con un análisis inductivo. Este tipo de análisis de datos recurre a la comparación constante durante la recolección de datos y el momento de análisis. Para poder realizarla, es fundamental la codificación y categorías y el desarrollo de conceptos y teoría (Bryman, 2012).

Apuntando a responder las preguntas de investigación, se realizó la transcripción de las entrevistas y se formaron los códigos a partir del discurso de los participantes de la investigación. Se generó una codificación manual inicial o abierta y codificación en vivo (Monge, 2015).

Para el trabajo de codificación se aplicó el modelo fundacional de análisis de datos cualitativos, aplicando la codificación abierta (Kalpokaite y Radivojevic, 2019). Finalmente, para todo el proceso señalado de codificación, interpretación y análisis de datos se aplicó el programa de Atlas.ti.

4. RESULTADOS

El 2019 la UCB generó un instructivo académico desde el Vicerrectorado Académico Nacional a fin de otorgar directrices académicas para disminuir la tasa de deserción. En el instructivo se mencionó como causas de deserción: *las externas al sistema de educación superior* como condiciones socioeconómicas, número de dependientes y ambiente social de hogares, ingresos económicos, oferta de otras universidades, costos de materiales para el desempeño académico. *Las*

propias del sistema e institucionales, donde se encuentra el incremento del costo de colegiatura, limitaciones de becas, políticas de administración y organización académica, metodología de los programas, ambientes, entre otras. *Causas académicas* que vincula la educación escolar previa, dificultad de aprobación de asignaturas, falta de apoyo por la docencia, desconocimiento del pensum de la carrera. Finalmente, *las causas de carácter personal*, donde se hallan factores como la edad, estado civil, dedicación al estudio, satisfacción con la carrera, falta de aptitudes, habilidades o intereses por la carrera, aspectos emocionales, autoestima, interacción social, entre otros (U.C.B., 2019).

En este estudio, seis fueron las causas detectadas como parte de los elementos que provocaron los procesos de deserción estudiantil durante el 2020: causas familiares, económicas, de recursos tecnológicos y conectividad, clases en modalidad remota emergente, personales y académicas. Las distintas causas que intervienen en los procesos de deserción no fueron detectadas como islas, sino conectadas entre sí, por lo cual se desarrollará la noción de la naturaleza de la deserción proponiendo una mirada holística.

4.1 Causas familiares

Las causas familiares se evidenciaron más por estudiantes que por docentes y personal administrativo. Estas están vinculadas a las relaciones dentro del hogar que afectaron a algunos estudiantes, estas corresponden con problemas en las relaciones familiares, salud, fallecimiento de alguno de los padres y migración.

En relación con el tema de las relaciones generadas en la familia, estudiantes relatan cómo la pandemia conllevó a la detonación de problemáticas internas que se gestaban a través del tiempo.

El problema es en mi familia. Ha habido discusiones y todo tipo de cosas y mis papás se han separado por eso. Es un tema que hemos ido arrastrando más o menos desde que he entrado a la universidad. . . En la época de pandemia, como no había trabajo, recursos, todos encerrados, ahí ha estallado peor (EIC4, 13 de septiembre de 2021).

Eran problemas familiares con años de antigüedad, por así decirlo, pero estos últimos años sí se intensificaron los problemas, y sí, tengo que admitir que ha sido un poco duro para mí superar esos problemas. No son problemas económicos, tampoco laborales, en ese aspecto estamos relativamente estable, pero sí, hubo problemas emocionales respecto a la familia, mis papás. Entonces, me afectó un poco. El anterior semestre, el semestre que deserté, igual un poco ha influido eso porque tenía la cabeza en otro lugar en vez de mi estudio (EIC2, 23 de septiembre de 2021).

Ambos estudiantes aluden la deserción no solamente a temas relacionados a la economía, sino a la estabilidad familiar en sus hogares. Siguiendo a Padua-Gabriel (2020), el confinamiento mostró las grietas familiares en su máximo, llegando a develar situaciones familiares que estaban latentes.

