



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Deserción de estudios de nivel superior en
individuos de 18 a 26 años de la ciudad de Bahía
Blanca.**

Estudiante: María Paz, Andrada Fabri.

Legajo: 19393.

Director/es: Lic. Mariana Damonte.

Co-director/es: Apellido/s, Nombre/s (si lo/s hubiere)

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. En Psicopedagogía

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4.0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor: Andrada Fabri, Maria Paz.



ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| Delimitación del Objeto de Estudio | 7 |
| Planteo del problema o Justificación | 7 |
| Objetivos | 9 |
| Objetivo general | 9 |
| Objetivos Específicos | 9 |
| Hipótesis | 9 |
| ESTADO DE ARTE | 10 |
| <i>Antecedentes Internacionales</i> | 10 |
| <i>Antecedentes Nacionales</i> | 15 |
| MARCO TEÓRICO | 18 |
| Deserción en el nivel superior | 24 |
| MÉTODO | 36 |
| Definición Operacional de las Variables | 36 |
| Diseño de Estudio | 37 |
| Participantes | 38 |
| Muestra | 38 |
| Instrumento | 39 |
| Procedimiento | 42 |
| Consentimiento informado | 43 |
| RESULTADOS | 45 |
| DISCUSIÓN | 63 |
| CONCLUSIÓN | 69 |
| APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 74 |
| LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 75 |
| LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS | 76 |
| PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN | 77 |
| REFERENCIAS | 77 |
| ANEXO | 89 |

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general indagar sobre las causas de la deserción en carreras de Nivel Superior durante el primer año de cursada, en individuos de 18 a 26 años de la ciudad de Bahía Blanca. Para ello, se empleó una metodología cuantitativa de tipo descriptivo y transversal, administrando tres instrumentos a una muestra de 45 participantes que interrumpieron sus estudios: la Escala de Metas de Vida (EMVA), el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI) y una encuesta contextual. Los resultados principales revelan un perfil complejo. A nivel contextual, el 55% de los jóvenes abandonó porque la carrera no le gustaba, y un 80% no había realizado orientación vocacional previa. A nivel psicológico (EMVA), se encontró que, si bien los participantes valoran las metas sociales, también presentan una alta inclinación por objetivos hedonistas (15% en nivel alto) y una baja priorización de la formación académica como un fin en sí mismo. A nivel de competencias (LASSI), se evidenciaron déficits significativos en el manejo del tiempo y la autoevaluación, habilidades cruciales para el aprendizaje autónomo. Se concluye que la deserción en la población estudiada no responde a una causa única, sino a la interacción de tres factores clave: una profunda incertidumbre vocacional, un perfil motivacional que privilegia la gratificación inmediata sobre el esfuerzo sostenido, y una carencia de estrategias de estudio efectivas. Estos hallazgos confirman la hipótesis de que la deserción es un fenómeno multifactorial donde convergen variables psicológicas, contextuales y de hábitos para obstaculizar la permanencia académica.

Palabras clave: Deserción, Nivel Superior, Metas de Vida, Estrategias de Aprendizaje, Hábito de estudio.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo final de integración tiene por objeto indagar sobre las causas y variables que influyen en la deserción en el nivel educativo superior. La cuestión de la deserción se considera como uno de los principales retos a los que se enfrentan las Instituciones de Educación Superior, con profundas implicaciones a todos los niveles social, institucional e individual. Este fenómeno representa una asignación ineficiente de tiempo y recursos, generando una relación costo-beneficio negativa tanto para las universidades como para los estudiantes y sus familias.

En esa dirección, abordar la deserción no significa únicamente estudiar causas individuales como la motivación, autoconcepto académico o carencia de orientación vocacional, sino considerar dimensiones institucionales, pedagógicas e incluso socioeconómicas. Cuestiones relacionadas a sobrecarga de contenidos, mínimos espacios de tutoría, imposibilidades para conciliar la vida académica con las obligaciones del mundo del trabajo o familiar, y fallas en el seguimiento subjetivo del alumno, constituyen factores que forman un tejido denso imposible de reducir a causa única.

Asimismo, reconocer las trayectorias educativas desde un enfoque psicopedagógico implica situar al sujeto en su singularidad, comprendiendo cómo interactúan sus experiencias previas, sus recursos simbólicos y su contexto sociocultural con las exigencias del sistema educativo superior. De esta manera, se busca promover un abordaje integral que, más allá de cuantificar el abandono, contribuya a prevenirlo a través de políticas inclusivas, dispositivos de orientación adecuados y prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad estudiantil.

El objeto de estudio se delimita a jóvenes de entre 18 y 26 años que hayan iniciado experiencias educativas en el nivel universitario o terciario, buscando identificar y analizar las variables que intervienen en la decisión de interrumpir o modificar tempranamente una trayectoria académica. Entender el desarrollo de estas variables facilitará la manera en que se implementen futuros modelos de intervención psicopedagógica.

Se espera que los hallazgos ofrezcan una visión valiosa y detallada de las dinámicas que conducen a la deserción temprana, aportando conocimiento útil para futuras investigaciones y, fundamentalmente, para la práctica profesional en el campo de la psicopedagogía y la orientación estudiantil.

Delimitación del Objeto de Estudio

El estudio analizado está focalizado en el caso del abandono o cambio de carrera durante el primer año de estudios superiores en Bahía Blanca. Se delimitan como sujetos del estudio los jóvenes que tienen entre 18 y 26 años de edad y habrán recorrido alguna vez situaciones educativas en el nivel terciario o universitario.

Se busca identificar y analizar las variables que intervienen en la decisión de interrumpir una trayectoria académica o de modificarla tempranamente. La indagación parte del reconocimiento de que este fenómeno es cada vez más frecuente en contextos urbanos intermedios, y que afecta tanto a instituciones educativas como a los proyectos personales y familiares de quienes lo atraviesan.

Planteo del problema o Justificación

Debido al incremento relacionado con el abandono o cambio de carrera en el primer año de universidad, dado en los últimos años, y las consecuencias que acarrea desde un punto de vista social, económico y familiar, se intenta dar respuesta al abandono universitario en la ciudad de Bahía Blanca, enmarcando la investigación en jóvenes que van desde los dieciocho a los veintiséis años.

El problema del abandono en la educación superior es multicausal y por eso se deben abordar todos sus aspectos ya sean emocionales, académicos, familiares y económicos. Cuando un alumno abandona una carrera ya sea para arrancar otra que le guste más, o porque no obtuvo los resultados esperados, estamos en la presencia de un fracaso, tanto para la universidad que no pudo sostener a ese alumno a seguir un plan de estudios,

para la familia, que la mayoría de las veces son quienes apoyan emocional y económicamente en ésta etapa generando paralelamente expectativas y ansiedades, y, para el alumno que tiene que empezar un nuevo año de estudios desde cero, con nuevos compañeros, nuevos profesores y quizá nueva universidad. Son innumerables las variables que se presentan, las metas de vida, hábitos de estudio y proyecto de vida de los jóvenes ya que las mismas permitirán determinar qué es lo que origina la deserción en el nivel superior o el abandono de carreras.

Ante lo expuesto surge el siguiente interrogante de Investigación:

¿Cuál es el motivo principal por el cual los estudiantes abandonan sus estudios o cambian de carrera en el primer año del de nivel superior en la ciudad de Bahía Blanca?

A partir de esta investigación, se busca obtener cuales son los motivos específicos que permiten conocer si, la problemática se basa en una mala o nula orientación vocacional, si se trata de insuficiente información respecto a las carreras y sus competencias, o si los alumnos no están preparados académica y psicológicamente para afrontar un desafío con tales exigencias. Conocer el desarrollo de estas variables, facilitará la manera en la que se lleve a cabo los modelos de intervención psicopedagógica.

El estudio, también mostrará si los alumnos toman la decisión de elegir una carrera siendo influenciados por padres y amigos, o si eligen una carrera a conciencia, es decir, pensando en sus gustos y aptitudes.

Objetivos

Objetivo general

Indagar sobre las causas de deserción de las carreras en el Nivel Superior, puntualmente en el primer año de cursada, en individuos de 18 a 26 años de la ciudad de Bahía Blanca.

Objetivos Específicos

- Identificar las metas de vida predominantes en los jóvenes que interrumpieron sus estudios superiores.
- Caracterizar las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio de los jóvenes de 18 a 26 años que desertaron de sus carreras.
- Estudiar los factores contextuales percibidos por los jóvenes en la deserción en el nivel superior.

Hipótesis

Los jóvenes abandonan las carreras a Nivel Superior debido a factores sociales, psicológicos y socioambientales, que no favorecen el desarrollo de hábitos necesarios para la continuidad académica.

ESTADO DE ARTE

La deserción es uno de los principales problemas que enfrentan las Instituciones de Educación Superior. La problemática de la deserción universitaria requiere ser analizada, tanto desde el lugar de los alumnos desertores, como de la universidad en su conjunto, ya que para ambas partes resulta una asignación ineficiente de tiempo y recursos con una relación costo beneficio negativa.

Definir el futuro para un adolescente no es sólo definir qué hacer, sino fundamentalmente definir quién ser y, al mismo tiempo, definir quién no ser. A continuación, se mencionan distintos estudios que han abordado esta problemática. En este apartado se presentarán antecedentes seleccionados que han investigado las variables de este estudio.

Antecedentes Internacionales

En primer lugar, el estudio desarrollado por Constante Amores et al., (2021) tuvo por objetivo analizar los factores de entrada asociados al abandono universitario en la Universidad Complutense de Madrid. Ofrece una lectura cuantitativa rigurosa del abandono en la educación superior, tomando como base los datos de más de doce mil estudiantes de primer año. A muestra estuvo conformado por un total de 12035 estudiantes cuyos datos han sido proporcionados por el Observatorio del Estudiante de dicha universidad Allí se observó que quienes cursaban sus carreras en régimen de dedicación parcial, con una nota de acceso baja y provenientes de áreas como Ciencias Sociales o Humanidades, mostraban mayor propensión a discontinuar sus estudios. La investigación sugiere que muchos de

estos factores tienen origen antes del ingreso universitario, lo cual obliga a repensar los dispositivos de orientación vocacional y los procesos de acompañamiento en la transición entre niveles.

El estudio realizado por Galve González, et al., (2022) indagaron en las variables que inciden en la intención de abandono universitario y en la decisión de cambiar de carrera, tomando como muestra a 310 estudiantes de primer año. A través de un diseño ex post facto y un cuestionario estructurado, se analizaron factores sociodemográficos, niveles de satisfacción académica y económica, y percepciones personales sobre la elección de carrera. El análisis estadístico permitió distinguir entre quienes piensan en abandonar definitivamente los estudios y quienes consideran cambiar de titulación. Los resultados evidenciaron que las variables socio-afectivas, afectivo-motivacionales y económicas son las que más inciden en la intención de abandono general. En cambio, el cambio de carrera se asocia más directamente con factores de tipo afectivo-motivacional, especialmente la insatisfacción con los estudios actuales y la falta de claridad vocacional.

El estudio realizado por Orellana Correa, Ayala Macias, & Vega Granda, (2024) se centró en analizar los factores socioeconómicos que inciden en la deserción de estudiantes de la carrera de Economía. A través de una metodología descriptiva, se aplicaron encuestas a jóvenes que habían abandonado sus estudios durante el ciclo 2023, identificando patrones relevantes en las causas de abandono. El análisis mostró que la franja etaria más afectada es la de 17 a 20 años, y que las mujeres presentan una tasa de deserción significativamente más alta que los varones, lo que invita a reflexionar sobre desigualdades de género en el acceso sostenido a la educación superior. Entre las causas identificadas, se destacan factores

económicos como la falta de recursos para cubrir gastos de estudio y transporte, así como condicionantes sociales y personales, como la carga de responsabilidades domésticas. Particularmente en el caso de las mujeres, estas tareas adicionales se convierten en un obstáculo directo para sostener el ritmo académico. Además, se observó que muchas de las decisiones de abandono no responden a la falta de interés, sino a limitaciones estructurales que restringen el derecho a permanecer y desarrollarse en el ámbito universitario. Los autores concluyen que la deserción en este contexto debe entenderse desde una perspectiva interseccional, que reconozca cómo interactúan las condiciones económicas, sociales y de género en las trayectorias educativas. En este sentido, proponen que las políticas institucionales deben orientarse a generar mecanismos de apoyo económico y de acompañamiento integral, que permitan garantizar la permanencia, especialmente de los sectores más vulnerables. Este tipo de estudios, enmarcados en realidades latinoamericanas concretas, aportan insumos valiosos para pensar estrategias más inclusivas y equitativas de retención estudiantil.

En un estudio de caso descriptivo y transversal, Portal Martínez et al. (2022) investigaron la percepción sobre el fracaso y el abandono en los estudiantes del grado de Educación Social de la Universidad de Castilla La Mancha, en España. El objetivo de la investigación fue conocer las causas que motivan este fenómeno, identificar sus características y proponer líneas de mejora. Los resultados del estudio destacaron la existencia de una fuerte relación entre el fracaso y el abandono con cuatro factores principales: la situación económica, la motivación/vocación, el estado de salud y la participación en la vida universitaria. Se encontró que un porcentaje significativo de

estudiantes (37.8%) eligió la carrera por motivos no vocacionales, como la facilidad de acceso o la cercanía, lo cual se asocia a una menor implicación y a un mayor riesgo de abandono. Además, las dificultades económicas fueron señaladas como la principal causa por la que los alumnos consideraron abandonar sus estudios (45.4%) y por la que creían que sus compañeros lo habían hecho (42.4%). El estudio también reveló que repetir una asignatura, además de ser un indicador de fracaso académico, incrementa los costos de matrícula, lo que perjudica especialmente a los estudiantes con menos recursos. Finalmente, la investigación confirma la naturaleza compleja y multicausal del abandono, y resalta la necesidad de implementar acciones pedagógicas como tutorías personalizadas, grupos de estudio y una mejor orientación vocacional para fortalecer la permanencia y el éxito estudiantil.

Por su parte, López-Cózar et al. (2020) realizaron un análisis exploratorio y descriptivo con una muestra de 430 estudiantes para profundizar en las causas de la deserción en titulaciones de ingeniería en España, un área de gran preocupación para las autoridades educativas. La investigación se centró en identificar los factores que llevan al alumnado a abandonar sus estudios, destacando el freno que esto supone para el desarrollo personal del estudiante y el considerable impacto social y económico que ocasiona. El estudio analizó la relación entre la intención del estudiante de dejar la carrera y variables clave como la prioridad que otorgó al grado en la preinscripción, los motivos de su elección, el curso actual y la titularidad del centro de estudios secundarios de procedencia. Los resultados confirmaron una relación significativa entre estas variables, mostrando que la elección inicial de la carrera y la motivación del estudiante son factores determinantes.

Se concluyó que un 7.2% de los encuestados tenía la intención de abandonar la carrera en el curso actual, sugiriendo que la tasa de abandono real podría ser incluso mayor.

El estudio realizado por Bá Cahuec (2024) se propuso identificar los factores académicos que inciden en la intención de abandono entre los estudiantes del Profesorado en Pedagogía y Ciencias Naturales con orientación ambiental. A través de un enfoque mixto que combinó encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes, se recogieron datos significativos sobre las causas que llevan a los jóvenes a considerar la interrupción de sus estudios. El estudio se centró en una población acotada pero representativa, lo que permitió una lectura situada del fenómeno de deserción en regiones con condiciones particulares de acceso a la educación superior. Los resultados señalaron que el bajo rendimiento académico es el principal factor asociado a la intención de abandono, afectando al 35,7% de los estudiantes consultados. A esto se suma el impacto de la modalidad virtual (26,2%), que durante el periodo estudiado fue una exigencia más que una elección, generando barreras adicionales para quienes no contaban con conectividad estable o recursos tecnológicos adecuados. Si bien el foco del estudio fue lo académico, emergieron también factores económicos como variable incidente, lo que muestra la interdependencia entre los distintos planos que afectan la permanencia estudiantil. La investigación concluye que los factores académicos no pueden abordarse de forma aislada de las condiciones materiales y tecnológicas del entorno. En este sentido, el estudio sugiere que las universidades deben desarrollar estrategias de fortalecimiento del rendimiento académico desde los primeros años, junto con políticas de acceso a dispositivos y conectividad que hagan viable la cursada virtual. Además, se recomienda tomar en cuenta las desigualdades estructurales que

afectan el desempeño y evitar enfoques deficitarios que responsabilicen únicamente al estudiante por su bajo rendimiento.

El estudio de Pereira Santana y Vidal Cortez (2021) propone una lectura crítica del concepto mismo de deserción, sugiriendo que muchas veces se trata de un fenómeno transitorio y no definitivo. Este trabajo se basa en una revisión de literatura secundaria producida desde el año 2000, con especial énfasis en los estudios publicados a partir de 2010 hasta la actualidad sobre la deserción universitaria. Para ello, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos de referencia internacional, priorizando aquellas con indexación en SciELO, Scopus y Web of Science. Desde su perspectiva, centrarse únicamente en indicadores de retención puede llevar a estrategias institucionales rígidas, que descuidan la dimensión afectiva y subjetiva del vínculo entre el estudiante y su carrera. La noción de permanencia, en cambio, permite pensar en procesos más amplios y dinámicos, en los que la universidad no sólo retiene, sino que construye junto con sus estudiantes un sentido de pertenencia, propósito y continuidad. El estudio concluye que la deserción debe entenderse como un fenómeno dinámico y no necesariamente definitivo, por lo que las instituciones deben dejar de centrarse exclusivamente en la retención administrativa y comenzar a trabajar activamente en la construcción de permanencia genuina, flexible y centrada en el estudiante.

Antecedentes Nacionales

En cuanto a los antecedentes a nivel nacional, se encuentra el estudio llevado a cabo por Musso et al (2020) exploran con especial atención los condicionantes familiares y

laborales de los estudiantes. A través de una encuesta a más de 1700 ingresantes al curso de nivelación de Psicología, se observó que tanto el trabajo remunerado como la responsabilidad de crianza influyen de manera directa en la continuidad de la trayectoria académica. Posteriormente se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra reducida para poder analizar el fenómeno desde una perspectiva cualitativa. Entre los hallazgos más relevantes, se encontró que las variables trabajo y/o hijos a cargo inciden significativamente en la deserción de estudiantes del Curso Intensivo de Nivelación de la Facultad de Psicología.

Por su parte, Celada (2020) propone una lectura más estructural y de largo plazo sobre la deserción en el nivel superior argentino. Su trabajo traza un recorrido desde el año 2000 hasta la actualidad, articulando diversas investigaciones y políticas implementadas en torno a la retención estudiantil. La autora llama la atención sobre cómo factores como el origen socioeconómico, la falta de capital cultural, la desarticulación entre escuela secundaria y universidad, e incluso la rigidez curricular, contribuyen a que muchos jóvenes abandonen los estudios sin haber logrado integrar plenamente la vida universitaria. Además, plantea la necesidad de atender a poblaciones sistemáticamente invisibilizadas: estudiantes indígenas, migrantes, personas con discapacidad.

A su vez a nivel local, un estudio realizado en Bahía Blanca por Saenz (2024), analizó el abandono estudiantil en las carreras del Departamento de Física de la Universidad Nacional del Sur entre 2004 y 2019. Mediante un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional, y utilizando técnicas estadísticas y de aprendizaje automático, se logró identificar los factores asociados al abandono, diferenciando entre abandono

institucional y cambio de carrera. El análisis, basado en datos del sistema de gestión universitaria, permitió observar cómo ciertas variables académicas e institucionales inciden en mayor o menor medida en el riesgo de abandono. Se concluye que los determinantes del abandono no son exclusivamente académicos, sino también personales y socioeconómicos, aunque con distinta intensidad según se trate de abandono institucional o cambio de carrera. Estas diferencias sugieren que aún quedan variables no capturadas por las bases de datos actuales, lo que justifica profundizar en el diseño de instrumentos de recolección de datos más integrales.

