



Deserción Escolar de Profesores de Inglés en Formación: Un Estudio de Caso



English Pre-service Teachers Drop out: A Case Study

Patricia Núñez Mercado ✉
Universidad Veracruzana
pnunez@uv.mx
Veracruz, México

Oscar Manuel Narváez Trejo
Universidad Veracruzana
onarvaez@uv.mx
Veracruz, México

Cliserio Antonio Cruz Martínez
Universidad Veracruzana
clcruz@uv.mx
Veracruz, México

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez
Universidad Veracruzana
gestrada@uv.mx
Veracruz, México

✉ Autor por correspondencia

Cómo referenciar:

Narváez Trejo, O.M., Núñez Mercado, P., Cruz Martínez, C.A., & Estrada Sánchez, G.G. (2023). Deserción Escolar de Profesores de Inglés en Formación: Un Estudio de Caso. *Emerging Trends in Education*, 6(11), 26-39. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5620>

Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5620>

Recibido:

28/02/2023

Aceptado:

19/04/2023

Publicado:

01/07/2023

Emerging Trends in Education

e ISSN: 2594-2840

Volumen 6, Número 11, Julio 2023



Resumen:

Las instituciones de educación superior en México enfrentan la deserción escolar como uno de sus principales problemas. Por eso, el objetivo principal de esta investigación fue identificar las causas que generan la deserción de estudiantes de un programa de formación de profesores de inglés con el propósito de proponer estrategias que permitan atender este problema. Para ello, se entrevistó a 10 estudiantes que cursaban una licenciatura en Lengua Inglesa en una universidad del sureste de México. El estudio fue guiado por un enfoque cualitativo, transversal y descriptivo. Los datos se recabaron mediante la revisión de documentación institucional oficial sobre deserción estudiantil y entrevistas a profundidad, y el corpus resultante se analizó según los lineamientos del análisis de contenido. Los resultados indican que las causas son multifactoriales y que hay un cúmulo de factores que influyen en la decisión de abandonar los estudios universitarios, destacan entre estos la mala elección de carrera, los profesores y la administración escolar.

Palabras clave: Deserción escolar; Formación de docentes; Estudiantes; Enseñanza del inglés; México.

Abstract:

Higher education institutions in Mexico face an early leaving phenomenon as one of their main challenges. This is why the main objective of this qualitative, transversal, descriptive research was to identify the reasons causing the students' early leaving in an ELT teacher education program, so as to find strategies to deal with this problem. Institutional documents on students' dropping out were systematically consulted and ten former students of a BA in English Language in a state university in the southeast of Mexico were interviewed in-depth. Data were analyzed using a content analysis approach. Results indicate that causes influencing undergraduate students' decision of dropping out are multifactorial, and among them the most salient are related to a poor choice of a degree program, the faculty and school administration.

Keywords: Dropping out; Teacher education; Pre-service teachers; ELT; México.

Deserción escolar de profesores de inglés en formación: un estudio de caso

| Introducción

La deserción estudiantil ha sido una preocupación permanente, ya que la mitad de los estudiantes no logra concluir sus estudios universitarios afectando sus derechos a recibir una educación de calidad (Dzay & Narváez, 2012). Es tan grave la situación en el nivel superior que numerosos estudios y propuestas de mejora han sido hechas tanto por organizaciones como por investigadores (Chain, 2001; Dzay & Narváez, 2012; González, 2006; Narváez & Garrido, 2014). Sin embargo, a pesar de múltiples propuestas y políticas, el problema parece invulnerable dada la amplia diversidad de causas posibles, desde factores personales hasta características institucionales (Otero, 2021; Rochin, 2021; Vries et al., 2011). Para Barradas-Arenas et al. (2020), “el abandono escolar, en México, es un problema que el sistema educativo ha sido incapaz de resolver” (p. 36).

Pese al esfuerzo mexicano, las reformas respecto a la educación para evitar la deserción de miles de jóvenes no han sido suficientes para garantizar el acceso y la estadía de los jóvenes en los programas educativos. Según datos del 2009 del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), México ocupaba el lugar 11 de 13 países en cuanto a número de estudiantes que culminan estudios universitarios (Lugo, 2013), y según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), de cada 100 alumnos que inician sus estudios universitarios, sólo 8 logran concluirla (Fundación EBC, 2022).

Al respecto, Buentello et al. (2013) mencionan que en la mayoría de los casos de deserción escolar apunta a problemas sociales relacionados con la falta de recursos económicos, el sobre-empleo y la falta de empleo que

impide que las personas finalicen sus estudios. Por otra parte, Pérez y Chong (2020) encuentran que los factores de deserción se deben a dos tipos de factores: intrínsecos, que son personales, y extrínsecos, los de carácter económico, académico, social, etc. A su vez, González (2006) apunta que las principales causas se encierran en cuatro tipos: (1) Externas al sistema de educación superior: estatus socioeconómico a nivel familiar, (2) Propias del sistema e institucionales: incremento en el costo y demanda de la matrícula, carencia de financiamiento para la obtención de ayudas estudiantiles, becas o créditos, así como el ambiente educativo y metodologías de los programas educativos, (3) Causas académicas: falta de orientación vocacional, carencia de preparación para aprender, la duración de estudios y la falta de preparación de los académicos para enfrentarse a diferentes escenarios estudiantiles, y (4) Causas de carácter personal de los estudiantes: motivacionales, actitudinales, aspiracionales, así como de disonancia con sus expectativas, falta de inteligencia emocional, expectativas del programa educativo, y al egreso de la misma, falta de adaptación, dedicación, integración e interés hacia la carrera.

Además de eso, otros autores señalan que deben considerarse también factores psicológicos referentes a particularidades cognitivas y del comportamiento de los estudiantes que impactan en el proceso de aprendizaje (TDAG, TEA) y bien pueden contribuir al abandono escolar (Hernández et al., 2017).

