



Estrategia institucional integral para prevenir el abandono estudiantil universitario

Comprehensive institutional strategy to prevent university student dropout

Gabriela Sotomayor Terceros

gabriela1sotomayor@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6731-9171>

Instituto de Investigación, Interacción y Posgrado en Comunicación,
Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, Bolivia

Recibido: marzo 08, 2026 **Arbitrado:** abril 12, 2026 **Aceptado:** mayo 27, 2026 **Publicado:** julio 08, 2026

Palabras clave:

abandono estudiantil;
educación superior;
permanencia; apoyo institucional;
seguimiento de cohortes.

Keywords:

student dropout;
higher education;
persistence;
institutional support;
cohort monitoring.

Cómo citar:

Sotomayor (2026). Estrategia institucional integral para prevenir el abandono estudiantil universitario. Concordia Revista de Administración y Educación, 6(13). <https://doi.org/10.62319/concordia.v.6i13.56>

Resumen

Introducción: El abandono estudiantil constituye un problema académico, social e institucional que comprende no solo la desvinculación definitiva, sino también el retiro de asignaturas, la reprobación reiterada, la prolongación de estudios y la falta de titulación. **Objetivo:** diagnosticar las causas y formas de abandono en la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés y formular una estrategia orientada a fortalecer la permanencia estudiantil. **Metodología:** Se desarrolló un estudio de caso de enfoque mixto y alcance diagnóstico-propositivo. Se combinaron revisión documental de matrícula y resultados académicos de 31 asignaturas, seguimiento de cohortes entre 2013 y 2018, encuestas a estudiantes de últimos años, análisis temático y validación mediante consulta, grupos focales y escala Likert. **Resultados:** Los resultados mostraron que, en promedio, cuatro de cada diez estudiantes abandonaban las asignaturas, dos reprobaban y cuatro aprobaban. Las causas se agruparon en factores socioeconómicos y familiares, académicos e institucionales. Se identificaron abandono inicial, abandono paulatino con prolongación de estudios y abandono en condición de egreso. Se formuló una estrategia basada en evaluación y seguimiento, responsabilidad institucional, calidad educativa, tecnologías y normativa específica. **Conclusiones:** Se concluye que la prevención requiere articular información, docencia, bienestar, tecnología y regulación mediante un sistema de intervención temprana centrado en las trayectorias estudiantiles.

Abstract

Introduction: Student dropout constitutes an academic, social, and institutional problem that involves not only permanent withdrawal from university but also course withdrawal, repeated failure, prolonged study trajectories, and failure to graduate. **Objective:** The study aimed to diagnose the causes and forms of dropout in the Social Communication Sciences Program at Universidad Mayor de San Andrés and to design a strategy to strengthen student retention. **Methodology:** A mixed-method case study with a diagnostic-propositional scope was conducted. Documentary review of enrollment and academic results from 31 courses, cohort tracking from 2013 to 2018, surveys of senior students, thematic analysis, and proposal validation through consultation, focus groups, and a Likert-type scale were combined. **Results:** Results showed that, on average, four out of ten students withdrew from courses, two failed, and four passed. The causes were grouped into socioeconomic and family, academic, and institutional factors. Three forms of dropout were identified: early dropout, gradual dropout associated with prolonged studies, and dropout after completing coursework without graduation. A five-line strategy was developed, focusing on evaluation and monitoring, institutional responsibility, educational quality, pedagogical use of technologies, and specific regulations. **Conclusions:** The study concludes that dropout prevention requires integrating information, teaching, student welfare, technology, and regulation into an early-intervention system centered on student trajectories.

Introducción

El abandono de los estudios universitarios es una de las expresiones más visibles de la distancia entre el acceso formal a la educación superior y la posibilidad efectiva de concluir una trayectoria formativa. No se trata únicamente de una decisión individual ni de un acontecimiento puntual. Es un proceso que puede comenzar con inasistencias, retiro de asignaturas, reprobación, desajuste con la carrera, pérdida de motivación o dificultades económicas, y que puede culminar en prolongación de estudios, interrupción temporal, cambio de programa o desvinculación definitiva. La teoría de integración estudiantil colocó tempranamente en el centro de la explicación la interacción entre las características del estudiante, sus metas y su experiencia académica y social en la institución (Tinto, 1975).