Por otro lado, el encierro significó para las y los estudiantes la convivencia con los suyos en un ambiente que, de entrada, según lo señalado por este grupo, no era el espacio habitual de

convivencia. Cabrera, junto a otros autores, indica que los conflictos personales en la etapa evolutiva de la educación superior, —evolutiva porque permite reorganizar diferentes fases de la vida—, afectan el plano académico con una tendencia al abandono de estudios por el desarrollo de conductas depresivas (Cabrera et al., 2006). Esa depresión, que incidió en el proceso de deserción y que tocó lidiar al estudiantado, se hizo visible a través del relato de estudiantes que no estaban acostumbrados a estar en casa con sus familias.

Otro elemento mencionado como parte de la deserción por razones familiares fue la migración, tanto con relación al retorno a la comunidad o ciudad de origen como a otros países.

Me dijeron que viniera para acá [a España] con ellos. Mi padre ya tenía su vuelo de retorno acá, entonces me dijeron renueva tu pasaporte y te vienes allá con nosotros y estás este tiempo allá y nos hacemos compañía (ECS2, 13 de septiembre de 2021).

Tenemos una estudiante que ha tenido que volver a su comunidad y no tenía contacto y sigue sin volver a la U, porque me imagino que no tiene contacto con internet. . . Teníamos otra estudiante que ha tenido que ir porque en el hogar en el que estaba ya no podía tener internet, entonces intentó la San Simón [universidad pública], intentó volver a la U y después se fue nomás a su comunidad (Director de Comunicación Social, 31 de octubre de 2021).

Como se evidencia en los relatos, la migración se articula con las categorías economía y conectividad. En el primer caso, la estudiante ECS2 completa su relato señalando que parte de la migración se relacionó al hecho de que sus papás perdieron el trabajo en España a causa de la pandemia y no tenían fondos para pagar sus estudios. A parte, el 2021, con la economía estableciéndose en su hogar, ella no pudo dar continuidad a sus estudios por la diferencia de horarios entre España y Bolivia. Las causas para desertar no van solas ni son únicas, presentan una red con relaciones entre sí.

Por otro lado, siendo que el 2020 fue el primer año de la pandemia, la situación familiar también se vio inmersa en causas relacionadas a la salud. La salud se asoció con la economía y también a la situación emocional de los estudiantes, causando preocupaciones por el familiar enfermo y, en algunos casos, llegando a situaciones de fallecimiento de alguno de los padres.

Han tenido que dejar la materia porque algún pariente se enfermó con COVID. Entonces, dijo: ‘tengo que atender a mi padre que está con COVID’, ‘tengo que hacer y no podré asistir a estas clases’ y, lógicamente, la enfermedad duró mucho y no pudo. Otra situación también que se me presentó fue de que me decían: ‘magister, no podré asistir a clases. Tengo que ir a la misa de 9 días de mi padre’. ‘¿Qué ha pasado?’ ‘Ha fallecido por el COVID’ (DIF1, 22 de septiembre del 2021).

Pudimos notar también que dejaron también por fallecimiento de algunos papás. Entonces, el tema más que todo ha sido económico y el impacto emocional ha sido bien fuerte (Responsable de la Unidad de Bienestar Comunitario y Estudiantil, 13 de octubre del 2021).

Esta situación no solamente afectó en el hecho de tomar decisiones relacionadas a la inscripción en la carrera, sino también al rendimiento académico.

Estudiantes han entrado en un bajón. Primero han descuidados sus materias, pero han dado exámenes, les ha ido mal y después se han enfermado. En los últimos dos exámenes estaban enfermos, digamos, había la justificación del COVID, que estaban incluso hospitalizados, con oxígeno y demás, y hemos podido recuperar dos materias, pero han perdido tres (Director de Comunicación Social, 31 de octubre de 2021).

Tanto la salud, como las relaciones interpersonales y la asistencia a clases aportan en la adaptación a la universidad (Herbas-Torrico et al., 2017). La situación de sanidad por el COVID-19 hizo que estudiantes no se encuentren en estado óptimo para estudiar o continuar con sus actividades incidiendo, de esa manera, en procesos de abandono o deserción.