Deserción en programas de formación de profesores de lengua

Entre los factores que conducen a la deserción escolar, varios estudios han identificado los siguientes: personales,

socioeconómicos, institucionales y pedagógicos, muchas veces relacionados entre sí. Por ejemplo, Dzay y Narváez (2012) señalan que el horario escolar y la carga de trabajo son factores que llevan a los estudiantes a abandonar la universidad, ya que en los frecuentes casos en los que los horarios son inconvenientes para los estudiantes, esto se traduce en gastos adicionales a la larga imposibles de mantener. Además, estos estudios informan que al no ser flexibles los horarios de clase, al comienzo del programa la carga de trabajo académico afecta a los estudiantes social y emocionalmente.

Lo anterior es una combinación de factores socioeconómicos, institucionales e incluso personales, pero en algunos casos, tan sólo la situación económica precaria del estudiante hace insostenible permanecer en la carrera. Algunos estudiantes tienen la necesidad de cambiar de residencia para continuar sus estudios y trabajar para costearlos, lo cual en gran medida termina interponiéndose con sus estudios universitarios (Dzay & Narváez, 2012). Son los mismos estudiantes que en muchos casos identifican su situación económica como un factor crucial que los obligó a abandonar la escuela (Palomino, 2011).

En cuanto a los factores pedagógicos, varios estudios han identificado al personal académico como causal del abandono escolar. Ya sea por actitudes de profesores identificadas como muy tradicionalistas (Busseniers et al., 2014), o por sus demandas en extremo exigentes percibidas como desalentadoras (Hernández & Giles, 2014), el desempeño docente deja mucho que desear desde la perspectiva del estudiante. De igual forma, en el estudio de Herrera et al. (2014), el personal académico se considera una de las causas del abandono prematuro, aunado al mal funcionamiento del sistema de tutorías institucional.

Otra de las causas principales del abandono escolar que ha sido identificada es la falta de interés de los estudiantes,

y en algunos casos, ésta podría estar también relacionada al personal académico (Hernández & Giles, 2014; Pérez et al., 2008). Narváez y Garrido (2014) concluyeron que la universidad y el personal académico tienen una gran responsabilidad en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios al no estar lo suficientemente guiados para evitar problemas futuros en la licenciatura. Por otro lado, en los estudios de Dzay y Narváez (2012) y Hernández y Giles (2014), de acuerdo con un análisis cualitativo, los autores encontraron que los programas de estudio no cumplen con las expectativas de los estudiantes y éstos terminan abandonando el programa al perder el interés. Además, ambos programas están descontextualizados, por lo que dificultan la integración del conocimiento.

La falta de interés de los estudiantes también puede derivarse de la pobre gestión universitaria (Hernández & Giles, 2014). Hernández y Giles (2014), Herrera et al. (2014) y Pérez et al. (2008) coinciden en que la falta de información sobre el programa académico es causa de abandono. En Hernández y Giles (2014), se descubrió que la falta de información provoca que los estudiantes sientan frustración y decepción durante sus estudios. Herrera et al. (2014) concluyeron que una de las causas del abandono temprano es la falta de información sobre los requisitos del programa. De igual manera, en Pérez et al. (2008), los participantes informaron sentirse frustrados y decepcionados durante su trayectoria porque no conocían los objetivos, metas y compromisos institucionales. Este tipo de circunstancias provoca aislamiento, apatía y, finalmente, el abandono de la educación superior (Narváez, 2006). La falta de apoyo por parte del personal administrativo también contribuye a mermar el interés de los estudiantes por continuar en su programa educativo (Hernández & Giles, 2014).

En general, la deserción estudiantil se mantiene como problema que afecta los índices de eficiencia terminal; en uno de los estudios, por ejemplo, alrededor del 50%

de los estudiantes que ingresan al programa educativo no logran concluir su carrera universitaria (Busseuier et al., 2014). Se ha concluido en numerosas ocasiones que el fenómeno de deserción es multifactorial y merece ser investigado aún más a fondo (Narváez, 2006; Narváez, 2010; Dzay & Narváez, 2012; Hernández & Narváez, 2014). Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo identificar los factores que provocan la deserción desde una perspectiva cualitativa y en voz de los estudiantes que abandonaron sus estudios.

En la literatura existen diferencias conceptuales y metodológicas para el estudio de la deserción o abandono escolar universitario. Su definición resulta una tarea compleja por la falta de parámetros teóricos claros para su delimitación, quedando únicamente como indicador el “ausentismo de un joven de la institución donde se matriculó para cursar el año escolar” (Rochin, 2021, p. 6). Al respecto, la UNESCO (2010, como se cita en Marsán, 2018) define abandono escolar como “retirarse permanentemente de un programa educativo antes de completarlo” (p. 10), y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018, como se citó en Marsán, 2018), la define como “la acción de no retención escolar; abandonar los estudios escolares sin concluir algún nivel educativo” (p. 10).

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022), se entiende por deserción al porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares durante el ciclo escolar y al finalizar éste, respecto al total de alumnos inscritos en el ciclo escolar. Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública [SEP] (s.f.) concibe a la deserción escolar como un indicador que expresa el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades académicas antes de terminar algún grado o nivel educativo, y la clasifica de la siguiente manera: intracurricular, cuando ocurre durante el ciclo escolar; intercurricular, cuando ocurre al final independientemente de haber o no aprobado

el alumno; y total, la combinación de las dos anteriores.

Rodríguez y Hernández (2008) clasifican a los estudiantes como desertores cuando éstos deciden: (1) Cambiarse de licenciatura dentro de la misma división dentro del mismo campus, (2) Cambiarse de licenciatura y división dentro del mismo campus, (3) Cambiarse de licenciatura, división y campus y, (4) Retirarse de manera permanente del sistema universitario.