Los desarrollos posteriores ampliaron esta mirada al integrar factores psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y relacionales (Himmel, 2002). En América Latina y el Caribe, la evidencia reciente confirma que el abandono y la permanencia deben examinarse desde una perspectiva ecológica que articule al sujeto, la institución, el

sistema educativo y el contexto macrosocial ([Castro-Martínez & Machuca-Téllez, 2023](#); [Chiarino et al., 2024](#)).

Esta comprensión multidimensional es especialmente pertinente para las universidades públicas latinoamericanas. En ellas convergen procesos de ampliación del acceso, desigualdades económicas persistentes, heterogeneidad en la preparación escolar, trabajo remunerado durante los estudios, responsabilidades familiares y limitaciones de los servicios de apoyo. En una universidad pública boliviana, [Poveda Velasco et al. \(2020\)](#) encontraron que los factores económicos y familiares ejercían la mayor influencia sobre el abandono, seguidos por motivación, salud, relaciones sociales y condiciones académicas.

En una institución situada en una zona de extrema pobreza del Perú, [Acosta-Román et al. \(2024\)](#) también identificaron riesgos económicos, familiares-ambientales y académicos. Asimismo, el análisis de [Castaño Vélez et al. \(2006\)](#) mostró que la deserción y la graduación dependen de la interacción entre variables individuales, académicas, socioeconómicas e institucionales. Estas coincidencias sugieren que responsabilizar exclusivamente al estudiante invisibiliza condiciones modificables por las instituciones.

La trayectoria no comienza el día de la matrícula. La formación escolar previa, los hábitos de estudio, las expectativas vocacionales y las condiciones materiales acompañan al estudiante en su ingreso. Un metaanálisis de 109 estudios mostró que la motivación de logro, las metas académicas, la autoeficacia y las habilidades de estudio aportan información relevante para explicar el rendimiento y la permanencia ([Robbins et al., 2004](#)). Otro metaanálisis confirmó la importancia del esfuerzo, la autorregulación, la autoeficacia académica y las metas de desempeño para el rendimiento universitario ([Richardson et al., 2012](#)).

En el primer año, las exigencias de organizar el estudio, comprender la estructura del programa, procesar contenidos, sentirse competente y recibir apoyo adquieren particular intensidad ([Willems et al., 2021](#)). De modo complementario, [Constante-Amores et al. \(2021\)](#) hallaron que la dedicación a tiempo parcial, la edad, la nota de acceso y el área de conocimiento discriminaban entre estudiantes que permanecían y quienes abandonaban. Por ello, el ingreso y los primeros semestres son momentos decisivos para la detección oportuna.

La integración no se reduce a aprobar materias. También comprende la calidad de los vínculos con docentes y compañeros, la claridad de las reglas, la retroalimentación, la satisfacción con la experiencia educativa y la percepción de pertenecer a la comunidad universitaria. El modelo de [Cabrera et al. \(1993\)](#) mostró que la persistencia resulta de relaciones estructurales entre compromiso institucional, integración académica, apoyo y condiciones externas. Más recientemente, [Pedler et al. \(2022\)](#) asociaron el sentido de pertenencia con motivación, disfrute y retención, mientras que [Gonzáles Campos et al. \(2023\)](#) destacaron su relación con el compromiso estudiantil en contextos mediados virtualmente.

Esta dimensión no es meramente declarativa: una intervención aleatorizada y contextualizada sobre pertenencia aumentó la matrícula continua de estudiantes de primera generación y grupos históricamente desfavorecidos en una universidad de acceso amplio (Murphy et al., 2020). La evidencia desplaza el énfasis desde la supuesta falta de capacidad individual hacia la construcción institucional de condiciones de integración.