4.2 Causas económicas

Las causas económicas fueron las más visibles por docentes y administrativos de la universidad. Parte de las estrategias que presentó la UCB frente a los procesos de deserción se relacionan a la situación económica de las familias durante el 2020. Las familias con ingresos provenientes de negocios privados y comercio fueron las más afectadas. Parte de ello es el arrastre de los problemas económicos del conflicto político boliviano del 2019 por elecciones presidenciales, cuando se vivieron semanas de paro cívico (Phillips y Alemán, 2019).

Ya tenía problemas económicos desde que empezaron los conflictos en el país, porque, bueno, básicamente ahí todo empezó a afectar a las empresas. Ya cuando volvimos el año pasado, el primer semestre, estaba en veremos si es que voy a entrar a la U (ECS3, 4 de septiembre de 2021).

Esa temporada de paralización en el país fue considerada por algunos economistas como un momento de incertidumbre y crisis de la economía boliviana (Tancara, 2019). A la crisis económica, como resultado de los sucesos políticos del 2019, se sumó el encierro a causa del COVID-19 del 22 de marzo hasta el 10 de mayo. Estos hechos afectaron económicamente a las familias. En relación con los ingresos de sus familias, estudiantes relatan: “Mi papá era músico y mi mamá tenía tipo su restaurante...mi papá por la pandemia no tuvo trabajo, no pudo conseguir eventos, esas cosas, con su grupo” (EIC4, 12 de septiembre del 2021). “En ese tiempo era como que tuvimos que cerrar la tienda porque tenemos un comercio y lo cerramos provisionalmente. Me parece que en octubre recién la volvieron a abrir” (EIC3, 22 de septiembre de 2021). A ello complementa la siguiente cita:

Mi mamá es comerciante informal en Oruro, tiene sus puestitos, o sea, a veces salíamos con mis tíos, igual tienen, allá atienden. Ese puesto en Oruro se sale solo miércoles y sábado, pero mi mamá también tiene una tienda física, se podría decir, pero por la pandemia creo que nadie compraba ropa (ECS4, 8 de septiembre de 2021).

Las causas económicas se hallan como causas externas a la deserción, pero son de gran efecto en la decisión tomada por estudiantes. Además de estos casos, también se tuvieron situaciones de despidos que desestabilizaron la economía.

Cuando pasó esto de la pandemia y tuvimos que confinarnos y demás, las cosas se complicaron para mis padres, que mi madre estaba aquí [en España], mi padre estaba conmigo en Bolivia de vacaciones. Mi madre tuvo que. . . Bueno, la despidieron de su trabajo, entonces, la cuestión económica de nosotros como que empeoró (ECS2, 13 de septiembre de 2021).

Yo estoy casada, tengo mi pequeño. Justo en esa época mi esposo estaba cambiando de trabajo, entonces nuestros ingresos bajaron un montón. Nuestros papás, que son los que nos apoyan cuando estamos en dificultades. Mi papá está trabajando en el rubro de la construcción, entonces estaba súper mal, y los papás de mi esposo fueron retirados de sus trabajos (EIF1, 11 de septiembre de 2021).

Con actividades económicas detenidas y despidos, las deudas en las familias fueron sumando y los gastos tampoco se detuvieron. Además, los costos por la enfermedad también desestabilizaron la economía de las familias:

Yo mismo he tenido un problema porque el hecho de enfermarme, ha supuesto gastos extraordinarios que no estaban planificados y yo tengo una hija que está terminando sus estudios en la Católica. Pese a que ella tenía beca, porque yo estoy trabajando ahí, igual no alcanzó el dinero y hemos fallado un par de pagos, al punto que le han quitado la beca (DIC1, 11 de septiembre de 2021).

Este aspecto es considerado por el Director de Ingeniería Financiera (31 de octubre de 2021) como “efecto aspiradora”, tomando en cuenta que los costos de salud absorbieron la economía de la familia, afectando los ingresos que permiten el estudio regular del estudiante.

4.3 Recursos tecnológicos y conectividad

Así como las causas económicas, las causas de conectividad y recursos tecnológicos fueron evidenciadas no solamente desde el testimonio de estudiantes, sino, también, por administrativos y docentes.

Hay gente que no pudo soportar y seguir al mismo ritmo las clases a distancia porque no tenían condiciones tecnológicas. Condiciones tecnológicas es acceso a internet, constantemente, cada día cierta velocidad con cierta cantidad de megas que demanda la presencia en clases y no tener una laptop (Directora Académica de Sede, 30 de septiembre de 2021).