Los estudios revisados coinciden en señalar que la deserción universitaria y terciaria no puede explicarse por una única causa. Se trata de un fenómeno multifacético, en el que convergen condicionantes personales, institucionales, económicos y culturales. La evidencia acumulada hasta ahora demuestra que los programas de retención deben ir más allá de la simple asistencia académica, incorporando dispositivos de acompañamiento integral, políticas de inclusión y reformas pedagógicas profundas.

MARCO TEÓRICO

Educación Superior

El sistema de educación superior argentino tiene sus raíces en el período colonial con la fundación de la Universidad de Córdoba en 1613, a la que le siguieron, ya en la era republicana, instituciones como la Universidad de Buenos Aires en 1821 y la de La Plata en 1890. Desde sus inicios, la universidad se consolidó como el epicentro de la producción de conocimiento legítimo, amparada en un principio de autonomía que le permitió perdurar con una estructura casi inalterada durante siglos (Pochulu, 2004).

Sin embargo, hacia fines del siglo XIX, comenzó a configurarse un circuito educativo paralelo. Se crearon instituciones de formación profesional especializada, consideradas como alternativas de educación superior, que se convirtieron en un canal de acceso para sectores sociales emergentes y para las mujeres (Cano, 1985).

A pesar de su rol en la democratización del acceso, este circuito no universitario nació con el estigma social de ser una educación de segunda categoría. De este modo, se consolidó un sistema educativo dual que, como analizan expertos en la materia, tiende a reproducir las desigualdades sociales de origen en lugar de mitigarlas (Pochulu, 2004).

Este proceso de diferenciación institucional se aceleró con la expansión matricular que tuvo lugar a partir de la década de 1960. Si bien esta masificación logró incorporar a sectores tradicionalmente excluidos, también profundizó la segmentación del sistema en términos de calidad y prestigio. Los nuevos sectores sociales que accedieron a la educación

superior lo hicieron mayoritariamente a través de las instituciones de menor valoración, siguiendo patrones de estratificación que reflejaban su origen social (Pierella, 2017).

La evolución del marco legal refleja esta tensión histórica. Mientras las universidades se rigieron por la flexible Ley Avellaneda de 1885, el sector no universitario fue regulado de manera esporádica. No fue hasta la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995 que se estableció un marco orgánico para todo el nivel, buscando ordenar un campo que había crecido de forma heterogénea.

En este contexto, la Reforma Universitaria de 1918 se mantiene como un pilar ideológico del sistema, estableciendo los valores de democratización y autonomía que distinguen a la universidad argentina. No obstante, en las últimas décadas, la continua expansión y diversificación de la oferta han generado una gran heterogeneidad en la calidad educativa, lo que sigue siendo uno de los desafíos centrales del sistema contemporáneo (Secretaría Parlamentaria, 1995).

La educación es la institución social que apunta a generar el contexto y las herramientas necesarias para la adquisición de habilidades y conocimientos para el desarrollo del sujeto. Los seres sociales transcurrimos en distintas instituciones a lo largo de nuestra vida, la mayoría de éstas son dentro del ámbito formal e informal de la educación. Intrínsecamente a las mismas nos encontramos con distintos niveles y/o modalidades socialmente aceptadas. En conjunto generan o deberían generar las condiciones necesarias para que se dé el “acto de aprendizaje” necesario para ese sujeto en un contexto determinado.

Paralelamente la educación en palabras de García, (2015):

Es el espacio entre las personas, es decir que la singularidad no tendría ningún valor si no conviviésemos con otros, protegidos en virtud de la educación y en el espacio público. Singularidad y la pluralidad son las dos caras de la misma moneda y ambos son esenciales para establecer un espacio compartido (p.53).

Lo mencionado permite afirmar sobre la importancia del contexto, entendiéndolo éste mismo como social, histórico y político, inherente a la vida del sujeto. El hacer referencia a éstos conceptos implica un tipo de educación post- secundaria en la trayectoria educativa de un sujeto, que apunta a la formación superior y específica. Sinónimos serían la educación superior, enseñanza superior, estudios superiores, educación profesional y educación terciaria, todos ellos apuntan a la última etapa del proceso de aprendizaje académico.

Como cada nivel educativo apunta al logro de aprendizajes específicos, distintos autores marcan esos logros como “metas”, siendo así Hativa (2000) indica que independientemente del tipo de disciplina o especialidad, las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Si bien estas metas son compartidas, hay diferencias entre las disciplinas sobre lo que para cada una de ellas es importante.

Paralelamente Ramsden (2007) clasifica las metas en dos tipos, los cuales se diferencian cualitativamente entre sí. Ellas son: a) las abstractas, genéricas y de desarrollo

personal, y b) las referidas al dominio del conocimiento disciplinario incluyendo las habilidades y técnicas particulares que distinguen a cada profesional. La cualidad del pensamiento crítico es una de las más citadas como meta en este nivel, recientemente estudiosos señalan que "deben aprender cómo aprender" y "pensar críticamente" Dearing (2007). Dicha meta u objetivo del nivel, es consistente al paso de los años y modelos políticos- educativos.

El nivel en cuestión debería aportar el aprendizaje de ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos juzgados como esenciales que el profesional debe poder manejar según disciplina elegida. Estas son las finalidades de enseñanza usuales de encontrar en los planteamientos tanto de las instituciones de educación superior como de sus docentes; se trata de propósitos amplios y ambiciosos, cuyo problema es que la mayor parte de los estudiantes parece no lograrlos (Garnier, 1998).

La Transición a la Vida Universitaria: Un Escenario de Desarrollo para los Jóvenes

El ingreso a la vida universitaria representa para los jóvenes un punto de inflexión que marca el fin de una etapa y el comienzo de otra llena de transformaciones (Rascován, 2016). La universidad no es solo una institución de formación y pensamiento crítico que se adapta a los tiempos sino también el nuevo espacio al que una gran cantidad de jóvenes debe habituarse (Forés y Grané, 2012).

Esta transición implica abandonar el entorno conocido y las dinámicas de la educación secundaria para enfrentarse a un contexto con códigos y exigencias drásticamente diferentes (Malinowski, 2008).

Este proceso de transición es mucho más que un mero cambio de nivel educativo; es una ocasión para el crecimiento personal y el autodescubrimiento. En este escenario, el estudiante no es un mero receptor de conocimientos, sino un protagonista activo en la construcción de su proyecto de vida, mientras navega por las complejidades del entorno social y laboral que lo rodea (González Lorente & González Morga, 2015). Esta experiencia requiere habilidades de planificación y adaptación cada vez más sofisticadas, necesarias para gestionar las transformaciones que surgen en su camino.

Este cambio a menudo genera una sensación de agobio, tal como lo describen Papalia, Feldman y Martorell (2012), quienes señalan que muchos estudiantes de primer año se sienten sobrepasados por las nuevas demandas. La universidad exige un mayor nivel de compromiso y una dedicación más intensa, lo que obliga a reorganizar rutinas y métodos de estudio (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012).

Es aquí donde se manifiesta la teoría del desafío y apoyo de Sanford de 1966, que postula que el desarrollo del estudiante ocurre cuando existe un equilibrio entre los nuevos desafíos académicos y personales (desafío) y la presencia de sistemas de soporte que le ayuden a afrontarlos (apoyo). En este sentido, el soporte familiar a menudo se convierte en un pilar fundamental, proveyendo el respaldo tanto afectivo como económico que resulta clave durante la trayectoria estudiantil (Papalia et al., 2012).

La experiencia universitaria, por lo tanto, trasciende la mera formación profesional, ya que impacta en múltiples esferas de la vida del estudiante (Malinowski, 2008). En esta línea Arnett (2000) sitúan esta etapa dentro de la adultez emergente, un período de

exploración identitaria donde los jóvenes reevalúan sus creencias y visiones del mundo. Así, la universidad funciona como una moratoria psicosocial, un tiempo y un espacio donde los jóvenes pueden experimentar con diferentes roles y valores antes de asumir compromisos adultos. Este proceso de transformación ocurre en dimensiones interconectadas. En el plano subjetivo, la universidad impulsa un notable desarrollo de la autonomía, ya que, al disminuir la supervisión externa, el estudiante asume un rol protagónico sobre su propio proceso de aprendizaje.

Paralelamente, en la dimensión social, la institución funciona como un portal para la interacción con una diversidad de personas, donde la construcción de redes de pares es un factor clave para la integración (Macías Gómez, 2012).

A su vez, la dimensión económica se revela como un factor condicionante, pues los gastos asociados a los estudios superiores implican para muchos la necesidad de compatibilizar el estudio con el trabajo o de buscar becas para sostener sus proyectos educativos, añadiendo una capa de complejidad a su experiencia (Papalia et al., 2012),

Es decir que el paso por la universidad es un escenario de desarrollo integral, más allá de los conocimientos académicos, es en este contexto donde los jóvenes viven experiencias cruciales que les permiten construir y consolidar una parte fundamental de su identidad (Forés y Grané, 2012).

Deserción en el nivel superior

La deserción es uno de los principales problemas que enfrentan las Instituciones de Educación Superior. Es considerado relevante debido a las repercusiones sociales, institucionales y personales que trae como consecuencia este tema.

Según autores como Kuna, Martínez y Villatoro (2009), un estudiante que abandona una carrera puede seguir muchos caminos, uno de ellos puede ser continuar estudiando otra carrera de la misma Facultad o Universidad, puede cambiar de Universidad, puede continuar los estudios años después o definitivamente no volver a pisar los claustros universitarios y comenzar a trabajar o convertirse en desocupados.

La deserción puede definirse como el abandono por parte de un alumno de los estudios formales de una determinada carrera (Parrino, 2004). En palabras de Garrido Silva & Pajuelo Díaz (2024):

Se conoce como deserción universitaria a la decisión por parte de un estudiante de abandonar su formación académica dentro de la educación superior, y alejarse del sistema educativo. Dicho alejamiento no es de tipo forzoso, sino que esta decisión nace del propio estudiante, influenciado de manera positiva o negativa por factores internos o externos (p.20).

La deserción universitaria es un fenómeno complejo que se construye a partir de dinámicas compuestas tanto por elementos internos como externos a la institución.

La literatura especializada suele agrupar los factores que originan el abandono en dos grandes marcos interpretativos: las variables de índole extrainstitucional y las de índole intrainstitucional (Espinoza, et al., 2012). Comprender esta distinción es crucial, ya que, define el nivel de responsabilidad que le compete a la universidad y el tipo de políticas públicas necesarias para abordar el problema (Goicovic Donoso, 2002).

En complemento, Parrino (2005) clasifica la deserción en factores endógenos y exógenos que afectan a la deserción. Entre los factores exógenos se puede mencionar: el género, la edad, el lugar de residencia, el nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres y la condición de actividad económica del estudiante. También influyen otros factores personales como son: la formación académica previa, el nivel de aprendizaje adquirido, el éxito o el fracaso en la educación media, las aspiraciones y motivaciones personales. Entre los factores endógenos a la institución, puede encontrarse: la existencia de políticas de admisión, la presencia de políticas de orientación vocacional, el excesivo número de programas en oferta, el tipo de carrera y la relación con la formación previa del estudiante, duración del plan de estudios, la currícula, la calidad del cuerpo docente y el equipamiento.

Los aspectos socioeconómicos constituyen uno de los predictores más significativos de la deserción universitaria. Tinto (1993), en su teoría de la integración académica y social, argumenta que los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos enfrentan mayores dificultades para integrarse tanto académica como socialmente a la comunidad universitaria. Esta falta de integración se debe, en parte, a la brecha cultural existente entre su entorno de origen y el ambiente universitario, lo que

puede generar sentimientos de alienación y desconexión que eventualmente conducen al abandono.

De acuerdo a los hallazgos de Braxton, Hirschy, & McClendon, (2004) las características institucionales ejercen una influencia considerable en las tasas de retención estudiantil. De allí se proponen una revisión exhaustiva de la popular teoría interaccionista de Tinto, postulando marcos teóricos diferenciados para universidades residenciales versus universidades de cercanías. Se destaca que un clima institucional favorable, caracterizado por el apoyo académico, la claridad en las expectativas y la preocupación genuina por el bienestar estudiantil, se asocia con menores tasas de deserción.

El fenómeno del abandono universitario puede analizarse desde diversas perspectivas teóricas que, aunque distintas, se complementan entre sí. Uno de los enfoques más influyentes es el Modelo de Interacción, que explica la permanencia como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, logrado a través de la integración académica y social. Este modelo se fundamenta en la teoría del intercambio, la cual postula que un estudiante decidirá permanecer si percibe que los beneficios de continuar sus estudios son mayores que los costos personales y que las recompensas que obtendría en actividades alternativas (Díaz Peralta, 2008)

Esta idea es reforzada por el Modelo Organizacional, el cual sostiene que la deserción depende también de la capacidad de la propia institución para integrar a sus estudiantes. Desde esta perspectiva, la calidad de la docencia y la creación de experiencias

de aprendizaje activo son elementos cruciales que afectan positivamente la integración del estudiante (Díaz Peralta, 2008).

A su vez, la dimensión económica es tan determinante que ha generado sus propios Modelos Económicos. El enfoque de Costo/Beneficio analiza cómo el estudiante opta por continuar cuando los beneficios futuros de la titulación se perciben como superiores a los de otras actividades. El impacto de las ayudas financieras, demostrando que la disponibilidad y duración de las becas son un factor de peso para la permanencia y que, de hecho, los apuros económicos son una de las principales causas del abandono temprano (Díaz Peralta, 2008).

La deserción, entendida como la interrupción abrupta de dicho recorrido, puede conceptualizarse desde múltiples ángulos. De forma general, Belinche y Viñas (2016) se entiende como “el abandono de los estudios por parte del niño/a, adolescente, joven en cualquiera de los niveles educativos en los que se halle” (p. 1055).

Desde una perspectiva más cualitativa, Espinoza Díaz, et al. (2014) comprenden la deserción como un “proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un individuo” (p.6).

La deserción es, por tanto, un fenómeno más amplio y complejo, de carácter dinámico y resultado de múltiples factores. Para comprender su naturaleza, Baquero (2000) ofrece un potente marco al analizar el fracaso educativo masivo desde tres perspectivas:

- a) como un problema que portan los alumnos a título individual;
- b) como resultado de la condición problemática de la familia o del medio social; o
- c) como un efecto de la relación entre el sujeto y la escuela, imposible de delimitar fuera de esa relación mutua. Esta última perspectiva, la relacional, es fundamental, pues evita culpabilizar únicamente al individuo y obliga a mirar el contexto.

Martínez Morales, Ortega Aguirre , & Martínez Fuentes, (2009) indican que las causas específicas que llevan a la deserción pueden entenderse como un conjunto de factores interrelacionados. En el plano individual y académico, se identifican las dificultades en el rendimiento educativo, los problemas de conducta y la falta de interés del joven y su familia hacia la educación. A esto se suman los problemas de índole familiar, que van desde la necesidad de asumir responsabilidades domésticas hasta situaciones como el embarazo o la maternidad temprana. La dimensión económica es otro factor crucial, ya sea por la falta de recursos del hogar para afrontar los gastos educativos o por la necesidad del estudiante de abandonar sus estudios para trabajar. Finalmente, los autores también consideran problemas con la oferta educativa misma y otras circunstancias personales, como enfermedades, accidentes, discapacidades o el servicio militar, que pueden interrumpir la trayectoria educativa.

No obstante, desde el análisis propuesto por Ezcurra (2011), se identifican factores institucionales clave que contribuyen a las altas tasas de deserción universitaria, especialmente concentradas en el primer año de carrera. La autora señala un problema estructural en la asignación de personal docente para los cursos iniciales. Con frecuencia,

estos profesores tienen una "dedicación simple", lo que implica que poseen otros trabajos y sus incentivos académicos favorecen la publicación de artículos de investigación por sobre la creación de material didáctico, ya que esta última actividad tiene menor peso en sus evaluaciones. Como solución, Ezcurra propone la implementación de un programa de "Refuerzo de los primeros años", que consistiría en asignar a los profesores más calificados para que guíen a los estudiantes durante su etapa inicial.

Además de los factores institucionales, categoriza las principales razones del abandono estudiantil en tres áreas. Primero, las razones técnicas, que se refieren a la brecha existente entre las competencias que la universidad exige y los conocimientos que los estudiantes adquirieron en el nivel secundario. Segundo, las razones socioeconómicas y estructurales, que afectan desproporcionadamente a estudiantes de sectores económicos bajos y medio-bajos, quienes a menudo deben abandonar sus estudios por la necesidad de trabajar o por las dificultades logísticas y económicas que implica la distancia entre su hogar y la universidad (Ezcurra, 2011).

Finalmente, en lo que respecta a las diferencias socioculturales, la capacidad de adaptación a la vida universitaria está ligada al capital cultural del estudiante. Aquellos cuyo acervo cultural no se corresponde con la cultura y los códigos implícitos de la universidad encuentran una "distancia simbólica" que dificulta su integración. Esta falta de sintonía entre su bagaje cultural y el entorno de la educación superior se convierte en un obstáculo significativo para su permanencia (Ezcurra, 2011).

Además, el fenómeno de la deserción y retención de los estudiantes también han sido explicados a partir de dos teorías sociológicas: “El modelo de integración del estudiante” descrito por Spady (1970) y Tinto (1975), donde se pone el foco en la integración del estudiante al mundo académico, considerando que dicha teoría afecta en forma directa a la determinación de abandonar o no los estudios; y el “Modelo de desgaste del estudiante” descrito por Bean (1980), donde hace referencia a los factores externos a la institución educativa que influyen sobre los estudiantes.

Por otro lado, Hackman et al., (1970) establecían que el problema fundamental de la deserción, está relacionado con la ausencia de interés y no con la imposibilidad por parte del alumno de cumplir con los requisitos exigidos por las Universidades. Braxton et al., (1997) abordan distintas dimensiones de análisis: Psicológicos, Económicos, Sociológicos, Organizacionales y de Interacción. A su vez, Aparicio (2008), centra las causas del abandono en temas relacionados con procesos vocacionales.

Según García (2014), los factores que resultan significativos en el abandono de los estudios son: el género (verificándose un mejor desempeño en las mujeres), el nivel educativo de los padres (dándose un mejor desempeño en aquellos alumnos cuyos padres cuentan con un buen nivel educativo), actividad económica (la cantidad de horas trabajadas por el alumno suele afectar negativamente el rendimiento en los estudios), la formación académica previa (un buen promedio en la escuela media, incide positivamente sobre el desempeño, al igual que haber estudiado en un colegio privado o en un colegio gestionado por una universidad), la edad (aquellos estudiantes más jóvenes obtienen mejores

resultados, a su vez, aquellos que dejan transcurrir un lapso mayor entre la finalización de la escuela media y la universidad, suelen mostrar un rendimiento negativo).

La problemática de la deserción universitaria requiere ser analizada, tanto desde el lugar de los alumnos desertores, como de la universidad en su conjunto. Esto es así, porque para ambas partes resulta una asignación ineficiente de tiempo y recursos en una relación costo beneficio negativa.