El problema también exige precisión conceptual y estadística. Las instituciones suelen utilizar categorías administrativas que no distinguen entre retiro temporal, abandono de una asignatura, cambio de carrera, interrupción con retorno, desvinculación definitiva o conclusión de materias sin titulación. Parrino (2016) advierte que la permanencia y el abandono requieren referentes e indicadores institucionales consistentes. El absentismo, por su parte, puede anticipar la desconexión cuando se combina con metodologías poco activas, dificultades de organización o escasa utilidad percibida de las clases (Gil-Galván, 2019). Sin definiciones operativas y seguimiento de cohortes, el fenómeno permanece oculto bajo registros como “no se presentó”, que describen un resultado administrativo pero no explican la trayectoria.

La transformación digital abre oportunidades, aunque no constituye una solución automática. Las plataformas virtuales pueden ampliar el acceso a recursos, facilitar la comunicación, ofrecer flexibilidad a quienes trabajan y generar datos para identificar señales de riesgo. Sin embargo, la educación en línea presenta sus propios desafíos: preparación insuficiente, aislamiento, baja motivación, problemas tecnológicos, sobrecarga y debilidad de los servicios de apoyo (Lee & Choi, 2011; Rahmani et al., 2024). En consecuencia, la tecnología debe integrarse a una estrategia pedagógica e institucional, no reducirse a la incorporación de equipos o a la transferencia de materiales a una plataforma.

La Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés constituye un escenario relevante para examinar estas tensiones. Se trata de una unidad académica de alta demanda social, vinculada con un campo profesional transformado por la revolución digital y con una matrícula numerosa y heterogénea. En 2014, la presentación de resultados de las 31 asignaturas ante una asamblea docente mostró un patrón preocupante: solo alrededor del 40 % aprobaba, mientras que la reprobación y el abandono concentraban aproximadamente el 60 % restante. Esta constatación dio origen a preguntas sobre las causas, las diferencias entre cohortes, la organización académica y la responsabilidad institucional.

El objetivo del estudio fue diagnosticar el contexto, las causas y las formas del abandono de asignaturas en la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA, y estructurar una estrategia académica e institucional para enfrentarlo. Los objetivos específicos fueron identificar factores socioeconómicos, académicos e institucionales; describir los momentos del proceso de abandono; definir acciones de evaluación, acompañamiento, calidad, tecnología y regulación; y valorar la aceptabilidad de la

propuesta entre estudiantes, docentes, autoridades y personal administrativo. La pregunta que orientó el trabajo fue: ¿qué combinación de acciones académicas e institucionales puede prevenir que el abandono de asignaturas se transforme en prolongación de estudios o desvinculación definitiva?

Método

Se desarrolló un estudio de caso con enfoque mixto y alcance diagnóstico-propositivo. El caso estuvo constituido por la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Andrés, en La Paz, Bolivia. El enfoque mixto respondió a la necesidad de combinar información académica agregada con las percepciones de estudiantes y actores institucionales. El componente cuantitativo permitió observar la relación entre inscripción, aprobación, reprobación y abandono; el componente cualitativo permitió interpretar los motivos atribuidos al fenómeno y formular una respuesta institucional contextualizada.

La unidad de análisis fue la trayectoria académica expresada en resultados de asignaturas, recorridos de cohorte y experiencias estudiantiles. La revisión documental incluyó registros de las 31 asignaturas de la carrera y estudios de las cohortes de ingreso 2013, 2014 y 2015, observadas hasta 2018. Se examinaron las proporciones de aprobación, reprobación y no presentación o abandono, además de la continuidad y prolongación de estudios. El artículo se elaboró a partir del manuscrito institucional disponible, que conserva resultados agregados pero no el número individual de registros procesados en cada cohorte; por esta razón, no se realizan estimaciones inferenciales ni se presentan intervalos de confianza.