En cuanto a la conectividad, varios de las y los estudiantes tenían paquetes de wifi, pero que no alcanzaba a cubrir la señal que se necesitaba para clases. La compra de megas fue una alternativa para quienes tenían baja señal de internet.

Otra parte que no fue muy buena, al menos al principio, fue la conexión de internet. No podía ingresar a todas las clases, en cuestión de que si entraba constantemente se iba saliendo. No había una plataforma bastante estable como para comunicarse, además de que, al menos en el caso de mi casa, somos cuatro hermanos y al mismo tiempo teníamos las clases (EIC3, 22 de septiembre de 2021).

Estas situaciones que fueron atravesadas por estudiantes evidenciaron una brecha digital en la enseñanza remota emergente del 2020. En una encuesta realizada a estudiantes de Comunicación Social el 2019 (Quispe, 2021), 59% indicaron que contaban con wifi y 34% con fibra óptica, el 6% señaló la posibilidad de conectarse con datos y un 1% no presentaba forma de conectividad. La minoría que no contaba con conexión en su hogar (7%), tuvieron que hacer frente a la primera etapa de la pandemia de esa manera, si no es a toda. Tales problemas de internet se relacionaron, en algunos casos, con las imposibilidades de conexión adecuada en exámenes o envíos de trabajos.

Uno de ellos me decía: ‘yo vivo en el campo. Yo soy persona de campo. Yo soy ganadero y aquí la conexión no es buena’. Entonces, yo le decía: ‘no te preocupes, vamos a grabar la clase y tú ve de bajarla’ (DIC2, 13 de septiembre de 2021).

Me pasó en tres exámenes que no sé qué pasaba con el internet. Tenía problemas técnicos más que nada. La primera vez que me pasó, en teoría estaba en la clase y me llega en el grupo de WhatsApp ‘...está anulado su examen porque se desconectó’ (EIC2, 23 de septiembre de 2021).

Además de los problemas de conectividad, se hallaron los relacionados a equipos para conectarse a clases. Estudiantes, en algunos casos, no contaban con un equipo propio más allá del celular; en otros, los equipos que se arruinaron. Por un lado, se vieron situaciones en las que debían organizarse y compartir equipos con sus hermanos:

Uno de los directores me decía: ‘es que es imposible que no tengan una computadora en su casa’. Yo le decía que, porque hemos visto la necesidad de los chicos, hay chicos que están con su celular, ¡con un celular! ‘Pero si ha elegido Sistemas, es imposible que no tenga un equipo’ (Responsable de la Unidad de Bienestar Comunitario y Estudiantil, 13 de octubre del 2021).

En una encuesta realizada a la carrera de Comunicación Social (Quispe, 2021), el 2019 91% del estudiantado señaló que contaba con una laptop, dejando un 9% de estudiantes sin este artefacto para las clases en línea.

4.4 Clases en modalidad remota emergente

Dos elementos se hallaron en relación con este punto. Primero, el desgaste mental producido por las clases en modalidad de enseñanza remota de emergencia; y segundo, la relación costo/beneficio de los estudiantes.

Nosotros estábamos ambientados a estar todo el tiempo relacionadas con el laboratorio, así que cuando nos trajeron a la parte virtual, verdad que fue bastante complicado. Incluso, entender la misma teoría porque no sabíamos cómo asociarla, cómo interpretarla y, pues, en un principio era como que bastante frustrante, porque la verdad es como que, de alguna manera, perdí la motivación para estudiar por no seguir en esa constancia como lo hacía antes en presencial (EIC3, 22 de septiembre de 2021).

La poca posibilidad de concentración y motivación por las clases en modalidad de enseñanza remota de emergencia tiene relación con la *fatiga Zoom* (García-Bullé, 2020), la cual provoca “dificultad para concentrarse, agotamiento físico, ansiedad al entrar a una llamada o durante la misma, irritabilidad, dolor de cabeza y cansancio ocular, entre otros” (García-Bullé, 2020, párr. 5). Sumado a ello, se hallaba la relación de costo/beneficio que hacían algunos estudiantes al pasar clases virtuales.