Tomando en cuenta las propuestas de los autores e instituciones mencionadas, para efectos del presente estudio, es esta última acepción la que se empleó. Para nuestros propósitos, se consideran desertores a los estudiantes que causaron baja definitiva del programa, estudiantes que abandonaron la licenciatura en lengua inglesa de forma voluntaria y a los estudiantes que abandonaron su programa educativo para realizar un cambio de carrera dentro de la universidad o a otra institución. Es decir, los estudiantes que dejaron de matricularse en la licenciatura para el siguiente ciclo escolar.

| Método

Dado que la problemática persiste en la licenciatura contexto de la investigación, el presente estudio tuvo como objetivo identificar las causas que propician el abandono y la deserción de profesores en formación. Con este propósito se planteó la interrogante: ¿Por qué los estudiantes de un programa de formación de profesores de inglés deciden abandonar sus estudios?

El tipo de investigación fue transversal pues se recolectaron datos en un periodo específico y, por su alcance, el estudio es descriptivo, pues se describen las características o factores del fenómeno (Narváez & Villegas, 2014). El diseño metodológico empleado en esta investigación se puede definir como un estudio de caso mixto secuencial (Creswell & Creswell, 2020). El enfoque mixto emplea tanto el enfoque cualitativo como

el cuantitativo e implica su interacción y potenciación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El estudio de caso “implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva de la situación y el análisis de la situación en su conjunto” (Murillo et al., 2013, p. 4), y permite indagar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable. Además, se realiza una exploración más profunda y así se obtiene un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno abordado (Murillo et al., 2013).

La fase cuantitativa incluyó la revisión documental para determinar los índices de deserción en el programa en cuestión mientras que la contraparte cualitativa emana de entrevistas semiestructuradas a 10 desertores. Este diseño metodológico mixto permitió identificar las causas que motivaron a un grupo de estudiantes a abandonar su formación profesional en una universidad mexicana, en un periodo que incluye el cambio de paradigma educativo causado por la pandemia.

Esta investigación se llevó a cabo en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. El plan de estudios vigente está diseñado para que los estudiantes alcancen el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRL) y para que desarrollen las competencias mínimas indispensables para que se pueda dedicar a la docencia y/o a la traducción. Además, el alto dominio del inglés que logran les permite insertarse en áreas laborales en las que el inglés sea una herramienta principal. El estudiante aprende inglés, así como las herramientas necesarias que le permitan ser un profesional en su disciplina (Núñez et al., 2017).

En el informe que se presentó al Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C (COAPEHUM) para la reacreditación del programa académico en el 2018, éste se considera de calidad pues ha obtenido las acreditaciones que otorgan los organismos evaluadores y acreditadores nacionales cada vez que dichos procesos han sido requeridos. En cuanto a la planta académica, el perfil docente responde

a las actuales políticas educativas, ya que el 91% de los académicos cuenta con estudios de posgrado en alguna de las diferentes disciplinas relacionadas con las áreas de conocimiento del plan de estudios vigente. El 24% de los profesores cuenta con el grado de doctorado, 65% con el grado de maestría, mientras que un profesor cuenta con estudios de especialización (2%). El resto, un 9%, posee el grado de licenciatura. De los Profesores de Tiempo Completo (PTC), el 71% cuenta con el grado de maestría, mientras que el 24% con el grado de doctorado. Del total de PTCs, el 22% cuenta con el reconocimiento de Profesor con Perfil Deseable PRODEP, aunque sólo dos son miembros del Sistema Nacional de Investigadores.

Aunque el programa cuenta con una sólida planta docente y un plan de estudios integral y flexible, los índices de deserción se mantienen altos a pesar de que se han promovido estrategias que coadyuven a que los estudiantes culminen sus estudios universitarios de manera exitosa.

En total, diez participantes fueron entrevistados (cinco hombres y cinco mujeres) para tener una perspectiva por parte de ambos sexos. Los participantes fueron informados acerca del objetivo de esta investigación y aceptaron participar bajo un sobrenombre para propósitos de la difusión de la información que ellos proporcionaron. Los participantes fueron seleccionados empleando el muestreo por conveniencia y de bola de nieve (Narváez & Villegas, 2014) en tanto que, después de preguntar entre estudiantes aun cursando la licenciatura sobre sus compañeros que habían abandonado la misma, se localizaron algunos desertores y se entrevistó a aquéllos que aceptaron participar. También se localizaron algunos participantes preguntando a los mismos desertores entrevistados por más casos como el suyo. Las entrevistas fueron hechas mediante la plataforma ZOOM y posteriormente transcritas, y a pesar de que se tenían programadas más, debido a la saturación de datos (Narváez & Villegas, 2014), los investigadores decidieron ya no continuar con la recolección de los mismos puesto

que los últimos entrevistados ya no aportaban datos nuevos, eran reiterativos con los temas previamente identificados.

El corpus resultante fue analizado según el método de Análisis de Contenido propuesto por Taylor-Powell y Renner (2003). En los hallazgos, en representatividad de la información proporcionada por todos los participantes, se presentan los casos de cinco de los participantes bajo los siguientes sobrenombres: Iveth, Carlos, Toño, Juan y Pepe. A continuación, se presenta una breve descripción de estos participantes, que engloban en lo general el caso de todos los participantes:

Iveth estuvo tres años en la licenciatura antes de decidir definitivamente darse de baja. Siempre le gustó el idioma, y aunque cree firmemente que lo suyo es el área de lengua y literatura inglesas, al darse de baja optó por seguir los pasos de su padre con una carrera en derecho.

Carlos decidió estudiar la licenciatura al ser una de las dos áreas que le llamaban atención en la preparatoria. Desde el primer semestre se dio cuenta que en realidad no era lo suyo, y a los cuatro meses decidió darse de baja para posteriormente estudiar una licenciatura en su otra área de interés, contabilidad.

Toño solo estuvo mes y medio cursando la licenciatura, a la que entró por derecho a admisión por corrimiento de lista. No obstante, su verdadera

pasión siempre fue la música, y ahora complementa sus estudios de Jazz con la Licenciatura en Pedagogía en lugar de Lengua Inglesa.

Juan permaneció casi dos años en la licenciatura y finalmente decide abandonarla durante su cuarto semestre. Ya era profesor de inglés al entrar a la misma, y ahora se encuentra en un programa afín, pero en modalidad virtual.