Para recuperar la perspectiva estudiantil se aplicaron encuestas con preguntas abiertas y alternativas de respuesta a estudiantes que cursaban los dos últimos años. Las preguntas abordaron antecedentes escolares, hábitos de estudio, situación económica y familiar, información académica, experiencia con docentes, servicios institucionales y motivos para abandonar asignaturas. Después de la recolección se emplearon procedimientos analíticos e interpretativos para agrupar las respuestas en categorías recurrentes. La síntesis de perfiles se apoyó en la técnica de buyer persona como recurso de organización descriptiva; no se utilizó como sustituto del análisis de datos.

La interpretación teórica se realizó de manera deductiva a partir de la perspectiva organizacional de integración y permanencia (Tinto, 1975), complementada con el análisis de factores previos al ingreso, académicos, psicosociales e institucionales. La propuesta se diseñó mediante planificación estratégica y marco lógico. Su valoración incorporó consulta con actores universitarios, grupos focales y una encuesta con escala tipo Likert. Participaron autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo. Dado que el manuscrito fuente no conserva el tamaño ni la distribución de esta fase de validación, sus

resultados se interpretan como evidencia de aceptabilidad y no como estimaciones representativas de toda la comunidad universitaria.

Tabla 1. *Diseño metodológico del estudio*

Etapa	Enfoque o método	Fuentes y técnicas	Producto analítico
Diagnóstico	Estudio de caso mixto	Revisión documental de 31 asignaturas; cohortes 2013–2018, 2014–2018 y 2015–2018; encuestas abiertas y cerradas	Magnitud agregada, causas y tipos de abandono
Interpretación	Análisis descriptivo, temático y deductivo	Categorización de respuestas; contraste con la perspectiva de integración estudiantil	Proceso de abandono y puntos críticos
Diseño de la propuesta	Planificación estratégica y marco lógico	Articulación de problemas, objetivos, acciones, indicadores y responsables	Estrategia en cinco líneas de acción
Validación	Consulta y valoración participativa	Grupos focales y escala tipo Likert con actores universitarios	Aceptabilidad, prioridades y ajustes

El procesamiento se efectuó en tres momentos. Primero, se compararon los resultados agregados de asignaturas y cohortes. Segundo, se codificaron las respuestas abiertas y se agruparon por similitud semántica en dimensiones socioeconómicas y familiares, académicas e institucionales. Tercero, se trianguló la evidencia documental, las percepciones estudiantiles y la valoración de actores para definir líneas de intervención. Se respetó la confidencialidad de las expresiones recuperadas y se evitaron identificadores personales. El estudio no manipuló condiciones académicas ni asignó tratamientos; la valoración examinó la pertinencia percibida de la estrategia, no su eficacia causal.

Resultados

El primer hallazgo fue la magnitud del problema en el rendimiento agregado de las asignaturas. El patrón observado podía resumirse, en promedio, de la siguiente manera: cuatro de cada diez estudiantes abandonaban o no concluían las asignaturas en las que se habían inscrito, dos reprobaban y cuatro aprobaban. Esto implicaba que aproximadamente el 60 % no alcanzaba el resultado esperado en el periodo de inscripción. El dato no describía una única cohorte ni una decisión irreversible, pero revelaba una pérdida acumulativa de continuidad académica. La categoría administrativa de no presentación ocultaba si el estudiante se había retirado por trabajo, salud, cuidado familiar, desinformación, conflicto de horarios, dificultades de aprendizaje o insatisfacción con la experiencia educativa.

El segundo hallazgo fue la naturaleza multicausal del abandono. Las respuestas y los registros permitieron agrupar los motivos en tres dimensiones. Los factores

socioeconómicos y familiares incluyeron falta de recursos, necesidad de trabajar, escaso apoyo del entorno y responsabilidades de cuidado. Los factores académicos comprendieron debilidades de la formación secundaria, hábitos de estudio insuficientes, poca dedicación, dificultades para adaptarse al ritmo universitario, problemas de orientación y prácticas docentes percibidas como poco flexibles o poco claras. Los factores institucionales incluyeron desinformación, limitaciones de equipamiento y espacios para prácticas, entrega tardía de calificaciones, insuficiencia de becas y servicios, débil seguimiento de estudiantes en riesgo y ausencia de una normativa específica sobre abandono, suspensión y readmisión.