Ya no quería pasar las clases y la verdad es que siento que sí, como que en mi subconsciente dije: ‘Si voy a pasar clases virtuales prefiero no pagar porque siento que no estoy invirtiendo en mi educación. Siento que no me están dando lo que yo estoy pagando’ (ECS4, 8 de septiembre de 2021).

Hay algunos alumnos que han abandonado determinadas materias porque el docente no hace agradable la clase ¿Por qué? Porque el docente no les explica, porque el docente no sé en qué plataforma trabajará. Suben materiales y simplemente les dicen: ‘El tema tantos está en tal espacio, entonces ustedes lean y si tienen dudas me escribe al WhatsApp’. (DIF1, 22 de septiembre del 2021).

Así como la pandemia cayó desprevenida al alumnado, pasó lo mismo con el plantel docente que de inicio no estaba formado para dar clases con apoyos del internet. Ese hecho hizo que muchos no llegaran a dirigir adecuadamente las clases poniendo al estudiantado en la relación costo/beneficio.

4.5 Causas académicas

A partir de los discursos otorgados, las causas académicas de deserción sobrepasan la situación de pandemia. Estudios previos demostraron que “los estudiantes con cuatro o más años de estudio que muestran un bajo [alto] rendimiento académico incrementan [disminuyen] el riesgo de abandonar la universidad” (Herbas-Torrico et al., 2016, p. 6), existiendo una relación directa entre rendimiento y abandono.

La deserción mayor en mi carrera es por la dificultad y ya lo hemos manifestado más de una vez de ciencias básicas. Resulta que hay un momento que ya no pueden ni siquiera tomar materias porque no han vencido las de ciencias básicas (Director de Ingeniería Civil, 12 de julio de 2021).

Tanto docentes como la dirección de Ingeniería Civil evidencian vacíos, que se arrastran desde la etapa escolar, que frenan el avance regular de la carrera. Por otro lado, en el caso específico de esta carrera, se hallan las habilidades sociales del estudiantado que también se hicieron visibles; las cuales, como señala Vincent Tinto, tienen relación con el fracaso e inciden en el rendimiento académico (Tinto, 1989). Frente a esta relación, la carrera de Ingeniería Civil oferta a sus estudiantes asignaturas de carreras como Derecho, Comunicación Social e Ingeniería Ambiental con el fin de reforzar las habilidades blandas (Director de Ingeniería Civil, 12 de julio de 2021).

4.6 Causas personales

Fueron razones internas del alumnado estudiado que les hicieron tomar la decisión de dejar la universidad. En muchos casos, fueron efectos de las razones desarrolladas anteriormente, entre las cuales priman la situación de la familia y lo económico.

Estaba muy mal en aquel momento y fue como una decisión que determinó: ‘¿me meto a la carrera estando así de mal? Sé que no hay ingresos económicos, no me siento emocionalmente bien’. Fue eso que decía: ‘No estoy del todo bien como para comenzar otro semestre y empezar mal’ (ECS2, 13 de septiembre de 2021).

El tema de la pandemia ha complicado mucho más las cosas, el cual ha sido un golpe muy fuerte del cual esos dos semestres que le mencioné, no pude llevar, francamente no pude solo llevar. Si hubiera sido simplemente el internet, yo tal vez hubiera podido hacer muchas otras cosas, pero no tenía cabeza, francamente no tenía cabeza para el estudio (EIC2, 23 de septiembre de 2021).

Estas situaciones llevaron a las y los estudiantes a repensar su situación:

La verdad el primer semestre sí ha sido muy pesado. Además, que uno tenía familiares enfermos, tenías que presentar tus tareas, tenías que pasar clases y todos estos aspectos te afectaban ¿no? En muchos casos han muerto familiares, algunas familias enteras, entonces es donde te sentías muy desmotivado y también te ponías a pensar: ¿realmente sigo con la universidad? (EIF2, 17 de septiembre de 2021).