Con respecto al abandono en los primeros años de estudio, Ambroggio, Coria, y Saino (2016), muestran en su congreso que las estadísticas de años anteriores delatan una mayor deserción en comparación con años posteriores. Un seguimiento durante el primer año de la cohorte de ingresantes (230 casos) a una facultad de ciencias en 1990, arrojó que al finalizar el primer año escasamente un 13,5 % de los estudiantes lleva el ritmo de avance previsto en el plan de estudios, y además sólo un 20% está en actividad, con diversos grados de atraso respecto de dicha norma. Pero es de destacar que prácticamente puede considerarse que el 66% ha abandonado o abandonará sus estudios. En este último subgrupo, es probable que sean diferentes en su configuración como estudiantes universitarios, aquellos que no desarrollaron ninguna actividad. Por otro lado, esta cohorte de estudiantes muestra, en abril de 1994, un 18 % de alumnos que continúan inscriptos, por lo que podemos afirmar que, en el caso que estamos presentando, aproximadamente el 80 % de los que dejan su carrera lo hace en primer año.

Como se mencionó anteriormente, dicha problemática trae consigo una serie de costos negativos como lo son la pérdida de recursos y tiempo, hay autores, que rescatan

cosas positivas. El abandono de una carrera por parte de un alumno no necesariamente es malo, ya que por ejemplo el paso de una persona por las aulas de una Universidad pudo significar un crecimiento personal, pudo agregar conocimientos útiles y aplicables en su vida, entre otros. El propio concepto de deserción es muy discutido, pero lo que es claro es que para el estado implica un enorme costo, para el estudiante puede significar algún tipo de frustración y requiere de políticas de estado que la prevengan. (Manski 1989, citado por Horacio Kuna, Ramón García Martínez, Francisco R. Villatoro 2009).

La comprensión multidimensional de los factores que contribuyen a la deserción universitaria tiene implicaciones significativas para el desarrollo de estrategias de intervención efectivas. Karp (2011) identifica cuatro mecanismos específicos mediante los cuales los apoyos no académicos pueden mejorar los resultados estudiantiles y reducir la deserción:

- crear relaciones sociales,
- aclarar aspiraciones y fomentar el compromiso,
- desarrollar conocimientos universitarios, y
- hacer viable la vida universitaria.

Su análisis revela que los programas asociados con resultados estudiantiles positivos incorporan uno o más de estos mecanismos, y que cada mecanismo puede manifestarse en diversos programas, estructuras o incluso interacciones informales.

Medidas para evitar el abandono de la carrera universitaria/terciaria

La deserción en la educación superior es un fenómeno complejo y multifactorial que representa uno de los desafíos más significativos para los sistemas educativos a nivel global. En Argentina, esta problemática adquiere una relevancia particular debido a una tasa de graduación que se mantiene persistentemente baja. Según datos analizados por Fernández y Bernardo (2019), apenas el 30,3% de los estudiantes universitarios logra finalizar su carrera en el tiempo estipulado de seis años, una cifra que evidencia las dificultades sistémicas e individuales que enfrentan los jóvenes en su trayectoria académica.

El primer año de estudios emerge como una barrera crítica, donde se concentra el mayor índice de abandono. Se estima que un 40% de los ingresantes deserta o cambia de carrera durante este período inicial, una decisión a menudo motivada por una articulación deficiente entre la educación secundaria y la universitaria, así como por crisis vocacionales tempranas (Fernández & Bernardo, 2019).

Ante este panorama, se han diseñado e implementado una serie de medidas y estrategias desde el ámbito público y privado, que abarcan desde políticas nacionales de gran escala hasta intervenciones institucionales y apoyos centrados en el estudiante.

Una de las iniciativas más destacadas en el ámbito académico es el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA). Impulsado por el Ministerio de Educación, este programa, en el que participan 86 universidades públicas y privadas, tiene como objetivo principal facilitar la movilidad de los estudiantes dentro del sistema de educación superior (Fernández & Bernardo, 2019).

En palabras de Celada, (2020) el Estado argentino ha impulsado como políticas públicas el apoyo financiero se ha consolidado como una herramienta crucial para garantizar la equidad en el acceso y la permanencia. Diversos programas de becas han sido implementados a lo largo de los años, cada uno con enfoques y poblaciones objetivo específicas. En 1996, se creó el Programa Nacional de Becas Universitarias, cuyo propósito era apoyar a estudiantes de escasos recursos económicos que, a su vez, demostraran un buen desempeño académico. Este programa fue pionero en su enfoque inclusivo, extendiendo su cobertura a estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y a aquellos con discapacidad, reconociendo las barreras adicionales que enfrentan estos colectivos.

Más de una década después, en 2008, el gobierno lanzó el Programa de Becas Bicentenario, una iniciativa con un enfoque más estratégico. Este programa se dirigió a ingresantes menores de 28 años de bajos recursos que eligieran carreras consideradas prioritarias para el desarrollo del país, como las Ciencias Aplicadas, Naturales, Exactas y Básicas. Una de sus características más innovadoras fue su estructura de montos crecientes: la asignación económica aumentaba a medida que el estudiante avanzaba en su carrera, funcionando como un incentivo adicional para la progresión y la graduación.

Finalmente, en 2014, se implementó el programa PROGRESAR, una política de alcance más universal. Destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años que no trabajaran o cuyos ingresos fueran precarios, este programa subsidia la continuación de estudios en cualquier nivel educativo, incluido el superior. A diferencia de los programas anteriores, PROGRESAR funciona más como una política social de base amplia, cuyo objetivo es garantizar un piso mínimo de ingresos para que los jóvenes puedan dedicar tiempo y recursos a su formación

No obstante, más allá de las políticas nacionales, las instituciones privadas han desarrollado un conjunto de estrategias que a menudo se perciben como más ágiles y orientadas al mercado. Una de las principales ventajas que ofrecen es una mayor flexibilidad en las modalidades y horarios de cursada, lo que facilita la compatibilidad de los estudios con el trabajo u otras responsabilidades. Además, sus currículas suelen estar más articuladas con las demandas del mercado laboral, lo que puede aumentar la motivación del estudiante al percibir una conexión más directa entre su formación y su futuro profesional (Celada, 2020).

Parrino (2005) destaca también la creación de colegios universitarios y tecnicaturas por parte de estas instituciones. Al ofrecer títulos intermedios y carreras más cortas (de cuatro años en promedio, frente a los seis de muchas carreras públicas), responden a la expectativa de una inserción laboral más rápida. Otros factores, como un menor número de estudiantes por aula y un mejor acondicionamiento edilicio, contribuyen a crear un entorno

de aprendizaje más personalizado y confortable, lo cual también puede influir positivamente en la decisión del estudiante de permanecer en la institución.

MÉTODO

Definición Operacional de las Variables

En esta investigación, las variables han sido definidas y operacionalizadas son las siguientes:

Metas de vida: Esta variable apunta a explorar los proyectos vitales y motivaciones profundas de los jóvenes. El instrumento permite clasificar las metas en distintas subdimensiones:

- Autonomía personal: deseo de independencia emocional, económica y social.
- Logro profesional: aspiraciones vinculadas al éxito laboral, estabilidad y reconocimiento.
- Bienestar material: importancia otorgada al dinero, al consumo y al confort.
- Compromiso con otros: metas asociadas a la familia, la pareja o la comunidad.
- Desarrollo personal: interés por el conocimiento, la autorrealización y el crecimiento interior.

Hábitos y estrategias de estudio: Esta variable busca evaluar las capacidades cognitivas y afectivas que los estudiantes despliegan —o no— para sostener su desempeño académico.

Se mide a través de diez subescalas:

- Ansiedad ante exámenes
- Concentración
- Manejo del tiempo
- Actitudes hacia el estudio
- Motivación académica
- Selección de ideas principales
- Uso de ayudas para recordar
- Procesamiento de la información
- Uso de estrategias de apoyo al aprendizaje
- Autotest y evaluación personal.

Factores contextuales percibidos: Esta variable recoge información más amplia y situada sobre el entorno, las experiencias previas y las decisiones educativas de los sujetos.

Incluye:

- Causas auto-percibidas del abandono o cambio de carrera (económicas, familiares, emocionales, académicas, etc.)
- Existencia o no de orientación vocacional previa
- Satisfacción con la institución y la carrera elegida
- Carga de responsabilidades extrainstitucionales (trabajo, cuidados, etc.)
- Percepción sobre el acompañamiento institucional.

Diseño de Estudio

La metodología de investigación seleccionada prioriza un tipo de diseño cuantitativo descriptivo, ya que se busca interpretar y comprender el objeto de investigación en un contexto situacional, incluyendo la perspectiva de los sujetos involucrados. Así mismo se hace hincapié en la recolección de datos estadísticos mediante encuestas y distintas escalas. Es una investigación no experimental transversal y comparativa.

Participantes

Para el desarrollo de la investigación se han seleccionado 45 sujetos que hayan abandonado o cambiado de carrera en la ciudad de Bahía Blanca y la zona. Se han realizado las encuestas y las correspondientes escalas a sujetos de un rango de edad que va desde los 18 hasta los 26 años.

Muestra

La muestra fue seleccionada de manera intencional y no probabilística, atendiendo a la necesidad de trabajar con sujetos que hayan vivido directamente la experiencia de abandonar o reorientar su trayectoria universitaria.

Está conformada por 45 participantes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años, residentes en Bahía Blanca y localidades aledañas. Todos ellos tienen en común haber iniciado estudios universitarios en los últimos tres años y no haberlos finalizado, ya sea por abandono total o por cambio de carrera.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Para delimitar con claridad la población del estudio, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Haber estado matriculado/a en alguna institución de educación superior en los últimos tres años.
- Haber abandonado total o parcialmente la carrera universitaria (deserción o cambio de carrera).

- Tener entre 18 y 26 años.
- Residir en Bahía Blanca o zonas cercanas.
- Haber firmado el consentimiento informado

Los criterios de exclusión fueron:

- Personas que nunca hayan iniciado estudios universitarios.
- Participantes que estén actualmente cursando sin interrupciones significativas en su trayectoria.
- Sujetos fuera del rango etario establecido o residentes en otras localidades.
- Casos en los que no se haya podido completar adecuadamente la aplicación de los instrumentos por falta de tiempo, disponibilidad o compromiso.
- No haber firmado el consentimiento informado.

Instrumento

Los instrumentos elegidos para analizar la cuestión de la deserción son: EMVA (Escala de Metas de Vida de los Adolescentes), LASSI (Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje) y una encuesta cerrada.

Para la evaluación de las metas de vida de los participantes, se administró la Escala de Metas de Vida para Adolescentes (EMVA) en su versión de María Elisa Cattaneo y Vanina Schmidt (2014).

Este instrumento psicométrico está diseñado para explorar los proyectos vitales y las motivaciones en jóvenes. Consta de un total de 87 ítems, donde el sujeto debe indicar su grado de acuerdo con cada afirmación a través de una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo").

La escala se encuentra distribuida en diez subescalas, cada una de las cuales cuenta con un coeficiente de fiabilidad de consistencia interna (Alpha de Cronbach) que respalda su utilización:

- o Moral-Social-Familiar: Se compone de 10 ítems, que son los números: 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 52 y 53.
- o Afectivo-Interpersonal: Se compone de 9 ítems: 54, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82 y 83.
- o Logros Materiales y Prestigio: Se compone de 15 ítems: 1, 47, 49, 50, 51, 55, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 84 y 87.
- o Logro Económico-Laboral: Se compone de 13 ítems: 3, 4, 10, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 45, 46, 47 y 48.
- o Afiliativa: Se compone de 6 ítems: 2, 18, 30, 31, 37 y 40.
- o Idealista-Altruista: Se compone de 13 ítems: 21, 41, 43, 44, 61, 62, 64, 73, 74, 75, 85 y 86.
- o Presión Contextual: Se compone de 7 ítems: 32, 33, 34, 35, 36, 38 y 39.

- o Capacitación como Medio: Se compone de 6 ítems: 1, 5, 6, 7, 8 y 9.
- o Hedonista: Se compone de 6 ítems: 56, 57, 58, 59, 60 y 72.
- o Estándar-Conformista: Se compone de 4 ítems: 9, 12, 13 y 14.

Para facilitar el análisis e interpretación de los resultados de la Escala de Metas de Vida para Adolescentes (EMVA), las respuestas obtenidas a través de la escala Likert de cinco puntos fueron recodificadas y agrupadas en tres niveles categóricos: bajo, medio y alto. Esta clasificación se realizó siguiendo el siguiente criterio:

- Nivel Bajo: Agrupa las respuestas "1 - Totalmente en desacuerdo" y "2 - Desacuerdo".
- Nivel Medio: Corresponde a la respuesta "3 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Indeciso".
- Nivel Alto: Agrupa las respuestas "4 - De acuerdo" y "5 - Totalmente de acuerdo".

Este procedimiento permitió visualizar de manera más clara las tendencias y la distribución de las metas predominantes en la muestra estudiada.

La escala LASSI fue diseñado con el objetivo de recolectar información sobre las prácticas, actitudes y estrategias que los estudiantes aplican en su proceso de aprendizaje. Consta de un total de 77 enunciados, donde el sujeto debe indicar qué tan bien lo describe cada afirmación a través de una escala de cinco opciones de respuesta (A: *No es una característica mía*, B: *No es una característica muy común en mí*, C: *Algo o un poco*

característico mío, D: *Con frecuencia es una característica mía*, E: *Algo muy característico mío*).

El inventario se encuentra distribuido en diez subescalas que permiten analizar de manera integral el perfil del estudiante. Para esta investigación, las dimensiones evaluadas fueron las siguientes:

- o Actitud: 14, 18, 28, 29, 38, 51, 69
- o Motivación: 1, 9, 13, 16, 22, 41, 45, 49
- o Manejo del Tiempo: 3, 10, 20, 33, 36, 42, 58, 74
- o Ansiedad: 25, 31, 35, 54, 57, 63, 75
- o Concentración: 6, 11, 43, 46, 55, 61, 68, 72
- o Procesamiento de la Información: 12, 15, 32, 40, 47, 50, 64, 76
- o Selección de Ideas Principales: 2, 8, 27, 44, 60, 62, 71, 77
- o Ayudas al Estudio: 4, 7, 19, 24, 26, 37, 53, 73
- o Autoevaluación: 17, 21, 30, 34, 52, 59, 65, 70
- o Estrategias para los Exámenes: 20, 31, 42, 57, 66, 70, 75.

Finalmente, como complemento a los instrumentos estandarizados, se diseñó y administró una encuesta cerrada. El propósito de este cuestionario fue recolectar datos específicos sobre el contexto y la trayectoria de los participantes. La encuesta se compuso de cuatro preguntas de opción múltiple, diseñadas para indagar sobre las siguientes áreas clave:

- Las causas auto-percibidas del abandono o cambio de carrera.
- Los factores que motivaron la elección de la carrera inicial.
- El grado de certeza del estudiante al momento de iniciar sus estudios.
- La realización o no de un proceso de orientación vocacional previo.

Este conjunto de instrumentos permitió medir tanto las variables psicológicas y de hábitos de estudio (EMVA y LASSI) como obtener información contextual valiosa para el análisis.

Procedimiento

Los contactos iniciales fueron realizados, en primera instancia de forma telefónica, en la misma se planteó el objetivo de los encuentros y se dio a conocer el marco de trabajo a los adolescentes, planteando que sus producciones serían objeto de estudio. En él se acordaron el día y la hora de la entrevista.

La recolección de datos se llevará a cabo en Bahía Blanca y la zona, por medio de las siguientes técnicas: Tabla EMVA y LASSI, Encuesta. Los mismos serán evaluados por una psicopedagoga, y consistirá en dos encuentros de 45 minutos cada uno, desarrollados en ámbitos particulares, dichos encuentros llevaron alrededor de un mes.

Al finalizar la recopilación de datos, se procedió a analizar y comparar las respuestas. Para ello, para observar las recurrencias y diferencias en las respuestas. Los resultados se presentarán a continuación.

Consentimiento informado

La participación de los sujetos en esta investigación se enmarcó en los principios éticos y legales establecidos por la Universidad de Flores. En este sentido, se garantizó en todo momento el respeto por la dignidad, la autonomía y la privacidad de los participantes, conforme a los estándares establecidos por el Consejo Superior.

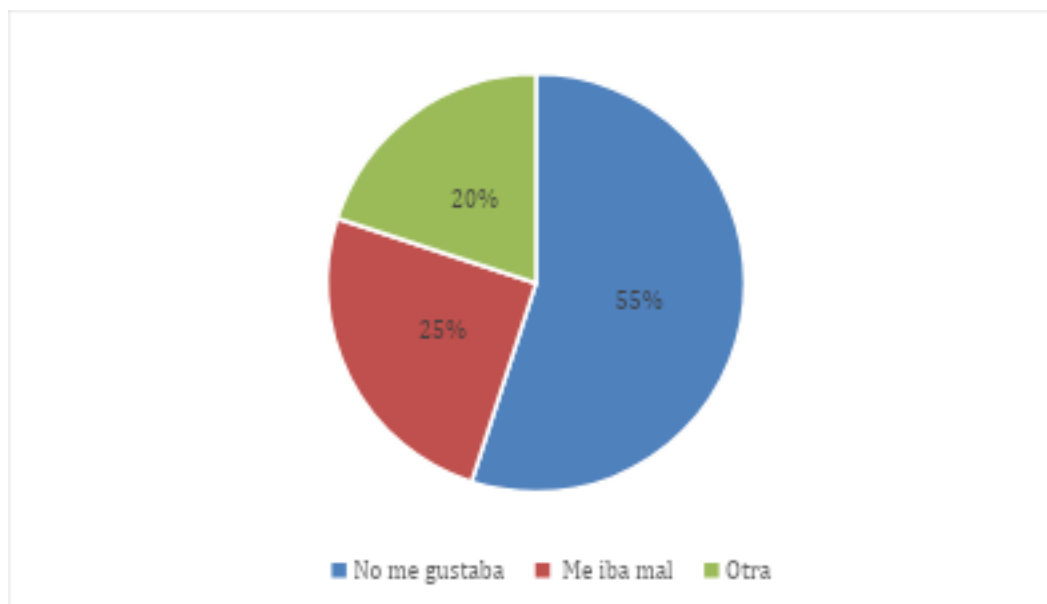
Cada uno de los cuarenta sujetos involucrados fue debidamente informado sobre los objetivos, alcances y características del estudio, así como sobre los posibles riesgos o molestias mínimas asociadas a su participación. La decisión de participar fue voluntaria, libre de coerción, y en todo momento se les recordó que podían desistir de su colaboración sin consecuencia alguna.

RESULTADOS

Este apartado tiene por finalidad presentar y analizar los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados a la muestra seleccionada de jóvenes de entre 18 y 26 años que interrumpieron o modificaron su trayectoria en el nivel superior. Se presentan los resultados correspondientes a la encuesta administrada a los 45 participantes del estudio.

Con el propósito de contextualizar las trayectorias académicas interrumpidas, se aplicó una encuesta cerrada a los participantes de la muestra. Esta herramienta permitió relevar información específica sobre los motivos auto-percibidos del abandono o cambio de carrera, los factores que influyeron en la elección inicial, el grado de certeza al comenzar los estudios superiores y la realización (o no) de procesos de orientación vocacional. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Gráfico N°1. Motivos del abandono o cambio de carrera.