Pepe estudió sólo hasta mediados del segundo semestre, y decide finalmente darse de baja para estudiar otra licenciatura (Criminología y Criminalística) en una universidad que sí ofrecía ese programa.

| Resultados

El análisis documental realizado incluyó las 5 últimas cohortes generacionales que culminaron sus estudios (considerando ingreso y egreso). En la figura 1 se aprecia un incremento sustancial en las últimas dos cohortes analizadas. Coincidentemente, esas dos cohortes estaban en los semestres finales de su trayectoria académica cuando la pandemia irrumpió y se implementó la modalidad denominada enseñanza remota emergente. Sin embargo, el índice de deserción es similar al de la cohorte 2010-2015 por lo que no podemos deducir que esos índices hayan sido causados directamente por la modalidad escolar ocasionada por el confinamiento.

Figura 1
Deserción por cohorte del periodo 2010-2016.



Los datos obtenidos muestran estadísticas similares por género; por ejemplo, en la cohorte 2010-2015, 38 mujeres y 23 hombres, equivalentes al 26% de la población total femenina y 27% de la población total masculina, abandonaron sus estudios. Mientras que en la cohorte generacional 2016-2021: 63 alumnos (28.2%) desertaron, de los cuales 38 son mujeres (29% de la población total femenina) y 25 son hombres (26% de la población total masculina). Es decir, a diferencia de estudios previos que muestran en lo general una tendencia más clara de la población masculina a la deserción (Forteza, 2018; Orozco-Rodríguez, 2022), no encontramos evidencia que indique que el género es factor determinante para la deserción de la población estudiada.

Razones principales de deserción

Del análisis, surgieron 12 categorías que van de la más mencionada (otros intereses profesionales) a las de una sola ocurrencia (ser foráneo o incertidumbre laboral). Cabe mencionar que cada participante no aislaba una causa o motivo para desertar, sino varios entrelazados que culminaban por orillarlos a dejar de estudiar la licenciatura. A continuación, se presentan las más representativas englobadas en 5 categorías principales.

a) “Mala” elección de carrera

La mayoría de los participantes entrevistados expresaron no estar completamente convencidos de que la Licenciatura en Lengua Inglesa (UV) era lo que realmente querían hacer de su vida. Iveth “no sabía qué estudiar”, de hecho, Lengua Inglesa no era siquiera su primera opción, pues en realidad quería estudiar Letras Inglesas o bien Letras Hispánicas en la UNAM, pero no quedó en la última, para la que también había presentado examen de admisión. Carlos escogió la licenciatura porque siempre había escuchado “que el saber inglés nos abre muchas puertas”, y Toño, al comunicarle a sus padres que quería estudiar música, le dijeron “Oye, y ¿no quieres estudiar además otra cosa?”, y él dijo “Bueno, Lengua Inglesa,” pues le gustaba el idioma “y creía que tenía capacidad para afrontar la carrera”. Por último, Pepe comparte que sólo escogió

Lengua Inglesa “porque terminé la preparatoria y tenía que seguir con mis estudios” y en realidad “quería estudiar otra licenciatura”.

La falta de claridad en la elección de la carrera es evidentemente un factor que pone en riesgo la permanencia en un programa de estudios. Sin embargo, incluso aunque se tengan claros los objetivos, como el caso de Juan, quien recientemente había empezado a dar clases de inglés en un instituto privado y quería entonces profesionalizarse, la mala elección del programa educativo en específico puede resultar en el abandono del mismo.

b) Otros intereses profesionales

Bajo el mismo orden de ideas, el tener dudas con respecto a la carrera que se elige puede deberse a que en realidad se tienen otros intereses profesionales. La mayoría de los exalumnos entrevistados veían la Licenciatura en Lengua Inglesa como algo complementario, algo que, aunque les gustara mucho, no era un campo en el que realmente se fueran a desempeñar. “Me estoy estresando y voy a terminar una carrera en diez años por un título que no voy a ejercer, no voy a dar clases de inglés [...] Mi tirada con Lengua Inglesa era ser en dado caso maestra de español”, nos comentó Iveth. Cuando finalmente deserta de Lengua Inglesa, presenta examen de admisión para Derecho (UV) y Letras Inglesas (UNAM), y queda en ambas. Aunque siente que su vocación está más apegada a Letras Inglesas, elige finalmente estudiar Derecho:

Si me iba a estudiar a la UNAM iba a hacer lo que me gustaba, lo que siempre había querido, pero no sabía qué hacer el resto de mi vida, y si me quedaba a estudiar derecho en la UV, mi papá es abogado, entonces era lo más cómodo, lo más fácil para mí, lo que más me convenía.

Por otro lado, Toño, quien también se encontraba estudiando música, sentía que estaba perdiendo el tiempo yendo tantas horas a la Facultad de Idiomas “cuando podía estar ocupando el tiempo en otras cosas”. Por lo mismo, sentía que le encargaban más trabajos de lo que él esperaba y se sobrecargaba mucho, y entonces empezó a cuestionarse:

Dije ¿qué estoy haciendo?, el idioma lo quería para viajar

al extranjero para buscar un intercambio, entonces pensé ¿realmente quiero una licenciatura o sólo saber el idioma? Y me di cuenta que no iba por el camino correcto, y decidí desertar.

Finalmente, cuando Toño decide darse de baja de la Licenciatura en Lengua Inglesa, consigue un trabajo “para ocupar el tiempo de manera más productiva”, y además de ingresar a la carrera de Jazz, entró también a la carrera de pedagogía los sábados, “y así tengo más tiempo”, nos dijo. Por su parte, Carlos, aunque sí podía verse como maestro o traductor, al darse de baja de Lengua Inglesa, tenía ya bien definido otro interés profesional, la contabilidad:

En la secundaria y en la preparatoria, mi taller era contabilidad, era algo que yo ya sabía, y me gustaba. En prepa, estaba en una escuela particular en donde nos enseñaban inglés, y también me gustaba mucho hablarlo, y me decidí por lengua inglesa cuando salí de la prepa. Ya que me salí, me fui por la otra.