Parte de estas situaciones se relacionan con la salud mental. Estudios evidenciaron a la salud mental amenazada por la “incertidumbre, miedo a la muerte, sentimientos de soledad, tristeza e irritabilidad como producto de la pandemia” (Cobo-Rendón et al., 2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, fueron seis las causas detectadas como parte del proceso de deserción de las y los estudiantes. Si bien las más vistas y atendidas por la Universidad, direcciones y docentes fueron las económicas; las causas de estabilidad familiar derivadas por el confinamiento afectaron significativamente al estudiantado. Asimismo, se evidenciaron causas con relación al acceso a internet y recursos tecnológicos, las clases en la modalidad de enseñanza remota de emergencia y elementos personales que incidieron tanto en la deserción como en el abandono o disminución de asignaturas. Las causas académicas se detectaron solamente en una carrera, como fruto de la cultura de exigencia y de interacción vertical con estudiantes. Al igual que lo señalado en el estudio de Seminara (2021), las causas de deserción relacionadas con la virtualidad y la academia no pueden comprenderse de manera individual, sino integral, tomando en cuenta las situaciones de aislamiento social o salud.

Con relación a las causas familiares, a pesar de que los universitarios son mayores de edad, la pandemia exigió el retorno a la casa de familiar o el encierro, lo que conllevó en algunos casos a situaciones conflictivas. Asimismo, las familias fueron vulnerables ante el virus del COVID-19, lo cual afectó emocionalmente a quienes pasaron por ello. La pandemia replantea el rol de la familia en las decisiones de abandono o deserción desde una situación de convivencia y apoyo emocional frente al efecto que un ambiente familiar fragmentado puede tener en las y los estudiantes.

Desde la mirada de los modelos de deserción, se halla el modelo economicista que hace referencia a la deserción estudiantil que evalúa sus ingresos con relación a los costos de educación, dejando la universidad para fortalecer los ingresos que genera (Cabrera et al., 2006). Las decisiones de abandono, deserción o disminución de asignaturas se deben a la priorización de gastos familiares por las necesidades fisiológicas y de seguridad como resultado de la pandemia.

Con relación a la conectividad y equipos, se evidenciaron tres factores: primero, los problemas de internet que presentó el estudiantado. Segundo, los recursos tecnológicos con los cuales comenzaron la pandemia y fueron su sostén para las clases. Tercero, la estrecha apertura de docentes y directores para comprender la situación de conectividad y recursos de estudiantes, esta evidencia abre una nueva mirada a la noción de acceso a tecnología educativa, que se presenta más compleja que el contar con equipo y red. Esta causa que se hizo visible específicamente con la situación de COVID-19, merece mayor revisión y trabajo bibliográfico como ya lo evidencian otros autores (Cristóbal et al., 2023).

La aplicación de la modalidad remota emergente se generó sin mayor planificación y trasladó desigualdades previas, impactando los procesos de aprendizaje de estudiantes que no contaban con herramientas y acceso internet (Araujo et al., 2020). Esta causa detectada supuso desigualdades en la calidad de aprendizaje, incluso de quienes no dejaron sus estudios, ahondando la brecha digital (Araujo et al., 2020).

Unida a esta causa, se hallan las mismas clases en modalidad remota emergente. Los resultados se corroboran con lo presentado por Lorena Araujo, quien señala como parte de ello las prácticas de docentes, las cuales en muchos casos fueron “deficientes, rutinarias, aburridas y de un trato no cordial hacia los estudiantes” (Araujo et al., 2020, pp. 113-114), además, de la leve preparación y actualización.

A pesar del enfoque educativo basado en competencias de la UCB con un currículo que “debe ser entendido como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias profesionales” (U.C.B., 2011, p. 51) y un modelo académico centrado “fundamentalmente en el estudiante, en su aprendizaje y su formación a nivel profesional y personal” (U.C.B., 2011, p. 34), con una formación integral y humanística de sus futuros profesionales, el estudiantado se refiere a los *exámenes* como forma de evaluación, mostrando una orientación teórica para la evaluación de saberes. Estas formas de evaluación, que causaron deserción por razones académicas, tienen relación con lo mencionado por otros autores: el alto nivel de exigencia de titulación, poca información sobre la carrera, apoyo y orientación durante los estudios por docentes, escasa formación práctica y excesiva orientación teórica, además de las relaciones con los compañeros (Cabrera et al., 2006; Gonzáles-Fiegehen y Espinoza-Díaz, 2008).