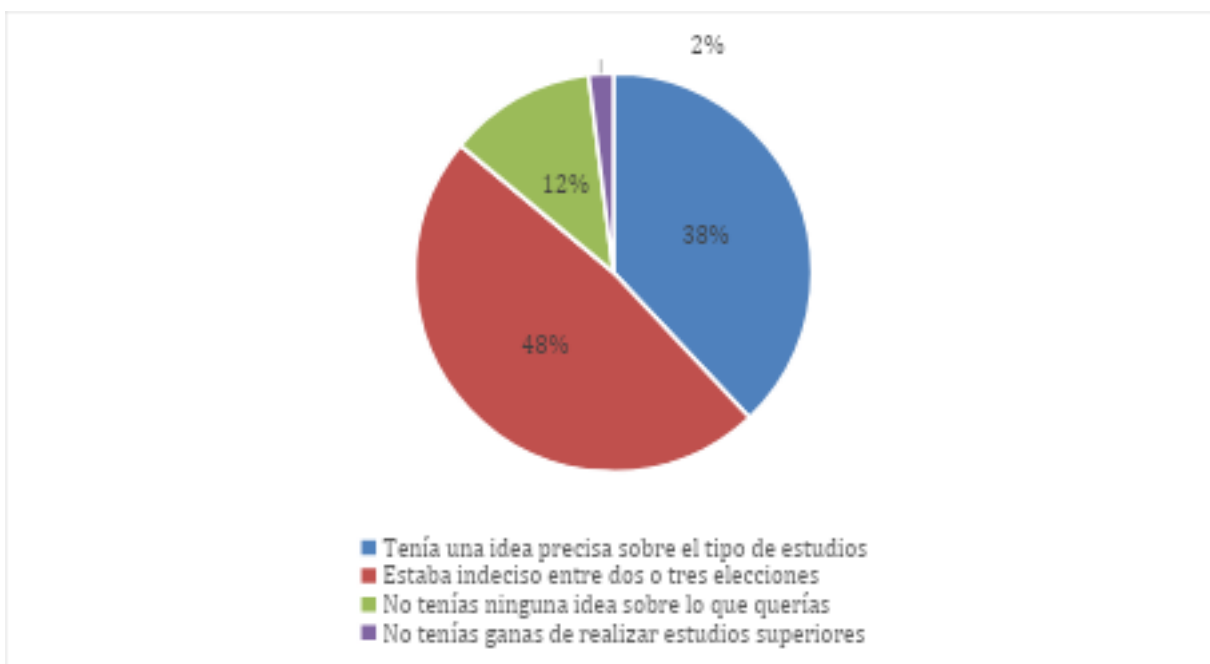
El gráfico 1 presenta la distribución de los motivos auto-percibidos de abandono o cambio de carrera. El 55 % de los encuestados indicó que la principal causa fue que la carrera no le gustaba. Un 25 % señaló como motivo el bajo rendimiento académico, mientras que el 20 % restante optó por la categoría otra, que incluye causas no contempladas en las opciones anteriores.

Gráfico N°2. Factores de elección de la carrera inicial.



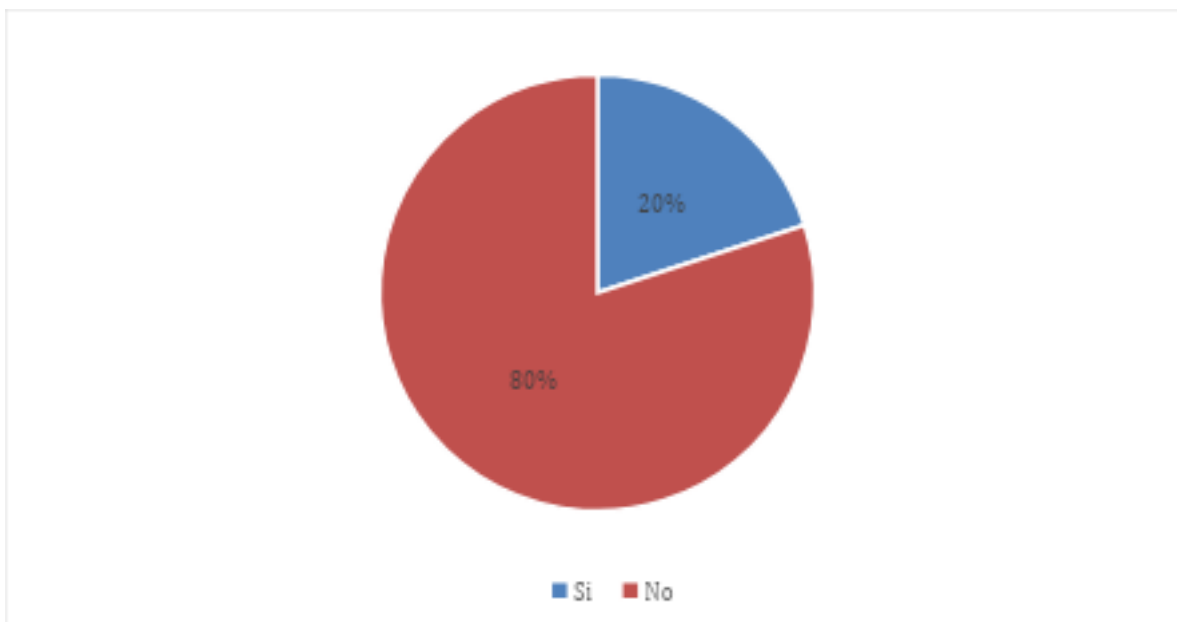
El gráfico 2 muestra los factores que intervinieron en la elección de la carrera. El 62% expresó que eligió la carrera porque en principio le gustaba. El 18 % indicó la influencia de sus padres como motivo principal y el 12% lo atribuyó a razones logísticas o económicas, como la distancia o el costo de la carrera deseada, el 5% indicó que la carrera que quería era privada o se encontraba en otra ciudad y el 3% indicó otros motivos.

Gráfico N°3. Nivel de certeza al iniciar la carrera.



El gráfico 3 expone el grado de certeza vocacional al inicio de la carrera. El 48% manifestó haber estado indeciso entre dos o tres opciones al momento de elegir. El 38% afirmó tener una idea precisa sobre lo que quería estudiar, mientras que el 12% reconoció que no tenía ninguna idea sobre lo que quería hacer y el 2% señaló que no tenía ganas de realizar estudios superiores.

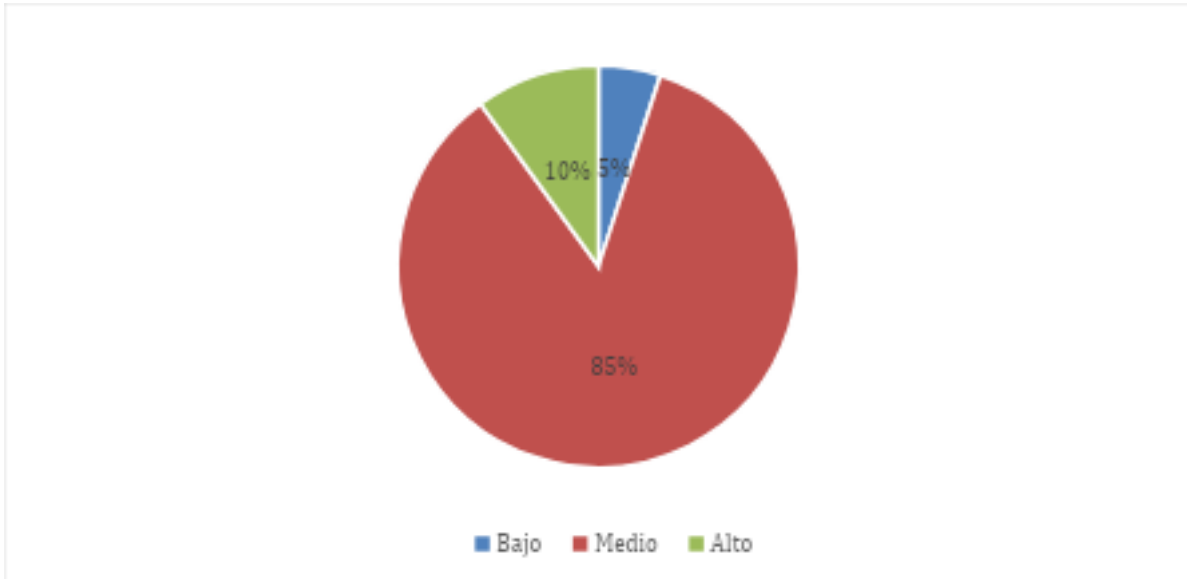
Gráfico N°4. Realización de orientación vocacional.



El gráfico 4 presenta los datos referidos a la realización de orientación vocacional antes del ingreso. El 80 % de los encuestados indicó que no había realizado ningún proceso de orientación previo, frente a un 20 % que sí accedió a esta instancia antes de comenzar sus estudios superiores.

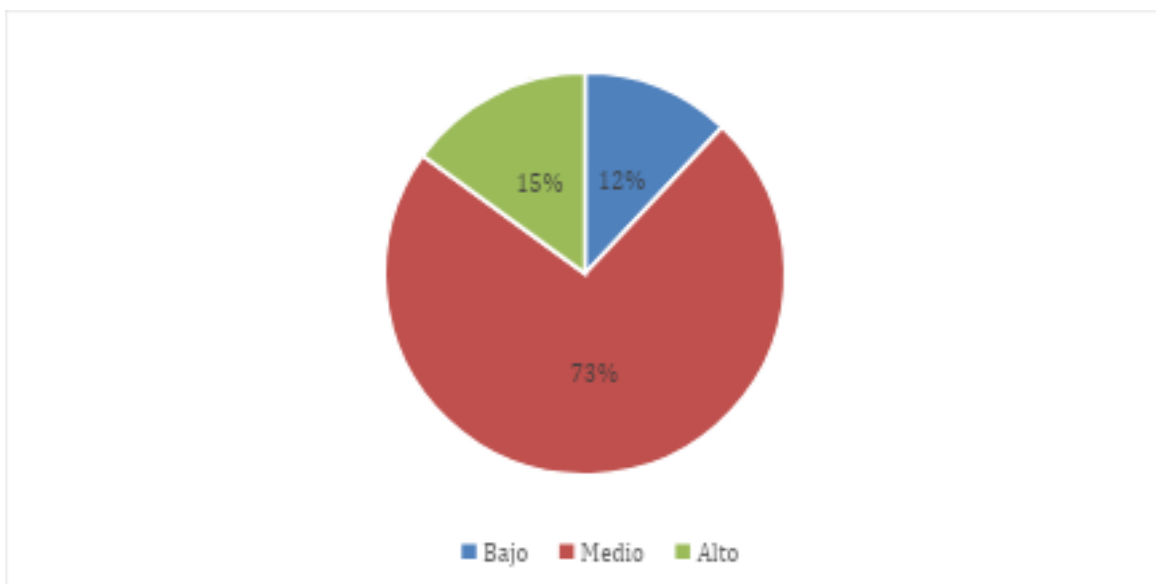
A continuación, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación de la Escala de Metas de Vida para Adolescentes (EMVA). Los datos fueron organizados en gráficos según las diez dimensiones que componen la escala. Para facilitar el análisis, los puntajes promedio obtenidos se agruparon en tres categorías: bajo, medio y alto, permitiendo visualizar la distribución de las metas predominantes y menos significativas dentro del grupo estudiado.

Gráfico N°5. Dimensión Moral-Social-Familiar



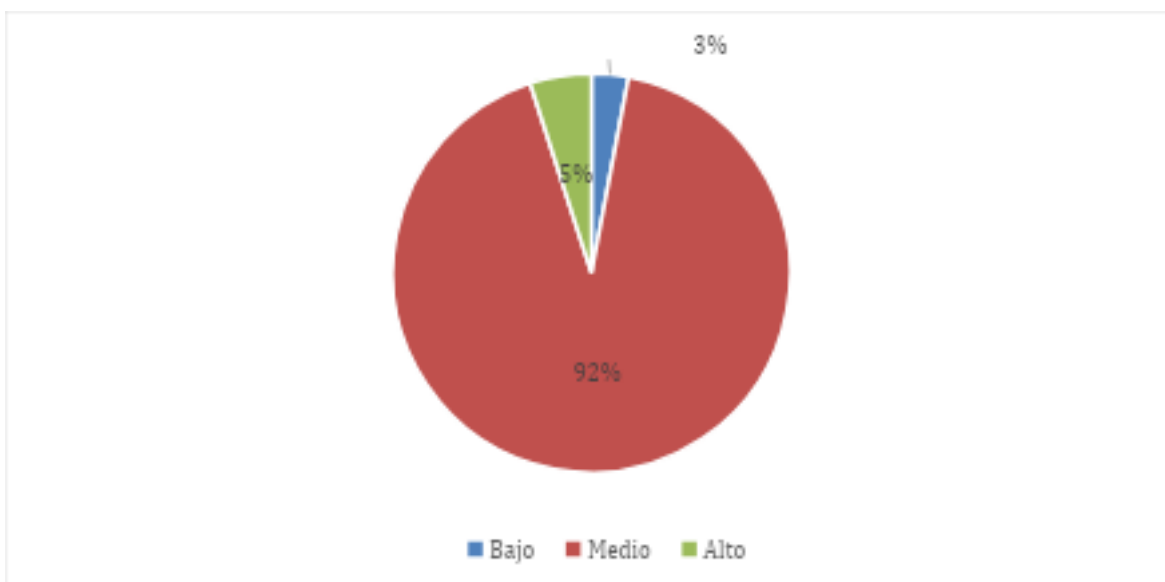
El gráfico 5 muestra la dimensión Moral-Social-Familiar, que evalúa el compromiso con valores éticos, familiares y de convivencia social. El 85 % de los participantes manifestó un nivel medio de interés en esta área, el 10 % expresó un interés alto y el 5 % un interés bajo.

Gráfico N°6. Afectivo-Interpersonal



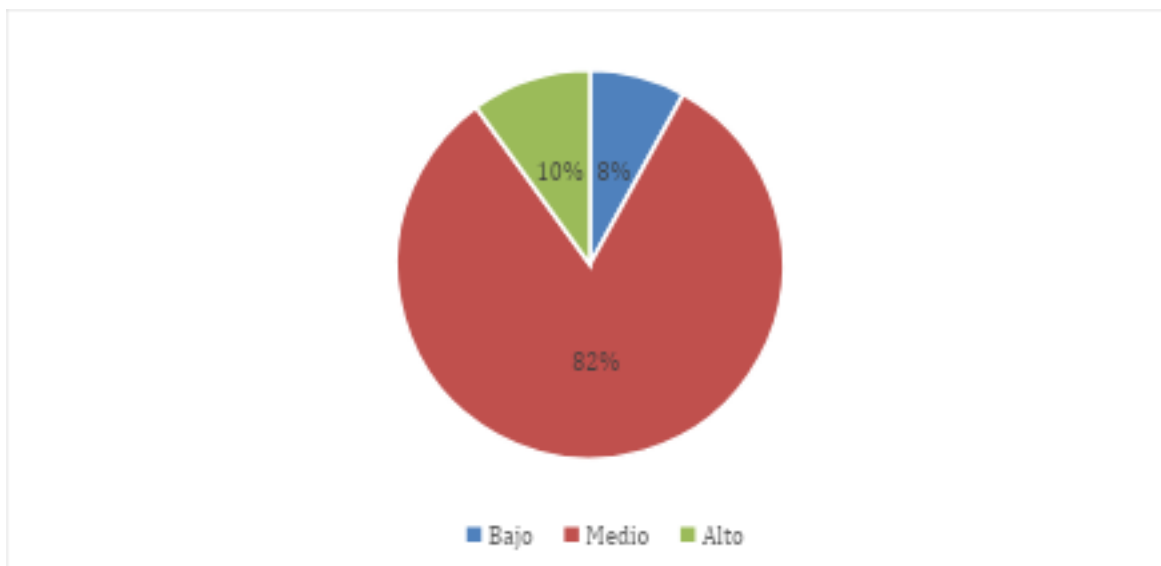
El gráfico 6 presenta los resultados de la dimensión Afectivo-Interpersonal, que aborda la importancia asignada a los vínculos afectivos y relaciones personales. El 73 % de los encuestados ubicó esta meta en un nivel medio, el 15 % en un nivel alto y el 12 % en un nivel bajo.

Gráfico N°7. Logros Materiales y Prestigio



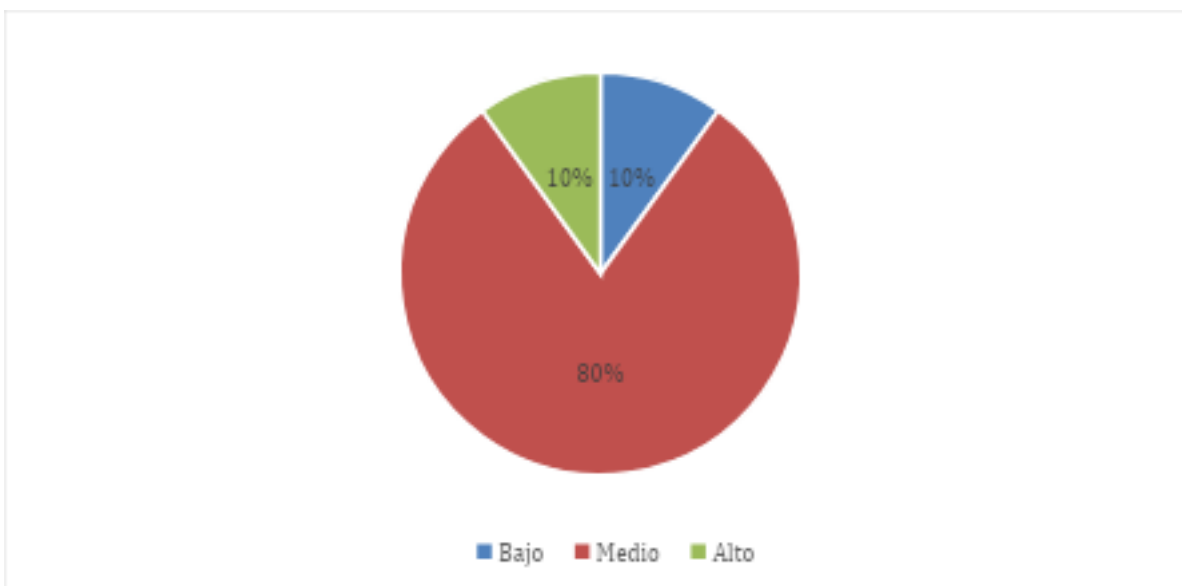
El gráfico 7 muestra la dimensión Logros Materiales y Prestigio, centrada en la búsqueda de reconocimiento social, estatus y bienes materiales. El 92 % de los participantes evaluó como una meta de importancia media, el 5 % como alta y el 3 % como baja.

Gráfico N°8. Logro Económico-Laboral



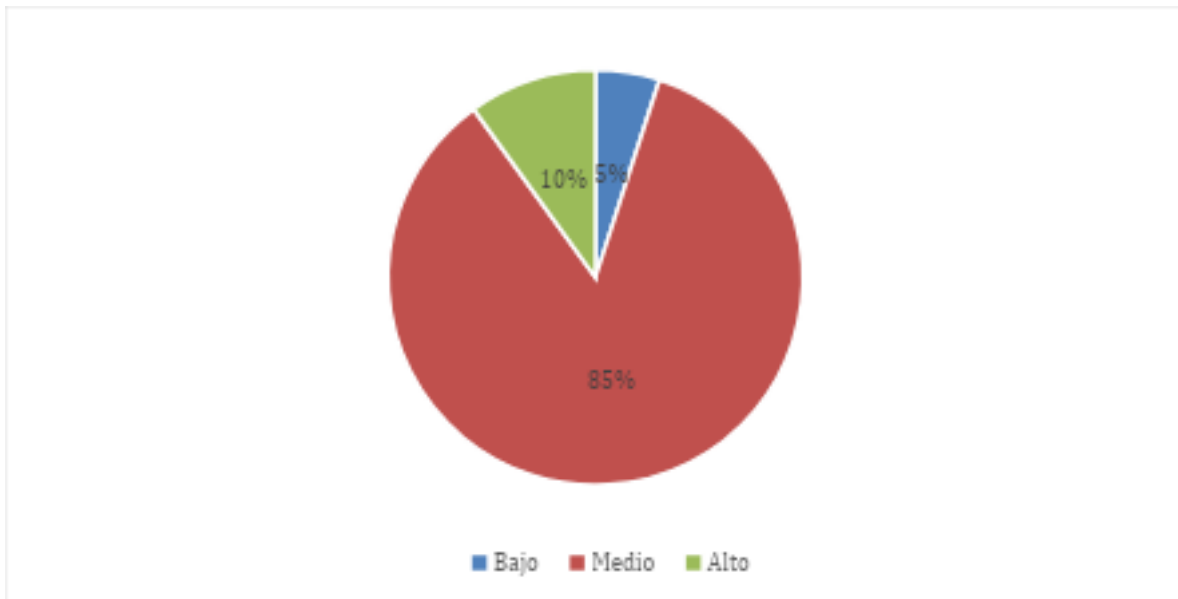
El gráfico 8 analiza la dimensión Logro Económico-Laboral, que explora las aspiraciones vinculadas al éxito profesional, la estabilidad laboral y los ingresos económicos. El 82 % de los encuestados otorgó una importancia media a esta dimensión, el 10 % alto y el 8 % una baja.