Considerando también el caso de Pepe, quien quería en realidad estudiar una licenciatura completamente distinta (Criminología y Criminalística), puede concluirse que la elección de carrera aunado a un interés profesional en otras áreas son factores que jugaron un papel determinante en las decisiones que tomaron estos estudiantes, llevándolos finalmente a la deserción escolar en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa.

c) Nivel de lengua

Todos los participantes comentaron que el nivel de lengua fue uno de los factores más determinantes en su decisión para dejar la licenciatura. Iveth, quien tenía ya un nivel de inglés avanzado, pero no contaba con ninguna certificación, se frustraba mucho porque sus materias eran muy “flojitas” y su clase de inglés “era algo que ya sabía”. Esto ocurre también en el caso de Juan, quien ya contaba con una certificación de lengua (TOEFL institucional, que no se hace válida para revalidación de cursos de lengua en la licenciatura), y de igual forma se da cuenta que “estaba esperando un poco más de desafío,” y al no obtenerlo, dijo “no, ya no quiero”.

En los casos de Carlos y Toño era lo contrario, sentían que

no tenían el nivel de lengua necesario para entender sus clases de Inglés Principiantes:

La verdad, no me la pasé tan bien porque mi nivel de inglés no era tan avanzado, y algunos maestros daban toda la clase en inglés [...] en lo personal, sí me sentía incómodo. La mayoría de mis compañeros hablaban en inglés mucho más que yo y le entendían a los maestros, y yo me sentía un poco excluido, porque no le entendía casi nada al maestro (Carlos).

Creí que iba a aprender muchas cosas básicas, en lo cual me equivoqué. Me daba cuenta de que algunos compañeros ya dominaban bastante bien el idioma y estaban en primer semestre, y yo no tenía ni la mitad (Toño).

Puede decirse, entonces, que el nivel de lengua ha incidido como detonante de deserción en el programa de la Licenciatura en Lengua Inglesa, ya que, en estudios previos al respecto en este mismo programa educativo, también se señala este factor como un motivo de deserción (Cortés, 2022). Sin embargo, éste no puede considerarse como un factor único o aislado, ya que en el caso de estudiantes de nuevo ingreso en los que se ha detectado un nivel de inglés menor a A1 mediante un examen diagnóstico, ha habido esfuerzos por parte de las autoridades de la licenciatura para proporcionar apoyo adicional a los mismos, sin los resultados esperados, pues en la mayoría de los casos de todas formas reprueban el primer curso de inglés.

d) Profesores y su metodología de enseñanza

El factor pedagógico, como se menciona en la revisión literaria, se reporta frecuentemente como una de las principales causas de deserción escolar. En efecto, otro de los motivos principales de acuerdo con los participantes del presente estudio para abandonar la carrera está relacionado con la manera en que sus profesores de inglés impartían su clase. “A lo mejor la maestra estaba muy preparada [...] pero hasta me ponía de malas [entrar a su clase], era llegar a participar con las respuestas del libro y ya, era muy fácil y muy aburrido”, comentó Iveth, quien además dijo no gustarle cómo hablaba inglés la maestra. Algo muy similar compartió Toño, “El maestro de inglés que me tocó literalmente no nos enseñaba nada, la ver-

dad, sólo era abrir el libro, y hacer los ejercicios,” no así los profesores de otros cursos, “de los demás maestros no tengo ninguna queja, eran excelentes”.

Por otro lado, Pepe coincide en que “al parecer los académicos no tenían interés por enseñar,” refiriéndose en general a la planta docente, sin hacer hincapié en los profesores de lengua. Asimismo, Juan se refirió en general a la ausencia de técnicas didácticas en sus cursos como una de las principales causas para abandonar el programa, pues los profesores sólo le decían que leyera información y no había explicaciones ni dinámicas de clases, “la falta de información, planeación y didáctica de algunos maestros de la Licenciatura fue lo que me quitaron las ganas ir a la Universidad”.

e) Otros motivos

Aunque claramente Iveth no se sentía a gusto en Licenciatura en Lengua Inglesa debido a que no cursaba las clases de inglés que correspondían a su nivel, para ella el motivo principal para abandonar la licenciatura fue la **incertidumbre laboral**, “¿Qué voy a hacer cuando termine la carrera? Eso fue al final lo que me llevó a estudiar derecho, y lo que me llevó a salirme de Lengua Inglesa”. Y, en segundo lugar, le adjudica su decisión a sistema de organización para la **programación académica**, “no podía llevar las materias que quería, no había manera, y entonces me atrasaba y atrasaba, y fue super frustrante”.

Además, Iveth compartió que sufrió de **acoso** por parte de un profesor, quien la invitó a salir varias veces, a lo cual ella se rehusó de la mejor manera que pudo, “yo la verdad nunca fui grosera con él porque él me iba a poner la calificación. Al final considero que no me afectó la calificación, pero la verdad para mí fue muy incómodo”. Al verse en la necesidad de volver a tomar clases con él, habló con las autoridades, quienes le dijeron que ella “prácticamente le había dado entrada” por no ser más tajante con el maestro, pero le aseguraron que hablarían con él para que la situación no se repitiera.

Desafortunadamente, esto sólo empeoró las cosas, pues el profesor, al empezar la pandemia, impartió sus cátedras a través de Facebook, y había bloqueado a Iveth por

completo, por lo que no había forma para ella de llevar ni acreditar el curso. En ese momento, decide darse de baja temporal de ese periodo, lo que ocasionó que se atrasara más. Por lo tanto, puede decirse que el **poco apoyo institucional** que recibió **al denunciar el acoso** contribuyó también en gran parte en su caso de deserción. En el estudio de Cortés (2022) sobre el mismo programa educativo, también se reporta acoso por parte de uno de los participantes. Es necesario prestar atención a cómo debe procederse en un caso de acoso de este tipo, pues la carencia de estrategias para atenderlos podría tener mayor incidencia en la deserción de cualquier programa educativo de lo que se reporta en general, ya que comúnmente se menosprecia a la víctima provocando que los casos pasen desapercibidos (Franco et al., 2019).