Tabla 2. Factores asociados al abandono identificados en el diagnóstico

Dimensión	Factores identificados	Señales observables para seguimiento
Socioeconómica y familiar	Insuficiencia económica; trabajo remunerado; responsabilidades familiares; falta de apoyo; problemas de salud o cuidado	Inasistencia creciente; carga académica reducida; retiro por incompatibilidad horaria; solicitudes de apoyo
Académica	Formación secundaria desigual; hábitos de estudio débiles; baja dedicación; reprobación; desorientación; dificultades en la relación pedagógica	Primeras evaluaciones bajas; no entrega de actividades; repetición de asignaturas; poca participación
Institucional	Información fragmentada; retroalimentación tardía; insuficiencia de becas y servicios; falta de seguimiento; escasa flexibilidad; normativa poco específica	Trámites inconclusos; desconocimiento de opciones; ausencia de derivación; registros de “no se presentó” sin análisis

Nota. Las categorías sintetizan la revisión documental y las percepciones estudiantiles del estudio de caso.

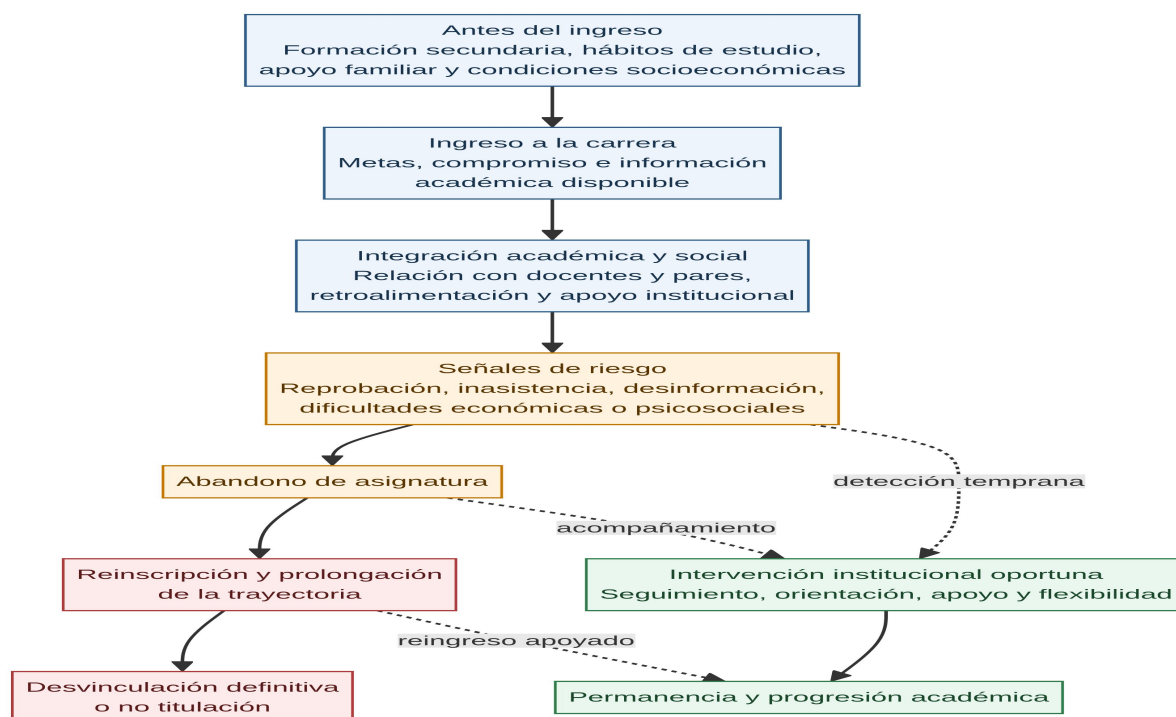
Los testimonios estudiantiles reforzaron la dimensión institucional del problema. Entre los requerimientos recurrentes aparecieron la necesidad de que el profesorado orientara con mayor claridad el desarrollo de las asignaturas, la disponibilidad oportuna de información para tomar decisiones académicas, la creación de una oficina de orientación, la difusión digital de materiales y actividades, una mayor flexibilidad ante situaciones justificadas y la formación de redes de cooperación entre estudiantes. La frase “hay ganas de estudiar, pero hay desinformación” sintetizó una tensión central: la motivación individual podía coexistir con barreras organizativas evitables.