Gráfico N°9. Afiliativa



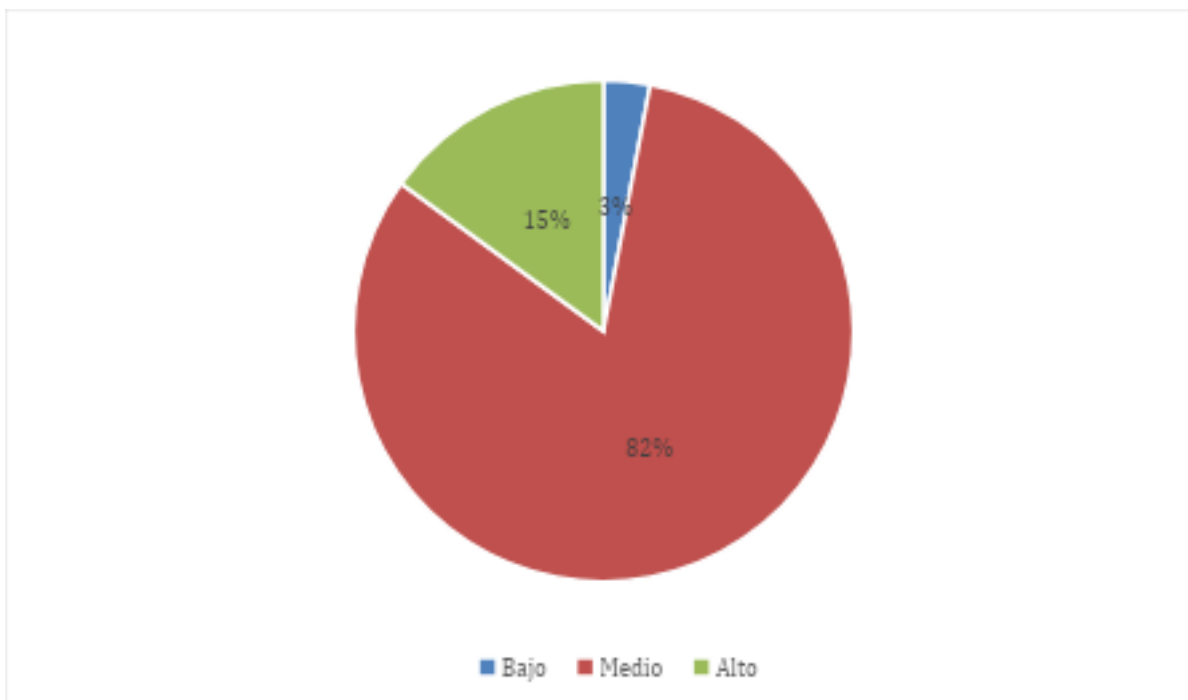
El gráfico 9 muestra la dimensión Afiliativa, relacionada con el deseo de pertenecer a grupos o comunidades. El 80 % de los participantes ubicó esta meta en un nivel medio, mientras que el 10 % la consideró alta y otro 10 % baja.

Gráfico N°10. Idealista-Altruista



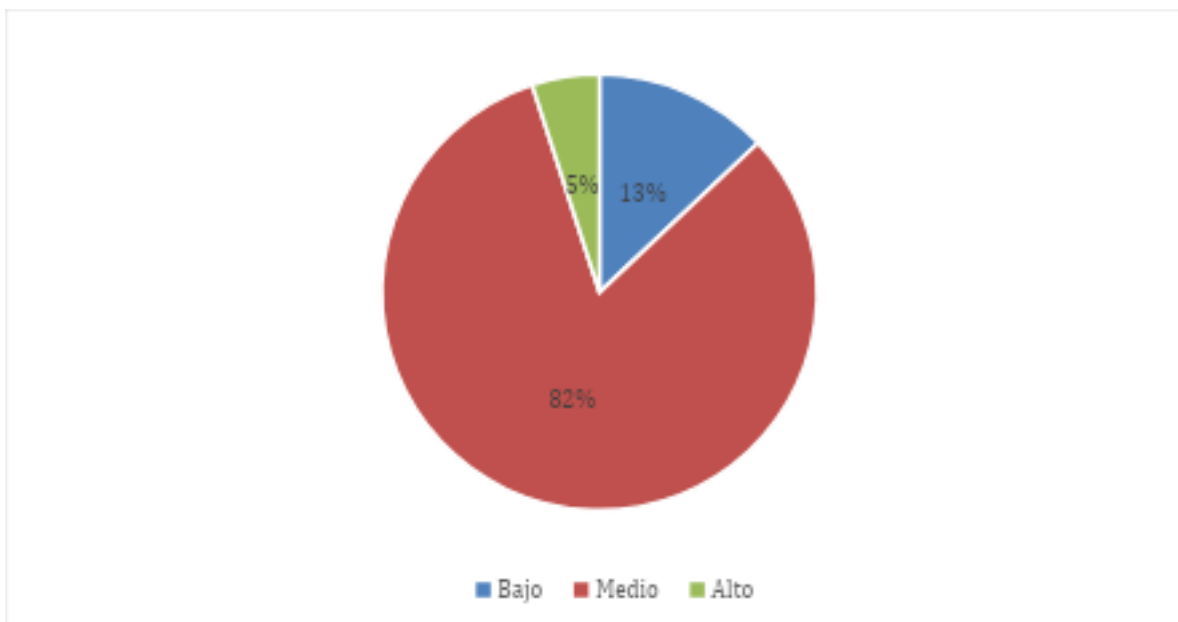
El gráfico 10 presenta la dimensión Idealista-Altruista, que evalúa el interés por el bienestar colectivo, la justicia social y el compromiso solidario. El 85 % expresó un interés medio en esta meta, el 10 % alto y el 5 % bajo.

Gráfico N°11. Presión Contextual



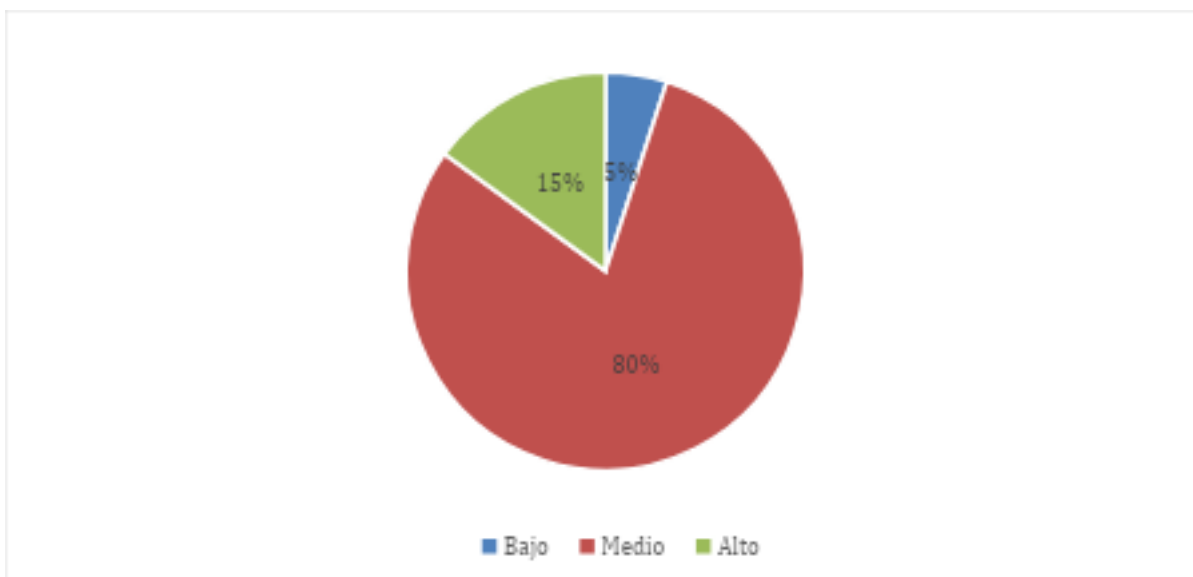
El gráfico 11 muestra la dimensión Presión Contextual, que indaga en la percepción de exigencias externas o condicionamientos del entorno. El 82 % de los encuestados percibió esta presión en un nivel medio, el 15 % en un nivel alto y el 3 % en un nivel bajo.

Gráfico N°12. Capacitación como Medio



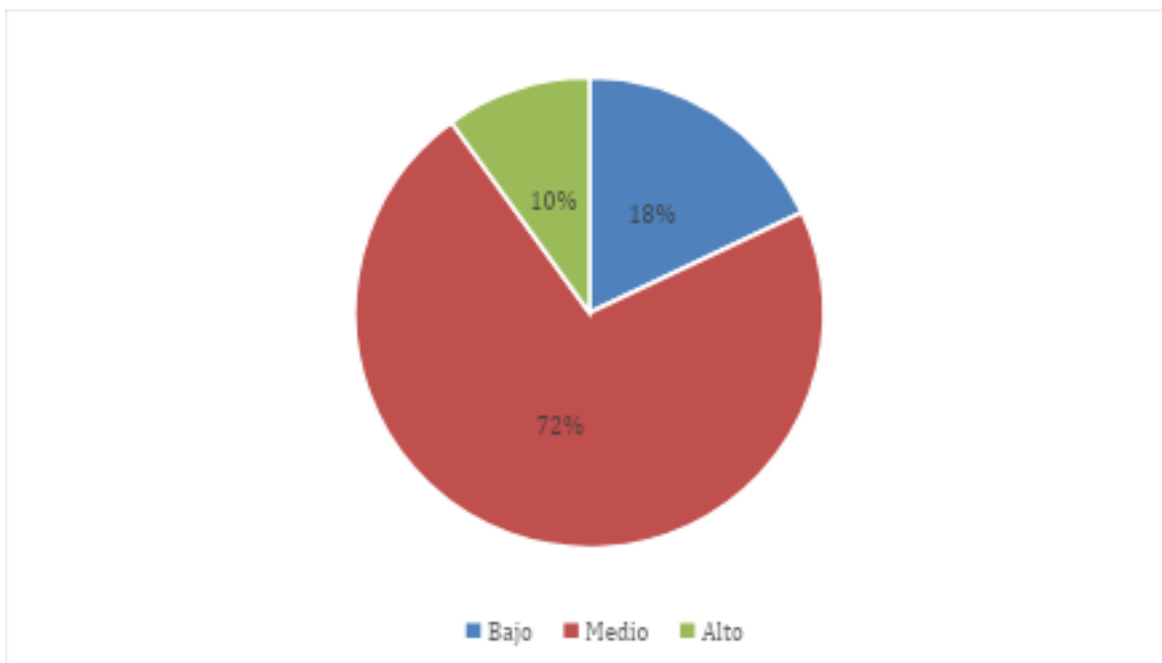
El gráfico 12 presenta la dimensión Capacitación como Medio, referida a la formación académica como herramienta para alcanzar objetivos personales o profesionales. El 82 % de los participantes le asignó una importancia media, el 13 % baja y el 5 % alta.

Gráfico N°13. Hedonista



El gráfico 13 analiza la dimensión Hedonista, centrada en el disfrute, el placer y la satisfacción personal. El 80 % de los encuestados otorgó una valoración media, el 15 % alta y el 5 % baja.

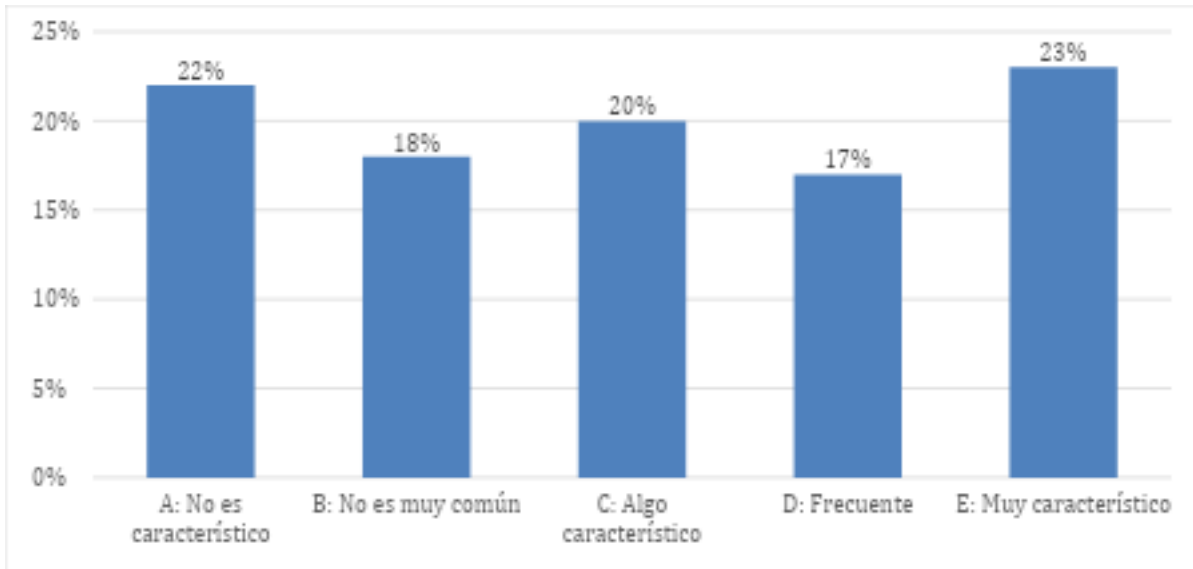
Gráfico N°14. Estándar-Conformista



El gráfico 14 muestra la dimensión Estándar-Conformista, que refleja la adhesión a normas sociales convencionales y expectativas impuestas. El 72 % la valoró en un nivel medio, el 18 % en un nivel bajo y el 10 % en un nivel alto.

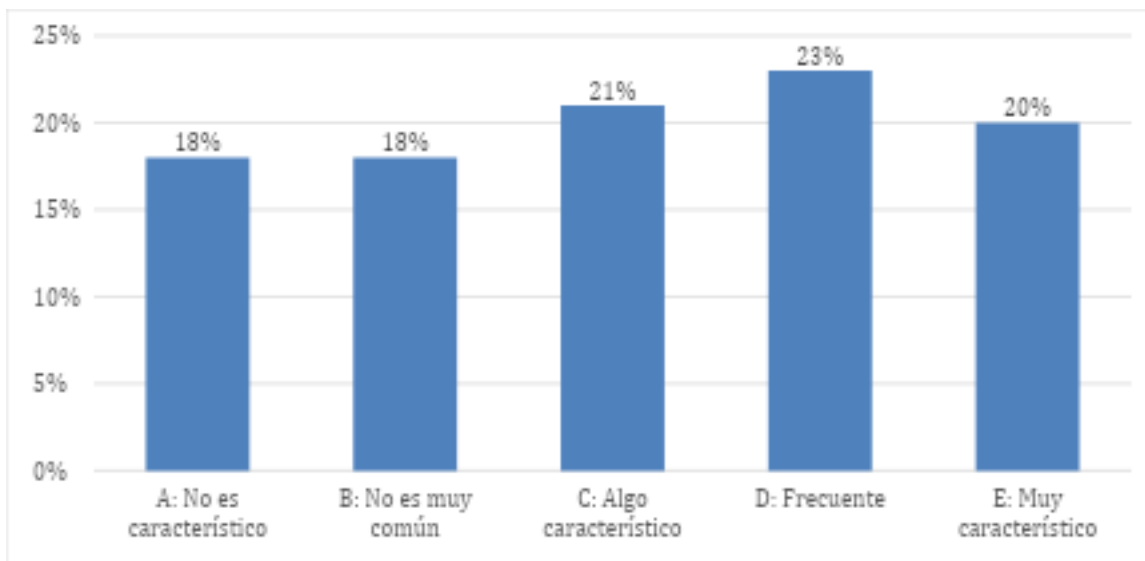
A continuación, se exponen en detalle los resultados obtenidos para cada una de las diez dimensiones del Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI). Cada descripción corresponde a la figura gráfica que la precede y tiene como objetivo desglosar de manera objetiva la distribución porcentual de las respuestas de la muestra encuestada.

Gráfico N°15. Actitud



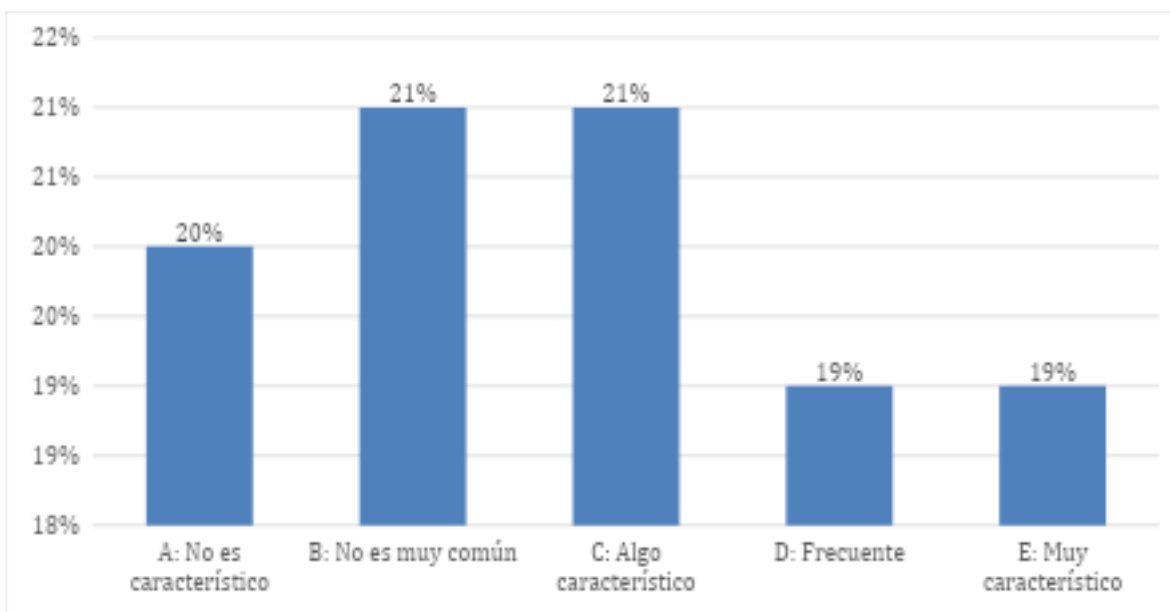
El gráfico 15 muestra la dimensión Actitud, que evalúa la disposición general del estudiante hacia el estudio. Un 22 % de las respuestas se ubicó en la categoría A: No es característico, un 18 % en B: No es muy común, un 20 % en C: Algo característico, un 17 % en D: Frecuente y un 23 % en E: Muy característico.