En menor medida, y sin embargo un factor de deserción que no puede obviarse, el hecho de que se desencadenara la **pandemia por COVID-19** también contribuyó en el caso de Iveth para que decidiera abandonar sus estudios de Lengua Inglesa: “Tomar clases de inglés en línea, para mí era horrible, era lo peor, era muy complicado para mí, muy poco práctico, lo que quería era ya quitarme de eso”. Finalmente, el que los universitarios comúnmente estén **lejos de casa**, viviendo solos lejos de sus padres o familiares, puede afectar sus estudios y redundar en deserción: “Estaba muy lejos de mi casa, 5 o 6 horas [...] Al siguiente año [de desertar Lengua Inglesa], presenté para Contabilidad en la UV en la región de Veracruz, como a dos horas de mi casa” (Carlos).

Indistintamente de los motivos que cada uno de estos participantes tuvieron para abandonar sus estudios de Lengua Inglesa, la mayoría de los participantes expresaron sentirse muy satisfechos con esta decisión:

Decidí darme de baja [de Lengua Inglesa], y todo estuvo bien, todo fue genial. Aunque no creo que mi vocación sea leyes, ya estoy aquí, y es lo más fácil (Iveth).

Ya después conforme pasaron unos meses, me sentí mejor porque me di cuenta que si no lo hubiera dejado en ese momento, lo hubiera dejado más adelante, en semestres posteriores, e iba a ser peor (Carlos).

No lo lamento, ahorita estoy feliz, estudiando y enfocado en otras cosas que me han hecho mucho bien. Tampoco tengo ningún resentimiento hacia la carrera o mis compañeros (Toño).

Por otra parte, Juan, aunque no considera que su decisión de abandonar la licenciatura haya tenido un impacto negativo en sus planes actuales, sí expresa cierto remordimiento por no haberla concluido:

Me siento hasta cierto punto satisfecho con mi decisión, porque me puse a prepararme por mi cuenta en el campo y no me siento mal, pero sí siento que dentro de mí está esa espinita de por qué no seguí [...]. No debí haber esperado mucho de las clases ni de los maestros y seguir con mis clases, así ya tendría mi título. Hubiera dicho "OK, esto ya lo sabes, pero ve y tengo que terminar, y lo hago".

| Conclusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, se ratifica que la deserción no tan sólo es un problema multifactorial, sino que, además, varias causas confluyen en la decisión de abandonar los estudios universitarios. Aunque existe una principal razón, ésta va acompañada de otras causas que, en suma, no dejan opción al estudiante más que dar un paso al costado. Similarmente a lo reportado por otros investigadores, ciertas causas se relacionan con problemas en la implementación de los planes y programas de estudio (Ortiz-Hernández, 2018), deficiencias en la formación y actualización docente, y dificultades económicas que los estudiantes pueden enfrentar o la falta de proyectos de vidas (Vries et al., 2011). Todo esto afecta la motivación de los estudiantes, como lo expresaron nuestros participantes, y la actitud o la desmotivación del estudiante es una causa importante de la deserción escolar (Donoso et al., 2018).

Se corrobora también que entre los motivos principales de los estudiantes para abandonar sus estudios universitarios se encuentran factores personales como la falta de motivación, problemas socioeconómicos asociados a la falta de suficientes recursos económicos para sol-

ventar su estadía lejos del seno familiar, y pedagógicos relacionados con las estrategias, actividades, recursos y evaluación académica (Rochin, 2021). Entre estos, destacan los factores relacionados con la institución, los que involucran la mala educación administrativa, pero especialmente recaen en los profesores, ya sea por su falta de preparación académica, mala actitud, malos tratos e incluso acoso (Otero, 2021).

Los participantes de este estudio no son la excepción, y reportaron que los maestros influyeron en gran medida en su decisión de desertar, señalando una carencia de estrategias didácticas motivantes. Los desertores mencionan a sus profesores como factor detonante de su decisión pues éstos demuestran desinterés por enseñar y falta de empatía, y causan desmotivación por falta de dinámicas pedagógicas en sus clases. Fernández y Narváez (2021) mencionan que conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos permite a los profesores adecuar sus estrategias didácticas para facilitar el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, Narváez y Reyes (2021) describen cómo el conocimiento del perfil de ingreso debería ser parte fundamental de la planeación docente pues de desconocerse, los procesos de enseñanza aplicados pueden generar un bajo rendimiento académico entre el estudiantado. Resultados similares en cuanto al factor docente fueron reportados por García y García (2021), quienes proponen que las instituciones actualicen sus programas de estudio e incluyan estrategias didácticas y seguimientos tutoriales en pro de la mitigación de la deserción escolar.

Adicionalmente, abandonar la licenciatura en inglés para perseguir otros intereses profesionales parece ser un factor común en este tipo de programas educativos. La mayoría de los participantes escogieron el programa sin que fuera realmente su vocación y no conocían el perfil de ingreso ni de egreso, por lo que a la larga se convierten en, tal como lo conceptualizan Vries et al. (2011), estudiantes decepcionados. Similarmente, Narváez (2006) hace referencia al proceso que va de la desilusión al desapego para terminar en la deserción. Castillo et al. (2016) afirman que conocer el perfil de ingreso de la carrera por cursar per-

mite ubicar al aspirante en su esfera sociocultural, lo que sirve para evaluar sus valores y características de personalidad. Esto amplía la visión de su trayectoria académica a largo plazo. Por lo tanto, es necesario seguir buscando estrategias para dar a conocer a los aspirantes de este tipo de programas educativos la información relevante para que tomen una decisión más informada.