Finalmente, se hallan las causas personales que conciernen al efecto emocional en las vidas de estudiantes durante la pandemia del 2020. Las investigaciones en estudiantes universitarios expuestos al COVID-19 se relacionan con la salud mental, economía, ansiedad y síntomas depresivos (Cobo-Rendón et al., 2020). Este hecho fue reconocido por este grupo, quienes dejaron sus estudios porque no se sentían emocionalmente estables. Se abre la discusión del peso que tiene los factores emocionales y cualitativos para replantear los modelos de medición de la deserción.

La pandemia reforzó razones de deserción ligadas no solamente a la economía, sino a lo emocional. La frustración de no contar con los equipos tecnológicos necesarios, las batallas con la conectividad con el internet, el encierro, la brecha comunicacional con los docentes fueron las principales causas de deserción, junto a los conflictos familiares que en muchos casos se agudizaron por el encierro.

Si bien los datos de la investigación fueron discutidos con producciones latinoamericanas, se partió de conceptos anglosajones para definir deserción. Ello muestra la necesidad de generar teoría sobre deserción desde el ámbito local para comprender estos procesos a partir las propias características de la región. La mirada sistémica propuesta por Tinto (1989) avanza desde este estudio hacia una noción integral / correlacional de la deserción, reafirmando que las causas de deserción no van separadas.

El análisis de la deserción en el periodo de la cuarentena por COVID- 19 evidenció que no es suficiente el conteo de estudiantes, sino la importancia de acercarse a este fenómeno desde miradas interpretativas que problematicen tres elementos: 1. El rol de la educación superior en la historia de vida de las y los jóvenes. 2. La opción de una universidad. 3. Las condiciones en las que se toman esa decisión. Como se presenta en los hallazgos, el acceso a la educación superior y la institución en la que estudian no son necesariamente el mismo proceso, siendo otro aspecto que profundizar en futuras investigaciones.

En la misma línea, el aporte de la investigación de orden cualitativo da pie a la escucha de estudiantes y a las posibilidades de generar políticas universitarias integrando sus miradas y demandas. Estos aspectos refieren a reconocer las particularidades de los procesos y la importancia de construir categorías teóricas que permiten una interpretación del fenómeno y la posibilidad de dialogar con otras realidades en el contexto local, nacional y latinoamericano que apunten a políticas públicas e iniciativas privadas para ampliar el acceso a Educación Superior.

REFERENCIAS

- Acevedo, F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America [Conceptos y medición de la deserción en la educación superior: una perspectiva crítica desde América Latina.]. *Issues in Educational Research*, 31(3). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/concepts-measurement-dropout-higher-education/docview/2702191041/se-2>
- Araujo, L., Ochoa, J. y Vélez, C. (2020). El claroscuro de la universidad ecuatoriana: Los desafíos en contextos de la pandemia de COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-17. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1241>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. [Métodos de investigación social.] (4th ed.). Oxford University Press.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Calani, M. (2019). Factores de deserción y retención estudiantil en la carrera de Idiomas de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolivia). *CEIG*, (40), 145-155.
- Chalpartar, L. T. M., Fernández, A. M., Betancourth, S. y Gómez, Y. A. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 37-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A. y García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2). <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/322>
- Condori, B. (2020, 18 de agosto). “U” privadas mantienen apoyo para estudiantes y algunas aceptan bachilleres 2020. *Opinión*. <https://www.opinion.com.bo/articulo/cochabamba/u-privadas-mantienen-apoyo-estudiantes-algunas-aceptan-bachilleres-2020/20200818191835782937.html>
- Cristóbal, R., Fernández, C. E., Guzmán, Z., Maraví, N. y Pablo, C. A. (2023). Una revisión sistemática de la literatura en Scopus sobre deserción universitaria y brechas digitales en un contexto del COVID-19. *Revista EDUCA UMCH*, (21), 101-124. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202321.259>
- Franco, B. (2017). *Las causas de la deserción estudiantil durante los primeros dos años en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en dos universidades de Guayaquil*. [Tesis de doctorado]. Universidad Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6188>