Gráfico N°16. Motivación



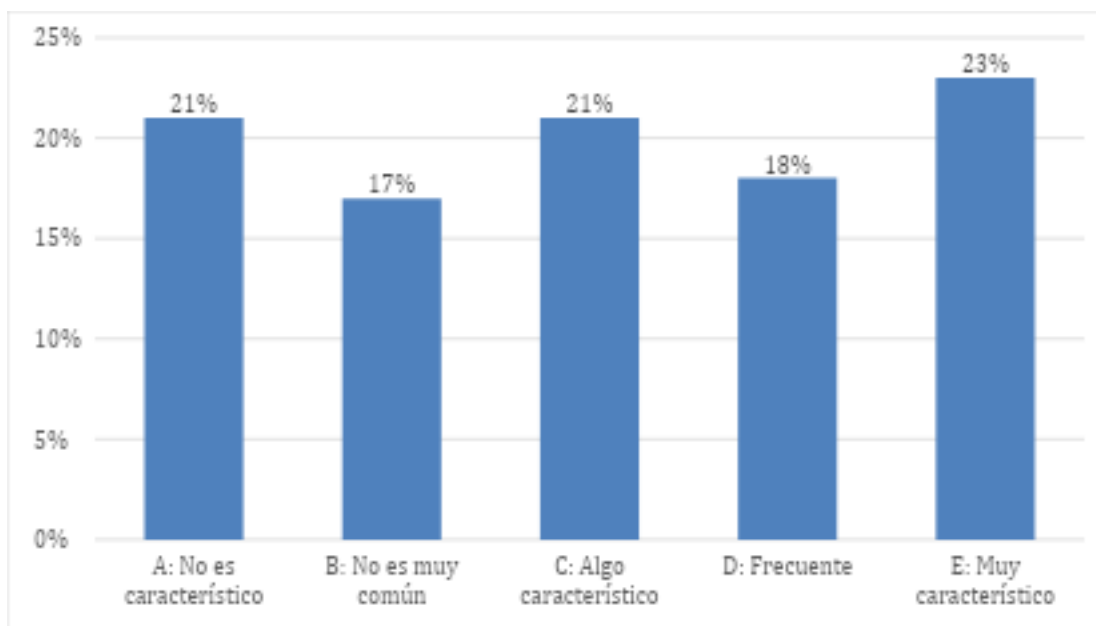
El gráfico 16 presenta la dimensión Motivación, relacionada con el interés, la energía y la perseverancia del estudiante. El 18 % de los encuestados respondió A: No es característico, otro 18 % eligió B: No es muy común, el 21 % se ubicó en C: Algo característico, el 23 % en D: Frecuente y el 20 % en E: Muy característico.

Gráfico N°17. Manejo del Tiempo



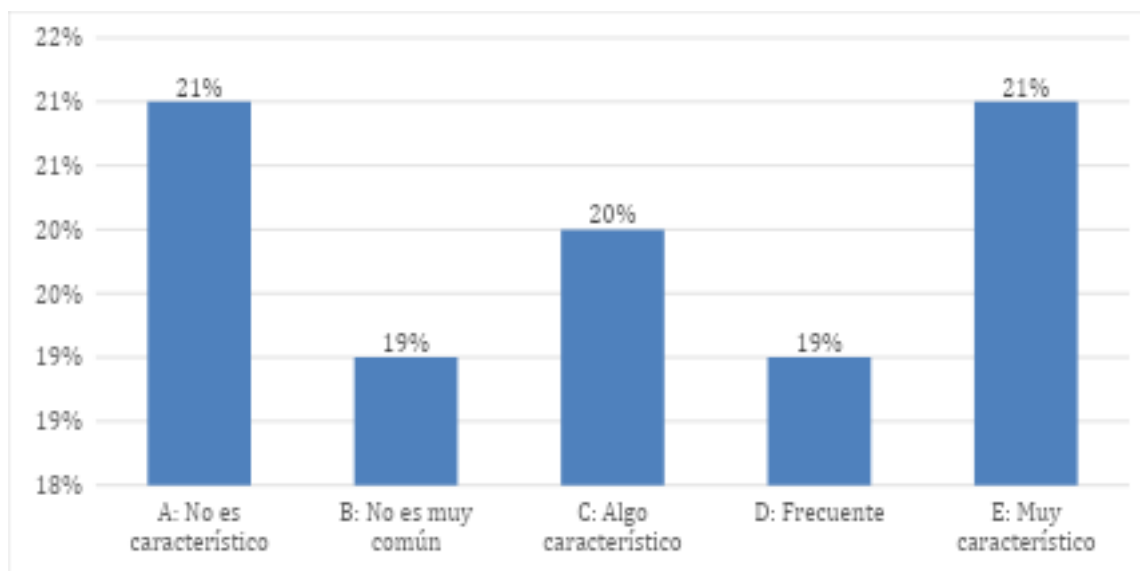
El gráfico 17 analiza la dimensión *Manejo del Tiempo*, que refleja la capacidad para organizar y distribuir el tiempo de estudio. El 20 % seleccionó A: No es característico, el 21 % B: No es muy común, el 21 % C: Algo característico, el 19 % D: Frecuente y el 19 % E: Muy característico.

Gráfico N°18. Ansiedad



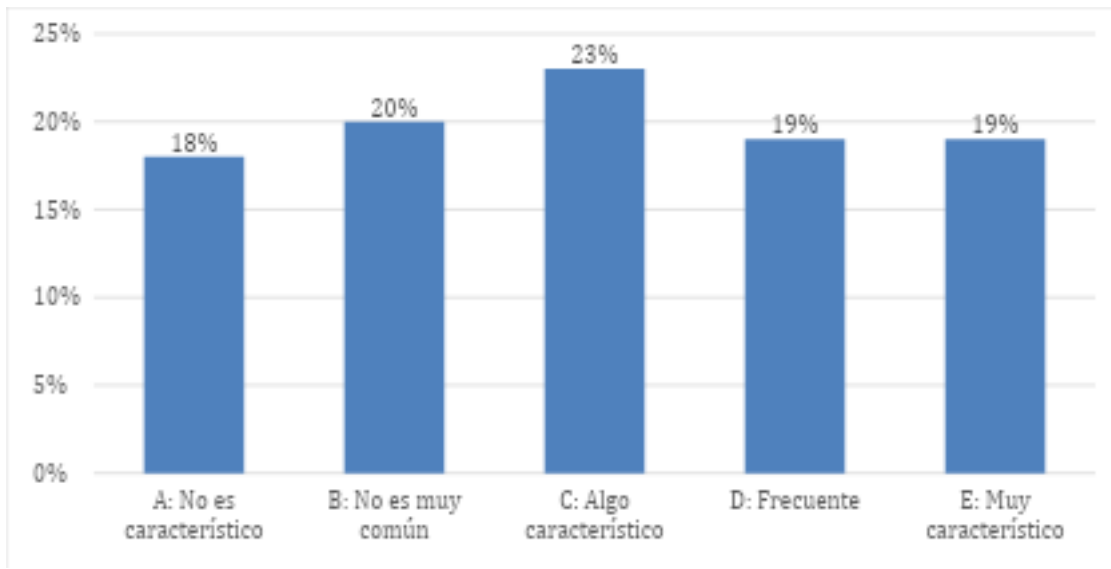
El gráfico 18 muestra la dimensión Ansiedad, que mide el grado de tensión o nerviosismo ante evaluaciones u obligaciones académicas. El 21 % de las respuestas se concentró en A: No es característico, el 17 % en B: No es muy común, el 21 % en C: Algo característico, el 18 % en D: Frecuente y el 23 % en E: Muy característico.

Gráfico N°19. Concentración



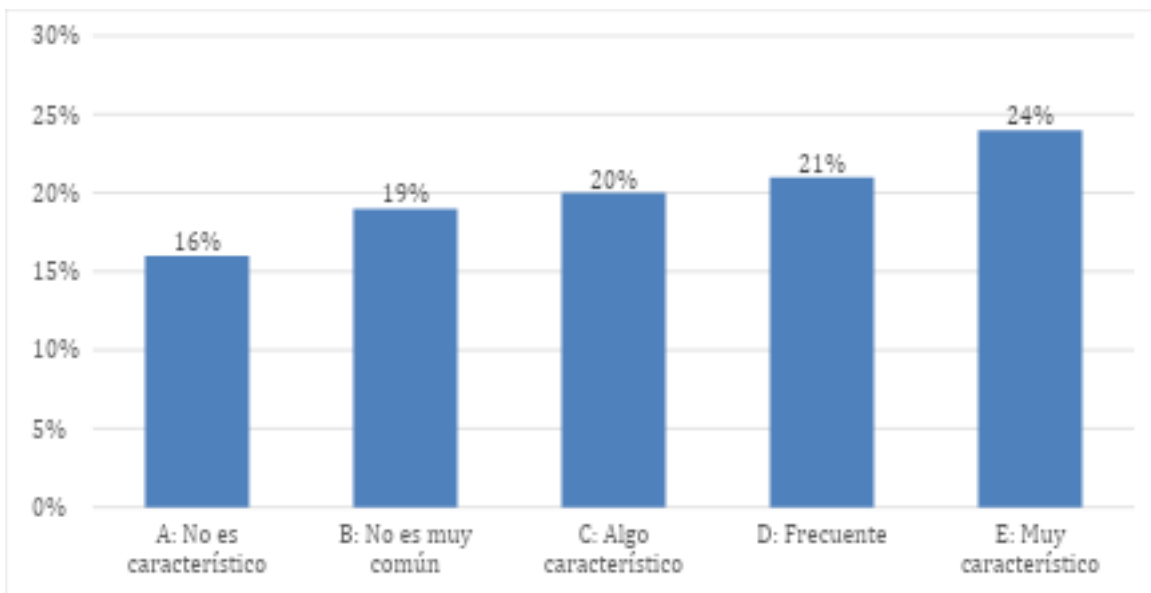
El gráfico 19 presenta la dimensión Concentración, que evalúa la capacidad de mantener la atención durante el estudio. El 21 % respondió A: No es característico, el 19 % B: No es muy común, el 20 % C: Algo característico, el 19 % D: Frecuente y el 21 % E: Muy característico.

Gráfico N°20. Procesamiento de la Información



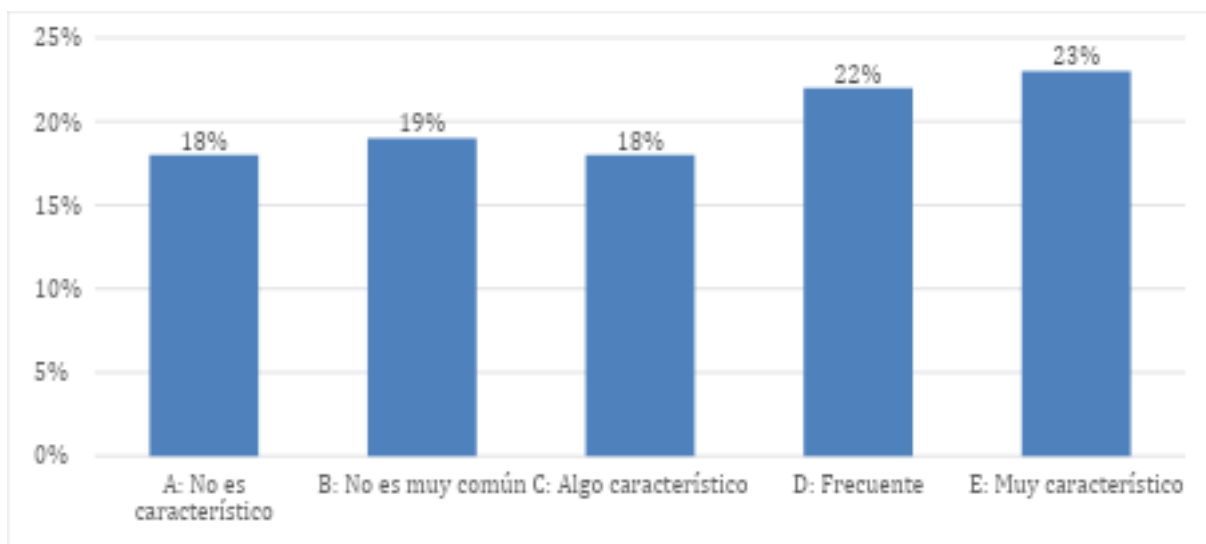
El gráfico 20 analiza la dimensión *Procesamiento de la Información*, referida a la habilidad para comprender, relacionar y aplicar los contenidos. El 18 % de los encuestados eligió A: No es característico, el 20 % B: No es muy común, el 23 % C: Algo característico, el 19 % D: Frecuente y el 19 % E: Muy característico.

Gráfico N°21. Selección de Ideas Principales



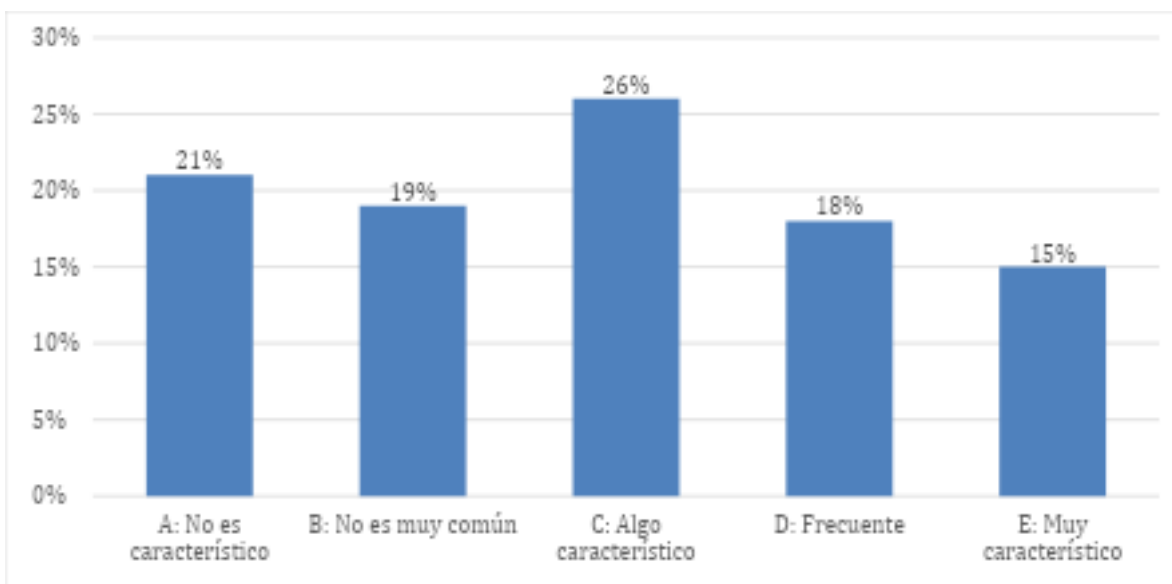
El gráfico 21 muestra la dimensión Selección de Ideas Principales, que mide la capacidad de identificar los conceptos clave en los textos. El 16 % de las respuestas correspondió a A: No es característico, el 19 % a B: No es muy común, el 20 % a C: Algo característico, el 21 % a D: Frecuente y el 24 % a E: Muy característico.

Gráfico N°22. Ayudas al Estudio



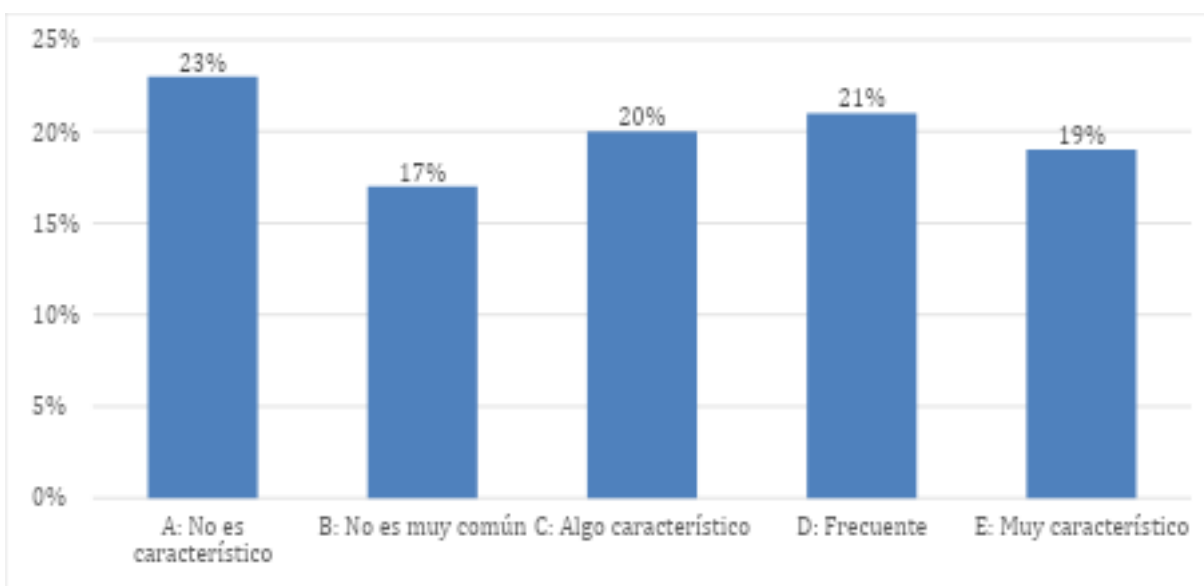
El gráfico 22 presenta la dimensión *Ayudas al Estudio*, que explora el uso de técnicas complementarias como resúmenes, esquemas o subrayado. El 18 % se ubicó en A: No es característico, el 19 % en B: No es muy común, el 18 % en C: Algo característico, el 22 % en D: Frecuente y el 23 % en E: Muy característico.

Gráfico N°23. Autoevaluación



El gráfico 23 analiza la dimensión Autoevaluación, vinculada con la capacidad de monitorear el propio desempeño y aprendizaje. El 21 % eligió A: No es característico, el 19 % B: No es muy común, el 26 % C: Algo característico, el 18 % D: Frecuente y el 15 % E: Muy característico.

Gráfico N°24. Estrategias para los Exámenes



El gráfico 24 muestra la dimensión Estrategias para los Exámenes, que indaga en las técnicas empleadas por los estudiantes para rendir pruebas. El 23 % respondió A: No es característico, el 17 % B: No es muy común, el 20 % C: Algo característico, el 21 % D: Frecuente y el 19 % E: Muy característico.

DISCUSIÓN

El propósito de la presente investigación fue indagar sobre las causas y variables que influyen en la deserción de estudios de nivel superior en jóvenes de 18 a 26 años de la ciudad de Bahía Blanca. A través de la aplicación de tres instrumentos —la Escala de Metas de Vida para Adolescentes (EMVA), el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI) y una encuesta sociodemográfica— se ha obtenido un perfil multifacético de los estudiantes que interrumpen su trayectoria académica.

Este apartado se dedica a la interpretación de dichos hallazgos, poniéndolos en diálogo con los antecedentes teóricos y empíricos presentados en el estado del arte, con el fin de contrastar, validar y profundizar la comprensión del fenómeno.

La hipótesis central de este trabajo postulaba que los jóvenes abandonan sus carreras debido a una confluencia de factores sociales, psicológicos y socioambientales que no favorecen el desarrollo de los hábitos necesarios para la continuidad académica. Los resultados obtenidos no solo respaldan esta premisa, sino que la enriquecen, revelando una compleja trama de contradicciones entre las aspiraciones de los jóvenes, sus competencias reales y las presiones del entorno.