Un aporte metodológico del estudio concierne al medio virtual (plataforma Zoom) en el que se llevaron a cabo las entrevistas. Aunque podría argumentarse que con las entrevistas presenciales se logra un mayor nivel de profundidad, en realidad la literatura existente al respecto reduce esta ventaja al número de palabras que se producen y no a la calidad de la información (Lobe et al., 2022). Pese a que aún existen pocos estudios que comparen estas dos diferentes modalidades de entrevistas, presencial y 'en línea', al parecer la calidad de los datos que se obtienen es prácticamente la misma (Harvey et al., 2023; Lobe et al., 2022), en especial cuando las entrevistas por medios electrónicos como Zoom se llevan a cabo con la cámara encendida (Lindsay, 2022). El uso de la cámara, en efecto, depende del entrevistado, y no todos los participantes de nuestro estudio decidieron encenderla. Sin embargo, incluso en el caso de un participante que optó por no encender su cámara durante la entrevista, la información que se obtuvo de él fue de gran relevancia. Esto sugiere que se necesita mayor investigación en esta área metodológica, como se menciona también en estudios recientes al respecto (Harvey et al., 2023; Lobe et al., 2022; Lindsay, 2022).

Por otro lado, a pesar de ser éste un estudio de corte cualitativo del que no pueden emerger generalizaciones, los datos de las entrevistas alcanzaron saturación y los resultados abonan al estado actual del conocimiento respecto a las causas de la deserción en el nivel superior, ya que se corrobora que es un problema multifactorial y que la deserción o abandono es producto de un proceso complejo. Los hallazgos concuerdan con estudios previos respecto a los factores comúnmente ligados al fenómeno: la escasa orientación vocacional que origina mala elección de ca-

rrera, la falta de preparación docente para motivar a los estudiantes y la mala actitud por parte del profesorado (acoso, falta de empatía), el bajo rendimiento académico y los problemas económicos y de salud.

En el caso particular de este estudio, el nivel de inglés se identifica como causal en dos vertientes. Por un lado, el escaso o nulo conocimiento de la lengua inglesa ocasiona que los estudiantes creen no estar capacitados para enfrentar los retos de la carrera, y por el otro, los que llegan con conocimientos previos sienten que no avanzan conforme a sus expectativas y que están perdiendo el tiempo. Se han tratado ya de implementar estrategias tanto de apoyo a los estudiantes que llegan con un nivel muy básico, así como para identificar a aquéllos que tienen un nivel más alto y no cuentan con certificación válida para acreditar los cursos de inglés correspondientes. Sin embargo, los resultados de estas estrategias no han sido los esperados, pues son pocos los alumnos con bajo nivel que se insertan en los programas de apoyo, y los que tienen un nivel más alto sólo tienen la opción de acreditar el primer curso de lengua, sin poder inscribirse al siguiente o al correspondiente. Esto sugiere que deben adoptarse otro tipo de estrategias, ubicando a estos dos grupos de estudiantes de nuevo ingreso en cursos que correspondan a su nivel, con un examen de ubicación, y no sólo de diagnóstico, como se hace hasta este momento.

Ante este complejo problema, entre otras implicaciones pedagógico-educativas del estudio, sería pertinente que las instituciones plantearan estrategias para mantener el currículo lo más actualizado posible, no sólo a nivel de cambio de planes de estudio, sino de modificación de programas de estudio de los cursos que lo conforman. También se sugiere que se implementen programas de capacitación y actualización docente dirigidos a mejorar la planeación de clases, la gestión del aprendizaje y el respeto y trato a los estudiantes. Además, se deben implementar procesos de evaluación docente que realmente impacten en la labor del profesorado para así mitigar los efectos negativos que los profesores tienen sobre la deserción. De estas implicaciones emanan importantes

líneas de investigación, pues antes de implementar cualquier estrategia sería aconsejable indagar sobre el estado actual de las instituciones en cuanto a sus mecanismos y áreas de capacitación y evaluación docente, así como sus mecanismos de actualización de planes y programas de estudio. De esta manera, las estrategias a seguir al respecto se podrían definir con mayor precisión, aumentando así su eficacia para combatir no sólo problemas de deserción, sino también otros retos educativos que aquejen a las instituciones de educación superior.