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

García-Bullé, S. (2020, 15 de octubre). ¿Qué es la fatiga por Zoom y cómo evitarla? *Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/fatiga-zoom-estudiantes>

González-Fiegehen, L. y Espinoza-Díaz, O. (2008). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, (45), 33-46. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1836/2348>

Guzmán, S. (2009). *Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana*. [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.425>

Herbas-Torrico, B., Frank, B., Vargas-Aranda, S. y Murillo-Arévalo, N. (2016). *Análisis estadístico de eventos históricos de abandono en la educación superior privada en Bolivia*. [Sesión de congreso]. Sexta Conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior, Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1331>

Herbas-Torrico, B., Rey, R. y Arandia-Tavera, C. (2017). *Modelo de clasificación del abandono en la educación superior latinoamericana mediante modelos mixtos de ecuaciones estructurales*. [Sesión de congreso]. Conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior, Córdoba, Argentina. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1688>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea.]. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Inga-Lindo, D. y Aguirre-Chávez, F. (2021). El enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holístico frente a la pandemia del COVID – 19. *Revista Cátedra*, 4(1), 81-97. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2727>

Kalpokaite, N. y Radivojevic, I. (2019). Demystifying Qualitative Data Analysis for Novice Qualitative Researchers [Desmitificando el análisis de datos cualitativos para investigadores cualitativos novatos]. *The Qualitative Report*, 24(13), 44-57. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4120>

McCubbin, I. (2003). *An examination of criticisms made of Tinto's 1975 student integration model of attrition* [Un examen de las críticas hechas al modelo de deserción de integración estudiantil de Tinto de 1975]. <https://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/icubb.pdf>

- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 26(61), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Padua-Gabriel, J. de J. (2020). Salud mental y pandemia. Reflexiones de un psicólogo clínico. *Ludus Vitalis*, 28(53), 161-165.
- Phillips, L. y Alemán, A. (2019). #GolpeDeEstado y #FraudeEnBolivia: Un análisis de las comunidades digitales en la crisis del 20/O. *Punto Cero*, 24(39), 51-61. <https://doi.org/10.35319/puntocero.20193923>
- Poveda, I. (2019). Los factores que influyen sobre la deserción universitaria. Estudio en la UMRPSFXCh – Bolivia, análisis con ecuaciones estructurales. *Investigación y negocios*, 12(20), 61-77. http://www.scielo.org.bo/pdf/riyn/v12n20/v12n20_a07.pdf
- Poveda, J. C., Poveda, I. y España, I. (2020). Análisis de la deserción estudiantil en una universidad pública de Bolivia. *Revista iberoamericana de educación*, 82(2), 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie8223572>
- Quispe, C. (2021). *Las tecnologías de la información y comunicación TIC, en el proceso educativo de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana, Regional Cochabamba* (Maestría). Universidad Católica Boliviana «San Pablo», Cochabamba.
- Seminara, M. P. (2021). De los efectos de la pandemia COVID -19 sobre la deserción universitaria: Desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 402-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>
- Sotomayor, G. (2015). *El abandono en las aulas universitarias y sus causas. Carrera de Ciencias de la Comunicación Social. UMSA* [Tesis de maestría]. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/14117/TM153.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Tancara, C. (2019, 3 de noviembre). Conflictos “enfrian” la economía y bajan las inversiones. *La Paz*. <https://www.paginasiete.bo/inversion/2019/11/3/conflictos-enfrian-la-economia-bajan-las-inversiones-236249.html>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, (71). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Universidad Católica Boliviana [U.C.B.] (2021a). *Glosario académico*. Universidad Católica Boliviana «San Pablo».



Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

Universidad Católica Boliviana [U.C.B.] (2021b). *Número total de estudiantes de la carrera por semestre* (Excel). Cochabamba: U.C.B.

Universidad Católica Boliviana [U.C.B.] (2011). *Modelo Académico*. Universidad Católica Boliviana «San Pablo». <https://lpz.ucb.edu.bo/wp-content/uploads/2020/03/1.02-Modelo-Academico-UCB-2011.pdf>

Universidad Católica Boliviana [U.C.B.] (2019). *Directrices académicas para disminuir la tasa de deserción* (Vol. 03/2019). VRR.ACAD.NAL.