Uno de los hallazgos más elocuentes de este estudio proviene de la encuesta contextual. Una abrumadora mayoría del 62% de los participantes afirmó haber elegido su carrera inicial porque "en principio le gustaba". Sin embargo, la principal causa de abandono, señalada por el 55% de la misma muestra, fue precisamente que la carrera no le gustaba. Esta aparente contradicción es fundamental y resuena directamente con las

investigaciones de Galve González, et al. (2022), quienes distinguieron entre el abandono total del sistema y el simple cambio de titulación. Sus hallazgos sugieren que el cambio de carrera está fuertemente asociado a factores afectivo-motivacionales, como la insatisfacción con los estudios y la falta de claridad vocacional. Los hallazgos de este estudio se alinean con esta perspectiva, sugiriendo que muchos de los jóvenes de Bahía Blanca no experimentan un rechazo al sistema educativo en su totalidad, sino un desajuste profundo con la elección inicial, un desencanto que emerge cuando las expectativas chocan con la realidad del día a día académico.

Este desajuste se ve agravado por la falta de una orientación vocacional efectiva. El dato de que un alarmante 80% de los encuestados no realizó ningún proceso de orientación previo al ingreso es crítico. Este vacío coincide con las preocupaciones de Constante Amores et al. (2021) cuyo estudio sobre más de doce mil estudiantes en Madrid concluyó que muchos de los factores de riesgo de abandono tienen su origen antes del ingreso a la universidad, lo que obliga a repensar los dispositivos de orientación vocacional. La situación en Bahía Blanca parece reflejar esta misma debilidad sistémica. La elección de carrera, para muchos, no parece ser el resultado de un proceso informado y reflexivo, sino una decisión influenciada por factores menos sólidos.

En este sentido, los hallazgos de Portal Martínez et al. (2022) son particularmente pertinentes. Su investigación encontró que un porcentaje significativo de estudiantes elegía su carrera por motivos no vocacionales, como la facilidad de acceso o la cercanía, lo cual se asociaba directamente con un mayor riesgo de abandono. Los datos del presente estudio reflejan una dinámica similar: un 18% de los jóvenes eligió su carrera por influencia de sus

padres y un 12% por razones logísticas o económicas. Estas elecciones, que no nacen de un interés intrínseco, crean una base vocacional frágil, susceptible de desmoronarse ante las primeras dificultades académicas o personales, confirmando que la falta de una vocación clara y sentida es un predictor central de la deserción.

Respecto a la Escala de Metas de Vida ofreció una ventana a la subjetividad de los participantes, revelando un perfil psicológico complejo y, en apariencia, contradictorio. Por un lado, se observó un altísimo interés en dimensiones como la Moral-Social-Familiar (85% en nivel medio, 10% en alto) y la Idealista-Altruista (85% en medio, 10% en alto). Esto sugiere un sistema de valores orientado hacia la comunidad, los vínculos y el bienestar colectivo. Sin embargo, esta faceta convive con una igualmente potente dimensión Hedonista, donde el 80% mostró un interés medio y un 15% un interés alto en el disfrute, el placer y la evitación de responsabilidades.

Esta coexistencia de metas altruistas y hedonistas es clave para entender la deserción, mientras el joven aspira a un futuro con propósito social, su comportamiento en el presente puede estar más regido por la búsqueda de la satisfacción inmediata. La vida universitaria, con su exigencia de esfuerzo sostenido, disciplina y postergación de la gratificación, choca frontalmente con esta última tendencia. Este hallazgo complementa la literatura existente, que a menudo se centra en factores externos o habilidades cognitivas, aportando una dimensión psicológica interna que puede ser decisiva.

A esta dualidad se suma el resultado de la dimensión Afiliativa, que mide el deseo de cumplir con las expectativas paternas. Esta fue una de las dimensiones con menor

valoración, con un 10% en nivel bajo y solo un 10% en nivel alto. Este dato, contrastado con el hecho de que el 18% eligió la carrera por influencia parental, dibuja un escenario de conflicto interno: el estudiante puede ceder a la presión familiar en la elección inicial, pero carece de la motivación afiliativa para sostener ese proyecto a largo plazo como un mandato a cumplir.

Finalmente, la dimensión Estándar-Conformista arrojó que, si bien la mayoría (72%) se ubicaba en un nivel medio, un significativo 18% mostró un bajo interés en adherirse a normas convencionales. Esto, sumado al perfil hedonista, podría explicar una menor tolerancia a las estructuras rígidas y las exigencias formales de la vida académica, facilitando la decisión de abandonar un camino que se percibe como demasiado restrictivo o insatisfactorio. Este perfil psicológico, por tanto, no es un factor aislado, sino el terreno fértil sobre el cual las dificultades académicas y la falta de vocación germinan hasta convertirse en una decisión de abandono.

Los resultados del inventario LASSI evidencia la carencia de estrategias y hábitos de estudio funcionales. Los datos son elocuentes y confirman lo que muchos estudios, como el de Celada (2020), señalan sobre la desarticulación entre la escuela secundaria y la universidad. Los estudiantes de nuestra muestra no llegan a la educación superior con las herramientas necesarias para afrontar sus demandas.

Los resultados del LASSI dibujan un perfil donde las buenas intenciones no se traducen en acciones efectivas. Tal es el caso de las dimensiones de Actitud y Motivación, las respuestas se distribuyen de manera muy amplia, sin una tendencia clara. Esto sugiere

que no hay un único perfil, sino un grupo heterogéneo donde algunos mantienen una buena disposición mientras que otros ya han desarrollado un patrón de desinterés.

Sin embargo, donde el déficit se vuelve crítico y homogéneo es en las habilidades prácticas. La dimensión Manejo del Tiempo mostró una distribución casi perfectamente plana, con alrededor de un 20% en cada una de las cinco categorías de respuesta. Esto es un indicador de caos: no existe un método predominante para organizar el estudio, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes no gestiona su tiempo de manera eficaz. De forma similar, la Concentración y la Ansiedad muestran resultados polarizados, con grupos significativos en ambos extremos, evidenciando que una parte importante de la muestra lucha activamente contra la distracción y el estrés.

Estas carencias se alinean con la conceptualización de Hativa (2000), quien afirmaba que las universidades deben formar aprendices autónomos. Los bajos puntajes en Autoevaluación (con un 26% en la categoría media y solo un 15% en alta) y Ayudas al Estudio (con una tendencia positiva pero no abrumadora) demuestran que los estudiantes no han desarrollado esta autonomía. No saben cómo monitorear su propio aprendizaje ni cómo utilizar los recursos a su disposición, dos pilares del "oficio de estudiante" universitario.

Este déficit de habilidades instrumentales es un factor que precipita la deserción. Un estudiante sin una vocación clara y con una tendencia hedonista, al enfrentarse a la necesidad de desarrollar por sí mismo habilidades complejas de gestión y estudio, es mucho más propenso a sentirse abrumado y concluir que "la carrera no es para él", cuando en realidad el problema puede no ser la carrera en sí, sino su falta de preparación para cursarla.

Aunque este estudio no tuvo como objetivo principal un análisis socioeconómico detallado, sus hallazgos no pueden desvincularse de esta dimensión, que la literatura ha señalado repetidamente como crucial. Investigaciones como las de Orellana Correa et al. (2024) y Portal Martínez et al. (2022) han sido enfáticas en señalar las dificultades económicas como una de las principales causas directas de abandono. Los datos de esta investigación apoyan esta visión. El 12% de los encuestados que mencionó razones logísticas o económicas para su elección de carrera inicial nos habla de un grupo de estudiantes cuyas decisiones ya están condicionadas por la falta de recursos, limitando sus opciones a lo posible y no a lo deseado.

Asimismo, el trabajo de Musso et al. (2020) que encontró una incidencia significativa de las responsabilidades laborales y familiares en la deserción, nos permite interpretar la categoría "Otra" (20%) en los motivos de abandono de nuestra encuesta. Es altamente probable que dentro de ese 20% se encuentren jóvenes que tuvieron que dejar sus estudios para trabajar o cuidar de sus familias, factores que a menudo no se explicitan pero que son determinantes.

De esta manera, los hallazgos de nuestra investigación en Bahía Blanca, aunque centrados en variables psicológicas y de hábitos de estudio, se insertan en la misma realidad estructural que describen los antecedentes nacionales e internacionales. El fenómeno de la deserción es, como concluye Celada (2020), un problema complejo que entrelaza el origen socioeconómico, la falta de capital cultural y las deficiencias institucionales.

CONCLUSIÓN

El fenómeno de la deserción en la educación superior constituye una de las problemáticas más complejas y persistentes que enfrentan las instituciones universitarias y terciarias, tanto a nivel global como local. Lejos de representar un evento aislado, el abandono de los estudios aparece como la culminación de un proceso multifactorial, con impactos significativos en las trayectorias personales, familiares, institucionales y sociales.

La presente investigación tuvo como propósito general indagar las causas que inciden en la deserción durante el primer año de cursada en individuos de entre 18 y 26 años de la ciudad de Bahía Blanca. Para ello, se propuso un abordaje integral estructurado en tres objetivos específicos: identificar las metas de vida predominantes, caracterizar las estrategias de aprendizaje, y analizar los factores contextuales vinculados con la decisión de abandonar los estudios.

El análisis de los datos recabados permite concluir que la deserción temprana en los jóvenes de Bahía Blanca no responde a una causa única, sino a la confluencia de factores motivacionales, procedimentales y contextuales. La evidencia revela un perfil psicológico complejo donde, si bien se valoran metas sociales y familiares, existe una tensión con una fuerte inclinación hedonista y una baja priorización de la formación académica como un fin en sí mismo. Esta configuración motivacional se vuelve crítica cuando se combina con una carencia de estrategias de aprendizaje autónomo, como el manejo del tiempo y la autoevaluación, y se enmarca en un contexto de profunda incertidumbre vocacional, donde el 80% de los jóvenes no contó con orientación previa para su elección de carrera.

Sin embargo, ciertas desviaciones resultaron reveladoras, como la dimensión Hedonista presentó un 15 % de valoraciones altas, indicando una orientación hacia el placer inmediato y la evasión del esfuerzo sostenido. De manera concomitante, la Presión Contextual también fue valorada como alta por un 15 % de los participantes, configurando un conflicto entre las exigencias externas y la disponibilidad interna para enfrentarlas. A su vez, la dimensión Afiliativa —vinculada con el cumplimiento de expectativas familiares— mostró bajos niveles de centralidad, con solo un 10 % en el nivel alto. Por otra parte, la dimensión Capacitación como Medio fue una de las menos priorizadas, con apenas un 5 % de respuestas en el nivel alto, lo que evidencia una baja valorización de la educación como vía para el desarrollo personal o profesional.

De lo expuesto es posible indicar que el perfil motivacional del estudiante que abandona sus estudios superiores se configura a partir de una tensión entre la presión externa por cumplir y el deseo interno de evitar el compromiso académico. La formación académica no aparece como una meta intrínsecamente significativa, y ello debilita la capacidad de sostener la trayectoria educativa ante las primeras dificultades.

En relación con las estrategias de aprendizaje, el Inventario LASSI reveló una configuración heterogénea y, en muchos casos, deficitaria del oficio de estudiante. Las respuestas mostraron una distribución muy dispersa, sin esquemas consistentes que indiquen la presencia de hábitos sólidos.

Dimensiones fundamentales como Actitud, Motivación y Manejo del Tiempo mostraron perfiles planos y escasamente diferenciados, lo que evidencia dificultades en la

planificación, organización y mantenimiento del esfuerzo académico. Aunque se identificaron niveles relativamente altos en la Selección de Ideas Principales (24 % en "Muy característico") y el uso de Ayudas al Estudio (23 %), se trata de estrategias elementales, probablemente adquiridas en niveles educativos anteriores. Por el contrario, competencias de orden superior como la Autoevaluación mostraron valores bajos, con solo un 15 % en el nivel más alto y una concentración predominante en niveles medios (26 %).

Asimismo, las dimensiones Ansiedad y Concentración revelaron perfiles polarizados, con porcentajes significativos en los extremos de la escala. Este hallazgo indica que no existe un modelo homogéneo de funcionamiento académico entre quienes abandonan, sino que las trayectorias están marcadas por desequilibrios individuales. En términos generales, el perfil que se configura es el de un estudiante que ingresa al nivel superior sin las herramientas procedimentales necesarias para sostener el ritmo, exigencias y autonomía que la universidad demanda.

Por último, los datos recolectados a través de la encuesta cerrada permitieron visibilizar un escenario dominado por la incertidumbre vocacional, la falta de acompañamiento y las elecciones apresuradas o mal fundamentadas.

El contraste entre las razones de elección y las causas de abandono resulta especialmente elocuente: el 62 % afirmó haber elegido su carrera “porque en principio le gustaba”, mientras que el 55 % la abandonó “porque no le gustaba”. Esta paradoja pone de manifiesto una elección inicial poco fundamentada, basada en imágenes idealizadas o

información insuficiente, que no resiste la confrontación con las demandas reales del ámbito académico.

El 48 % de los encuestados manifestó haber iniciado sus estudios con un nivel alto de indecisión, y el 55 % indicó no haber realizado ningún proceso formal de orientación vocacional. Estos datos refuerzan la hipótesis de que la deserción se relaciona con una elección apresurada, sin procesos de reflexión guiada ni espacios institucionales que acompañen el tránsito entre niveles. Asimismo, la influencia de factores externos, como la opinión de familiares (18 %) o las limitaciones económicas (12 %), también aparece como determinante en la elección inicial, desplazando el protagonismo del deseo y el autoconocimiento.

Los hallazgos obtenidos permiten afirmar que las causas de la deserción en el nivel superior, durante el primer año, se explican por la confluencia de factores motivacionales, procedimentales y contextuales. La hipótesis planteada al inicio de esta investigación —que atribuía el abandono a un entramado de factores sociales, psicológicos y socioambientales que obstaculizan el desarrollo de hábitos académicos sostenibles— ha sido validada de manera consistente.

Los factores psicológicos se manifiestan en un sistema de metas poco internalizado, en el cual la educación no figura como valor intrínseco. Los factores socioambientales se evidencian en la falta de orientación vocacional, la presión contextual y la escasa preparación para el tránsito educativo. Finalmente, el componente procedimental se expresa

en la ausencia de estrategias de autorregulación del aprendizaje, particularmente en la gestión del tiempo, el monitoreo del rendimiento y la preparación para evaluaciones.

La principal contribución de este estudio radica en haber ofrecido un modelo comprensivo que articula tres dimensiones clave: el querer (metas de vida), el poder (habilidades y estrategias de aprendizaje) y el saber elegir (contexto vocacional). Esta triangulación ha permitido ir más allá de una explicación unicausal, proponiendo una mirada integral que puede servir como base para el diseño de políticas de intervención.

En este sentido, se destaca la necesidad de que las instituciones de educación superior fortalezcan los programas de articulación con el nivel medio, desarrollen tutorías focalizadas en los primeros años, implementen dispositivos de nivelación académica y garanticen espacios sistemáticos de orientación y reorientación vocacional. Solo a través de una estrategia coordinada e integral será posible transformar el desafío de la permanencia en una oportunidad real de desarrollo personal, académico y profesional para los jóvenes.

APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo busca aportar una mirada más amplia y compleja sobre la deserción universitaria temprana, proponiendo un enfoque que integra distintos aspectos que usualmente se analizan por separado. Se contemplan, de forma articulada, las metas personales del estudiante (desde una dimensión psicológica y motivacional), sus modos de abordar el estudio (dimensión procedimental) y el entorno en el que tomó su decisión vocacional (dimensión contextual).

Desde el campo de la psicopedagogía, el valor de esta investigación reside en la posibilidad de utilizar sus resultados como una herramienta diagnóstica que supere explicaciones simplistas. El modelo planteado permite al profesional analizar cómo se relacionan tres ejes fundamentales: lo que el estudiante desea (sus metas), lo que puede hacer (sus recursos y estrategias) y cómo eligió (su proceso vocacional). Esta lectura favorece el diseño de intervenciones más ajustadas a cada caso, contemplando tanto la singularidad de cada trayecto como las condiciones reales que atraviesan quienes inician estudios superiores.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Es fundamental reconocer los obstáculos y limitaciones metodológicas de este estudio para contextualizar adecuadamente sus alcances. En primer lugar, si bien la muestra de 45 participantes es pertinente para una tesina de grado, su acotación geográfica a la ciudad de Bahía Blanca impide la generalización directa de los resultados a otras poblaciones estudiantiles del país.

En segundo lugar, el diseño de tipo transversal ofrece una "fotografía" estática del fenómeno; no permite analizar la evolución de las metas y estrategias de los estudiantes a lo largo del tiempo, un aspecto que podría ser clave en el proceso de abandono.

Finalmente, el estudio no incluyó un instrumento específico para medir en profundidad las variables socioeconómicas, las cuales son señaladas por la literatura como un factor de gran peso en la deserción.

LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Este trabajo deja planteadas varias preguntas que podrían abrir nuevas líneas de investigación. Una posibilidad interesante sería repetir el estudio en otros contextos, tanto urbanos como rurales. Esto permitiría comparar realidades diferentes y ampliar la comprensión del fenómeno desde una perspectiva más amplia y representativa del territorio nacional.

Asimismo, se considera esencial la realización de un estudio longitudinal que siga a una cohorte de estudiantes desde su ingreso hasta el final del segundo año, para observar la dinámica y evolución de los factores aquí analizados.

Por último, una investigación de enfoque cualitativo, basada en entrevistas en profundidad, permitiría ahondar en los relatos y vivencias subjetivas de los estudiantes, aportando una comprensión más profunda de los datos cuantitativos obtenidos en este trabajo. Esas voces ayudarían a interpretar mejor los datos cuantitativos, y a comprender cómo viven —desde su perspectiva— los momentos que los llevan a continuar, cambiar o abandonar sus estudios.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

A partir de las conclusiones obtenidas en este trabajo, se delinean una serie de propuestas orientadas a prevenir el abandono en el nivel superior, todas ellas pensadas desde el rol específico del psicopedagogo. Estas líneas de acción se enfocan en acompañar a los estudiantes desde una perspectiva integral, atendiendo tanto a lo académico como a lo vocacional y lo emocional.

Talleres de alfabetización académica en el primer año

Frente a los déficits detectados a través del inventario LASSI, se considera necesario implementar espacios formativos que aborden explícitamente el “oficio de ser estudiante”. Bajo la coordinación del equipo psicopedagógico, estos talleres podrían dictarse de forma obligatoria durante el primer año, e incluir contenidos vinculados a la gestión del tiempo, comprensión de textos académicos, estrategias de autoevaluación y preparación para exámenes. El objetivo sería brindar herramientas concretas que ayuden a construir hábitos de estudio sostenibles desde el inicio.

Orientación vocacional continua y flexible

En relación con la incertidumbre vocacional y los desajustes entre elección de carrera y expectativas —evidenciados en la encuesta contextual— se propone pensar la orientación vocacional no como una instancia aislada al ingreso, sino como un proceso continuo. Para ello, sería útil ofrecer dispositivos que acompañen a lo largo del primer año,

generando espacios donde los y las estudiantes puedan revisar sus elecciones, expresar dudas y, si fuera necesario, planificar una reorientación con apoyo profesional.

Sistema de detección temprana y tutorías personalizadas

Finalmente, se sugiere construir un protocolo institucional que permita identificar desde el comienzo del ciclo lectivo a aquellos estudiantes con mayor riesgo de abandono. Herramientas como el LASSI y la EMVA podrían funcionar como instrumentos diagnósticos iniciales. A partir de los perfiles que emerjan, el equipo psicopedagógico tendría la posibilidad de ofrecer acompañamiento personalizado, atendiendo tanto a dificultades instrumentales como a aspectos motivacionales o emocionales que puedan interferir en el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ambroggio, G., Coria, A. & Saino, M. (2016). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. *Congresos CLABES*. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/892>
- Aparicio, M. (2008). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Diálogos Pedagógicos*. Año VI (11), 11-26. Obtenido de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/download/95/pdf/99>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.55.5.469>
- Bá Cahuec, M. (2024). Factores académicos incidentes en la intención de abandono de estudios universitarios. *Revista Guatemalteca de Cultura*, 4(2), 68-80. Obtenido de <https://revistaguatatecultura.com/index.php/revista/article/download/51/50/79>
- Baquero, R. (2000). “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”. En Avendaño y Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.