| Referencias

- Barradas-Arenas, U., Hernández-Chan, G., Soto-Valenzuela, A., & Canto-Rodríguez, J. (2020). Aplicación móvil de apoyo para la disminución del ausentismo escolar en la educación media superior. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Tecnológica*, 7(42), 35-52. <https://n9.cl/xmo4p>
- Buentello, C., Valenzuela, N., & Juárez, D. (2013, 11-13 septiembre). *Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional, estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante* [Ponencia]. XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas, Mazatlán, México. <https://acortar.link/DudUu6>
- Busseniers, P., Hernández Córdoba, R., & Núñez Mercado, P. (2014). La deserción de los estudiantes de lengua inglesa desde la perspectiva de la institución. En M. M. Hernández Alarcón y O. M. Narváez Trejo (Coords.), *La deserción en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa* (pp. 11-35). BDH, UV.
- Castillo de la Rosa, E., Cabello García, M. A., Zapata Salazar, J., & González Tovar, J. (2016). Perfil vocacional, aptitud académica y trayectoria del alumno de psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 59-67. <https://cutt.ly/DwuaUJoo>
- Chain Revuelta, R. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES.
- Cortés Alarcón, L. J. (2022). *Dropping out factors at the English Language BA. Voices of ex-students* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Veracruzana.
- Donoso, S., Donoso, G., & Arias, O. (2018). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (33), 15-61. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.138>
- Dzay Chulim, F., & Narváez Trejo, O. M. (Eds.). (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. La Editorial Manda.
- Fernández, E., & Narváez, O. (2021). The learning styles of pre-service teachers. *CIEEX Journ@l*, 6(13), 32-41. <https://cutt.ly/ZwuaIe59>
- Forteza Calafell, M. (2018). *Abandono escolar desde una perspectiva de género* [Tesis de maestría no publicada]. Universitat de les Illes Balears.
- Franco Cedeño, F. J., Osorio Sánchez, A. V., & Cervantes Molina, X. P. (2019). Relación entre bienestar psicológico, rendimiento académico y acoso en los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 301-308. <https://n9.cl/1kqza>
- Fundación EBC (2022). *Problemática Educativa*. <https://n9.cl/5c0mz>
- García Ramírez, R. G., & García Montejo, J. S. (2021). Análisis característico de los factores de la deserción en educación superior. *Tectzapic*, 7(3), 21-31. <https://doi.org/khbx>
- González, L.E (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. IESALC Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp.156-168). UNESCO Biblioteca Digital. <https://cutt.ly/qwuaIPJM>
- Harvey, O., van Teijlingen, E., & Parrish, M. (2023). Using a range of communication tools to interview a hard-to-reach population. *Sociological Research Online*, 0(0), 1-12. <https://doi.org/khbx>
- Hernández Alarcón, M. M., & Giles, D. (2014). La deserción de los estudiantes de lengua inglesa desde la perspectiva de los estudiantes que mantienen una trayectoria escolar estándar. En M. M. Hernández Alarcón y O. M. Narváez Trejo (Coords.), *La deserción en la facultad de idiomas: Perspectivas de la comunidad educativa* (pp. 79-109). BDH, UV.
- Hernández Alarcón, M., & Narváez Trejo, O. M. (Coords.). (2014). *La deserción escolar en la Facultad de Idiomas: Perspectivas de la comunidad educativa*. BDH, UV.
- Hernández Prados, M. A, lvarez Muñoz, J. S., & Aranda Martínez, A. (2017). El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(1), 89-112. <https://cutt.ly/owuaOiEl>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. <https://cutt.ly/WwuaOkPX>
- Herrera Díaz, L. E., Ramírez Marín, F., & Estrada Sánchez, G. G. (2014). La deserción de los estudiantes de lengua inglesa desde la perspectiva de los docentes. En M. M. Hernández Alarcón y O. M. Narváez Trejo (Coords.), *La deserción en la facultad de idiomas: Perspectivas de la comunidad educativa* (pp. 37-59). BDH, UV.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022*. <https://n9.cl/yv84l>
- Lindsay, S. (2022). A comparative analysis of data quality in online zoom versus phone interviews: An example of youth with and without disabilities. *SAGE Open*, 12(4), 1-11. <https://doi.org/khb2>
- Lobe, B., Morgan, D. L., & Hoffman, K. (2022). A systematic comparison of in-person and video-based online interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-12. <https://cutt.ly/6wuaA86v>
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿Realmente es un problema social? *Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309. <https://cutt.ly/WwuaSeQC>
- Marsán, E. R. (2018). El abandono escolar en México. En *Notas de Política Pública* (pp. 10-14). PIPE-CIDE. <https://n9.cl/dw7fh6>
- Murillo, F. J., Madera Payeta, A., Monasterio Martín, I., Jaraiz Lara, A., Cantador Gutiérrez, R., Sánchez Sánchez, J. C., & Varas Moreno, R. (2013). *Estudio de casos*. [Diapositiva de Power Point]. SlideShare. <https://cutt.ly/ewuaSnTn>
- Narváez Trejo, O. M. (2006) *An exploration into student early leaving at a university language department in Mexico: Voicing students' critical insights on institutional practices*. [Tesis de doctorado no publicada]. University of Kent.
- Narváez Trejo, O. M. (2010). Early leaving at university level: An explanatory model. En B. C. Murrieta Cervantes, P. Busseñiers y M. Hernández Alarcón (Coords.), *Variaciones sobre un mismo tema: La investigación en lenguas extranjeras* (pp. 85-97). Colección de Textos Nómadas Universidad Veracruzana.
- Narváez Trejo, O. M., & Garrido Hernández, A. (2014). El abandono escolar desde la perspectiva de estudiantes 'migrantes'. En M. M. Hernández Alarcón y O. M. Narváez Trejo (Coords.), *La deserción en la facultad de idiomas: Perspectivas de la comunidad educativa* (pp. 61-78). BDH, UV.
- Narváez Trejo, O. M., & Reyes Galindo, C. (8 de octubre de 2021). *Pre-service teachers' learning profile*. [Ponencia]. XVII Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL), Chetumal, México.
- Narváez Trejo, O. M., & Villegas Salas, I. (2014). *Introducción a la investigación: Guía interactiva*. BDH, UV. <https://cutt.ly/ZwuaSJF6>
- Núñez Mercado, P., Estrada Sánchez, G. G., & Narváez Trejo, O. M. (2017). Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. *Lenguas en Contexto*, 8(Supl), 44-51. <https://acortar.link/dKAh2K>
- Orozco-Rodríguez, C. (2022). Factores que influyen en el abandono escolar de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Guadalajara. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 259-287. <https://n9.cl/oabg0>
- Ortiz-Hernández, E. (2018). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 21, 35-56. <https://n9.cl/lry2m>
- Otero Escobar, A. D. (2021). Deserción escolar en estudiantes universitarios: Estudio de caso del área económico-administrativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/kgmv>
- Palomino, E. (2011). Early leaving at the university level: A study from different perspectives [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Veracruzana.
- Pérez Palafox, J., & Chong Barreiro, M. (2020). Reflexión sobre la deserción escolar. *Revista de cooperación*, 17, 19-22. <https://goo.su/N0m6>
- Pérez Velasco, M., Bravo Gómez, O., & Isabeles Flores, S. (2008). Principales causas de deserción escolar de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima de la generación 2004, 2005, 2006. En *Memorias del IV foro nacional de estudios en lenguas* (pp. 359-371). Chetumal, México. <https://n9.cl/zniu2>
- Rochín Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: Revisión de literatura. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/khb3>
- Rodríguez Lagunas, J., & Hernández Vázquez, J. M. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapa-

lapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-30. <https://goo.su/c3hR9eq>

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Glosario Educación Superior*. <https://goo.su/VZKd>

Taylor-Powell, E., & Renner, M. (2003). Analyzing qualitative data. *Program Development and Evaluation*. University of Wisconsin-Madison, Division of Extension. <https://goo.su/eSroc>

Vries, W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. <https://n9.cl/c83s2>