Belinche, D., & Viñas, M. (2016). Trayectorias escolares: de la deserción a la construcción de nuevos sentidos. *Acta Académica, X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Obtenido de

https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_c770dfc55a5a4ee7e627bfc98933b550

Bohoslavsky, R. (1977). *Orientación vocacional. La estrategia clínica* (pp.13). Buenos Aires: Nueva Visión.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. Jossey-Bass. Obtenido de

<https://eric.ed.gov/?id=ED501184>

Braxton, J., Sullivan, A., & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. Smart (1997) (Ed.), *Higher Education Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York: Agathon Press

Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires

Cattaneo, M. (2008). *Metas de adolescentes argentinos: un estudio exploratorio. Orientación y sociedad*. Recuperado de:

<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8274>

Celada, V. (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del Siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de población estudiantil. *Revista Científica de UCES*, 25(2), 33-54. Obtenido de <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/cientifica/article/view/966>

Constante Amores , A., Florenciano Martínez, E., Navarro Asencio, E., & Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores Asociados al Abandono Universitario. *Educación XXI*, 24(1), 17-44. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/706/70666127001/html/>

Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86. Obtenido de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. IEC-CONADU / Universidad Nacional de General Sarmiento. Obtenido de https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_818cea963aa77cb2ded4b9eb0dd35a7d

Fachelli, S. & López Roldan, P. (2017). *Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores*. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2017/171528/Indicadores_del_sistema_universitario_argentino.pdf

Fernández-Castañón, A. & Bernardo, A. (2019). Cómo abordar el abandono universitario.

Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/tendenciasamerica/2019/08/30/como-abordar-el-abandono-universitario/>

Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea Ediciones.

Obtenido de https://annafores.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/resec3b1a_resiliencia.pdf

Galve González, C., Ayala Galavís, I., Blanco, E., Esteban, M., & Tuero, E. (2022).

Variables que influyen en la intención de abandono. ¿Existen diferencias entre la intención de abandonar los estudios universitarios y el cambio de titulación? *Revista E-psi*, 11(1), 157-178. Obtenido de <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo9.pdf>

García, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8 (6), 9–38. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/35674>

García, A. (2015). Distinciones En Educación Y Derechos Humanos De Hannah. Obtenido

de <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/02de2195-a602-4a4e-a766-186110000170/content>

Goicovic Donoso, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil.

Última Década, 10(16), 11-53. Obtenido de

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-2236200200010000

2

Hackman, J, y Dysinger, W. S. (1970). Commitment to college as a factor in student attrition. *Sociology of education*, 43:311-324.

Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Kluwer Academic

Publishers. Obtenido de <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-010-0902-7>

Karp, M. M. (2011). Toward a new understanding of non-academic student support: Four

mechanisms encouraging positive student outcomes. *Community College Research*

Center, Columbia University. Obtenido de

[https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/non-academic-student-support-mechanism](https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/non-academic-student-support-mechanisms.html)

[s.html](https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/non-academic-student-support-mechanisms.html)

Kuna, H., García, R. & Villatoro, F. (2009). *Identificación de Causales de Abandono de*

Estudios Universitarios. Uso de Procesos de Explotación de Información

(172–173). Comunicación presentada en IV Congreso de Tecnología en Educación

y Educación en Tecnología, La Plata. Recuperado de:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18991>

López Cózar , C., Benito Hernández, S., & Priede Bergamini , T. (2020). Un análisis

exploratorio de los factores que inciden en el abandono universitario en titulaciones

de ingeniería. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2). Obtenido de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13294>

Lorenzano, C. (2000). La deserción universitaria en la Universidad Nacional Tres de Febrero. Recuperado de: <http://www.untref.edu.ar/documentos/AutoevaluacionLadesercion.pdf>

Macías Gómez, N. (2012). Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del pedagogo. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 561-596. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220561A>

Malander, N. (2014). Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio en el nivel superior: Diferencias según el año de cursado. *Apunt. Univ*, IV (1), 9-22.

Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 6(2): 801-819. Obtenido de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2967/1/art.NicolasMalinowski.pdf>

Mira y López, E. (1948). *Manual de orientación profesional* (p.1). Buenos Aires: Kapelusz & Cía.

Musso, E., Brizuela del Moral, F., Di Naranjo, A., Pereno, G., & Sánchez, S. (2020). Deserción universitaria y rendimiento académico en estudiantes trabajadores y/o

- con hijos a cargo. *Ciencia y Profesión*, 5(8), 119-134. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/159016/CONICET_Digital_Nro.9031f8f6-5d7a-4ca4-b7a7-cb8fde4d5ff7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Nino, E. (2009). La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina. *Lecciones y ensayos*, Nro. 89, 351-366.
- Orellana Correa, G., Ayala Macias, J., & Vega Granda, A. (2024). Factores socioeconómicos que inciden en la deserción universitaria, en la carrera de Economía, Universidad Técnica de Machala, Facultad de Ciencias Empresariales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, V(4), 2788-2801. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709673.pdf>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill. Obtenido de <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Parrino, M. (2005). De la reflexión a la acción. Políticas para disminuir los procesos de deserción universitaria. En *Aportes al debate sobre la gestión universitaria II* (76–94). Buenos Aires: De los cuatro vientos.
- Parrino, M. C. (2004). Propuestas para la gestión académica. Aspectos involucrados en la gestión del personal académico. *FACES*, 10(21), 7-32.

Pereira Santana, A., & Vidal Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 1-27. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/440/44064134011/html/>

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones; Universidade do Oeste de Santa Catarina; Roteiro; 42; 1; 4-2017; 37-64. Obtenido de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/65784>

Pochulu, M (2004) “La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican”. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Portal Martínez, E., Arias Fernández, E., Lirio Castro, J., & Gómez Ramos, J. (2022). Fracaso y abandono universitario: percepción de los(as) estudiantes de Educación social de la Universidad de Castilla La Mancha. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100289&script=sci_arttext

Quintero, I. (2016). *Análisis de las causas de deserción universitaria*. (Trabajo de investigación, Universidad Nacional abierta y a distancia). Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/6253/23783211.pdf;jsessionid=98634DCB0A6BFEB46E09C4AD52972E65.jvm1?sequence=1>

- Ramsden, P. (2007). *Aprender a enseñar en la educación superior*. Cornwall: TJ International Ltd. Obtenido de <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=394084>
- Rascován, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9181829.pdf>
- Saenz, F. (2024). *Factores asociados al abandono estudiantil en las carreras del Departamento de Física de la Universidad Nacional del Sur*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Sur. (tesis de grado). Obtenido de <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6893/TESINA%20FRANCISCO%20SAENZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M., Ugarte, M. & Lumbreras, M. (2003). *Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes*. Universidad Pública de Navarra, 15 (3), 493-498. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/1094.pdf>
- Sievers de Almeida, Vanessa (2008). Educación, Historias y sentido en Hannah Arendt. *Educ. Pesqui.* vol.34 no.3 São Paulo. [Versión electrónica]. <http://www.anped.org.br/reuniones>. (Pg. 55).
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.

Vaira, S., Avila, O., Ricardi, P. & Bergesio, A. (2010). Deserción universitaria. Un caso de estudio: variables que influyen y tiempo que demanda la toma de decisión. *FABICIB*, 14 (1), 107-115.

ANEXO

ENCUESTA

¿Por qué abandonaste/ cambiaste de carrera?

OPCION "1" - No me gustaba

OPCION "2" - Me iba mal

OPCION "3" - Otra

¿Qué te llevo a elegir la carrera que abandonaste/ cambiaste?

OPCION "1" - En principio me gustaba

OPCION "2" - Mi grupo de amigos

OPCION "3" - Mis papas me dijeron que podía estudiar eso

OPCION "4" - La carrera que quería era privada/ estaba en otra ciudad

OPCION "5" - Otra

Al iniciar la carrera...

OPCION "1" - Tenía una idea precisa sobre el tipo de estudios que quería realizar

OPCION "2" - Estaba indeciso entre dos o tres elecciones de carreras

OPCION "3" - No tenías ninguna idea sobre lo que querías estudiar

OPCION "4" - No tenía ganas de realizar estudios superiores

¿Hiciste orientación vocacional?

OPCION "1" - Si

OPCION "2" - No

ESCALA EMVA

A continuación encontrarás 87 formulaciones relacionadas Metas de vida que apunta a explorar los proyectos vitales y motivaciones profundas de los jóvenes.

Tenés que leer cada una de ellas y luego marcar una respuesta de acuerdo con la frecuencia con que te sucede. Te pedimos también que respondas con toda sinceridad a cada uno de los planteos en forma individual. Este cuestionario forma parte de un estudio general y personal.

Debes indicar tu grado de acuerdo con cada afirmación utilizando la siguiente escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos:

- 1 - Totalmente en desacuerdo
- 2 - Desacuerdo
- 3 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Indeciso
- 4 - De acuerdo
- 5 - Totalmente de acuerdo

- 1.Seguiré una carrera corta para luego poder trabajar.
- 2.Ayudaré a mi familia con mi trabajo o profesión.
- 3.Estudiaré algo que me permita una rápida salida laboral.
- 4.Estudiaré algo que me permita ganar mucha plata.
- 5.Estudiaré algo corto para trabajar y así poder pagar la carrera que me gusta.
- 6.Trabajaré y estudiaré al mismo tiempo.
- 7.Trabajaré para poder pagarme mis estudios.

8. Estudiaré una carrera que pueda pagar.
9. Estudiaré la carrera que me gusta.
10. Trabajaré para tener en el futuro una linda casa.
11. Trabajaré para tener en el futuro un buen auto.
12. Trabajaré para poder mantener una familia.
13. Trabajaré en lo que consiga.
14. Aceptaré el trabajo que sea, siempre que me dé de comer.
15. Conseguiré un trabajo bien pago.
16. Conseguiré un buen trabajo.
17. Buscaré el trabajo ideal para mí.
18. Trabajaré para poder ayudar a mi familia.
19. Podré salir del barrio.
20. Podré irme de mi casa.
21. Ayudaré a los más necesitados.
22. Seré un buen ciudadano.
23. Seré una buena persona.
24. Seré un buen padre (o madre).
25. Seré un buen compañero/a de mi pareja.
26. Podré desarrollar una familia.
27. Podré tener mis propios hijos.

28. Podré tener las oportunidades que no tuvieron mis padres.
29. Podré sacar a mis padres de la situación en la que están.
30. Cumpliré el deseo de mis padres.
31. Lograré retribuir a mis padres el sacrificio que hicieron por mí.
32. Seguiré estudiando por consejo de mis padres.
33. Seguiré trabajando por consejo de mis padres.
34. Seguiré estudiando por consejo de mis amigos.
35. Seguiré trabajando por consejo de mis amigos.
36. Mis padres me apoyarán en las elecciones que haga.
37. Trataré de no desilusionar a mis padres.
38. Mis padres me presionarán para que haga lo que ellos quieren.
39. Seguiré estudiando porque me lo pidieron mis padres.
40. Lograré devolverles a mis padres todo lo que me dieron.
41. Cumpliré con mis responsabilidades cívicas.
42. Cumpliré siempre con las normas morales y legales.
43. Viviré de acuerdo a normas sociales aceptadas.
44. Estudiaré más de una carrera.
45. Podré ahorrar dinero.
46. Podré comprarme lo que quiera.
47. Lograré tener mucha plata.

48. Lograré tener un mejor nivel social y económico.
49. Conseguiré cierto prestigio social.
50. Lograré ser respetado/a.
51. Ocuparé un lugar importante en la sociedad.
52. Lograré vivir de lo que me gusta.
53. Tendré una pareja con quien seré feliz.
54. Tendré muchos amigos.
55. Triunfaré en la vida.
56. Saldré mucho.
57. Pasearé mucho.
58. Disfrutaré cada momento.
59. Estudiaré menos y me divertiré más.
60. Realizaré algún deporte.
61. Realizaré alguna actividad artística (música, teatro, pintura).
62. Seguiré creciendo.
63. Tendré la casa de mis sueños.
64. Lucharé por un mundo mucho más justo.
65. Seré una persona influyente.
66. Podré destacarme por mi capacidad.
67. Seré una persona reconocida por mi ocupación.

- 68.Seré una persona querida por mis valores.
- 69.Me destacaré en lo que haga.
- 70.Seré famoso/a.
- 71.Seré un/a líder.
- 72.Haré lo que tenga ganas.
- 73.Emprenderé un camino en la vida y llegaré al final.
- 74.Me pasarán más cosas buenas que malas en el futuro.
- 75.Leeré muchos libros.
- 76.Lograré estar mejor anímicamente.
- 77.Lograré mayor estabilidad emocional.
- 78.Lograré mejorar mis relaciones familiares.
- 79.Lograré relacionarme mejor con la gente de mi edad.
- 80.Seré más aceptado/a por la gente de mi edad.
- 81.Lograré ser comprendido/a por mi familia.
- 82.Lograré mejorar mi vida en general.
- 83.Lograré tener una vida tranquila.
- 84.Planificaré con anticipación mis metas.
- 85.Podré lograr varias cosas, aunque aún no tengo pensado cómo lograrlas
- 86.No me adelantaré a los hechos.
- 87.Planificaré cuidadosamente mi futuro.

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO (LASSI)

A continuación encontrarás 77 formulaciones relacionadas con el aprendizaje y el estudio. Tenés que leer cada una de ellas y luego marcar una respuesta de acuerdo con la frecuencia con que te sucede. Te pedimos también que respondas con toda sinceridad a cada uno de los planteos en forma individual. Este cuestionario forma parte de un estudio general y personal.

Debes indicar qué tan bien lo describe cada afirmación a través de una escala de cinco opciones de respuesta (A: *No es una característica mía*, B: *No es una característica muy común en mí*, C: *Algo o un poco característico mío*, D: *Con frecuencia es una característica mía*, E: *Algo muy característico mío*).

1. Me preocupa salir aplazado/a en un examen.
2. Durante una clase, puedo distinguir entre una información importante y otra poca importante.
3. Me resulta difícil ajustarme a un programa de estudios.
4. Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información.
5. Pienso que casarme es más importante que terminar la carrera.
6. Durante las clases pienso en otras cosas, no presto atención.
7. Utilizo los títulos y las letras en bastardilla que figuran en los libros como ayudas en mis estudios.
8. Trato de identificar los temas principales de la clase que se está dando.
9. Una mala nota ya me desanima.
10. Estoy al día con mis estudios.

11. Problemas ajenos a mis estudios (afectivos, laborales) me impiden estudiar bien.
12. Al ponerme a estudiar algo, pienso en lo que debería saber sobre el tema.
13. Aún cuando lo que tenga que estudiar sea aburrido, me las arreglo para seguir trabajando hasta terminar. terminar.
14. Estoy confundido/a, no sé qué quiero conseguir estudiando.
15. Comprendo mejor ideas o palabras si imagino una situación real en la que se dan.
16. Voy a clases sin haber estudiado o leído.
17. Cuando me preparo para un examen, invento preguntas que imagino me formularán.
18. Sería mejor que no estudiara.
19. Me es útil subrayar cuando releo los textos.
20. Me va mal en las pruebas porque me es difícil organizar un trabajo en poco tiempo.
21. Trato de imaginar preguntas de los exámenes al releer el material de las clases.
22. Solamente estudio cuando tengo un examen.
23. Trato de decir con mis propias palabras lo que estoy estudiando.
24. Comparo mis apuntes con los de otros compañeros para asegurarme que están completos.
25. Cuando estudio, me pongo muy tenso/a.
26. Releo mis apuntes antes de ir a la clase siguiente.
27. Estoy poco capacitado/a para resumir lo que leo o escucho.
28. Me esfuerzo en obtener buenas notas aunque no me guste la materia. me guste la materia.

29. Tengo la sensación de tener poco control sobre mis estudios.
30. Me detengo periódicamente al leer y reviso mentalmente si entendí lo que leí.
31. Aunque esté muy bien preparado/a, me siento muy ansioso/a al dar un examen.
32. Cuando estoy estudiando un tema, trato de entenderlo en su totalidad.
33. Cuando no estudio, trato de buscar excusas.
34. Me cuesta trabajo imaginar qué tengo que hacer para aprender el material, cuando estoy estudiando.
35. Cuando comienzo a rendir un examen, confío en que me irá bien.
36. Cuando me pongo a estudiar, las demoras y las interrupciones me causan problemas.
37. Trato de verificar si comprendo lo que el profesor dice durante las clases.
38. Me interesa poco tener cultura general, sólo deseo conseguir un buen trabajo.
39. Me resulta imposible concentrarme cuando estoy de mal humor o me falta descanso.
40. Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.
41. Estudiando, trato de alcanzar metas altas.
42. En casi todos los exámenes, me falta tiempo para terminarlos.
43. Me es difícil prestar atención durante las clases.
44. Cuando leo, señalo de alguna manera las partes que me interesan. partes que me interesan.
45. Sólo estudio las materias que me gustan.
46. Me distraigo de mis estudio con mucha facilidad.
47. Trato de relacionar lo que estudio con mis experiencias personales.

48. Uso bien las horas que dedico a estudiar.
49. Cuando la tarea es difícil, la abandono o sólo hago las partes fáciles.
50. Hago croquis o dibujos que me ayudan a entender lo que estudio. entender lo que estudio.
51. Me desagradan la mayoría de las actividades que se hacen en clase.
52. Tengo dificultades para comprender las preguntas de los exámenes.
53. Hago esquemas o gráficos para resumir los contenidos de una materia.
54. La preocupación porque me pueda ir mal, dificulta mi concentración al dar un examen.
55. Me cuesta entender ciertos temas porque no presto atención.
56. Leo los textos que me dan en las clases.
57. Siento pánico cuando tengo que dar un examen importante. examen importante.
58. Cuando decido estudiar, dispongo de un tiempo determinado y me ajusto a él.
59. Al dar un examen, me doy cuenta de que estudié un tema equivocado.
60. Me resulta difícil decidir qué es lo importante a subrayar en un texto.
61. Cuando me pongo a estudiar, me concentro totalmente.
62. Uso los títulos de los capítulos como guías para identificar puntos importantes de lo que estoy leyendo.
63. Me pongo tan nervioso/a al dar un examen que al contestar las preguntas no lo hago con todas mis capacidades.
64. Memorizo reglas, términos técnicos y fórmulas sin entenderlos.
65. Me tomo examen a mi mismo/a para estar seguro/a que conozco el material que estudié.

66. Dejo de lado el estudio más de lo debido.
67. Trato de ver de qué Trato de ver de qué manera podría aplicar lo que estoy estudiando en mi vida cotidiana.
68. Mi mente divaga mucho cuando trato de estudiar.
69. Creo que no vale la pena estudiar lo que se enseña en la mayoría de las clases.
70. Mientras reviso los materiales de una clase, voy haciendo las tareas asignadas.
71. Tengo dificultades para adecuar mi forma de estudiar a las distintas materias.
72. Cuando estudio, me pierdo en detalles y no encuentro las ideas centrales.
73. Cuando es posible, me encuentro con compañeros para repasar en grupo.
74. Paso demasiado tiempo con mis amigos y ello afecta mis estudios.
75. En los exámenes escritos descubro que no entendí lo que me preguntaban y debido a ello saco notas bajas.
76. Trato de buscar relaciones entre los distintos temas que estoy estudiando.
77. Tengo dificultades para identificar los puntos importantes en lo que leo.

¡Muchas gracias!