El tercer hallazgo fue la existencia de diferentes formas de abandono. Se identificó un abandono inicial, concentrado en el primer y segundo año, cuando el estudiante confrontaba las exigencias de adaptación. Se observó también un abandono paulatino, caracterizado por retiro de asignaturas, reprobación y reinscripción, que podía prolongar la carrera durante varios años; en algunos recorridos la duración alcanzaba hasta once años. Finalmente, se identificó un abandono en condición de egreso, referido a estudiantes que habían concluido las asignaturas, pero no completaban una modalidad de

titulación. Estas formas no eran equivalentes y requerían indicadores y respuestas diferenciadas.

El proceso pudo organizarse en cuatro momentos. Antes del ingreso operaban la preparación escolar, los hábitos de estudio, el apoyo familiar y las condiciones socioeconómicas. En el ingreso adquirirían relevancia las metas, el compromiso y la calidad de la información sobre la carrera y la universidad. Durante la permanencia intervenían la integración académica y social, la relación con docentes y pares, la retroalimentación y los apoyos. Finalmente, ante la acumulación de señales de riesgo, el estudiante podía abandonar una asignatura, reinscribirse y prolongar su trayectoria, o desvincularse. La intervención institucional oportuna podía modificar ese recorrido al ofrecer orientación, seguimiento, apoyo psicosocial y alternativas académicas.

Figura 1. *Proceso de abandono y puntos de intervención institucional*



El cuarto resultado fue la formulación de una estrategia integral. La primera línea, evaluación y seguimiento permanente, propuso crear un Comité de Seguimiento Académico bajo la Dirección de Carrera. Sus funciones serían producir estudios anuales de cohorte, monitorear aprobación, reprobación y abandono, identificar asignaturas críticas, revisar la oportunidad de la evaluación docente y orientar a estudiantes desde el ingreso hasta la titulación. La segunda línea, responsabilidad institucional por el acceso y la permanencia, planteó fortalecer los servicios de bienestar, salud y apoyo social, así como establecer equipos ambulatorios de atención psicosocial y mecanismos de derivación para estudiantes en riesgo.

La tercera línea, calidad educativa, propuso una unidad facultativa de planificación prospectiva, autoevaluación y gestión de la calidad. Su propósito sería integrar la evaluación de la enseñanza, el aprendizaje y los resultados de cohorte con planes de mejora. La cuarta línea, tecnología educativa, incorporó formación continua del profesorado, ambientes virtuales y asignaturas con apoyo en línea. La quinta línea, normativa, planteó un reglamento de permanencia y abandono que definiera categorías, tiempos, suspensión voluntaria, readmisión, repetición, indicadores y responsabilidades. La estrategia no concibió estas líneas como proyectos aislados, sino como un circuito de información, detección, intervención y evaluación.

Tabla 3. *Estrategia académica e institucional propuesta*

Línea acción	de	Acciones prioritarias	Indicadores iniciales	Responsables sugeridos	Horizonte
Evaluación y seguimiento		Comité de seguimiento; estudios anuales de cohorte; identificación de asignaturas críticas; orientación desde el ingreso	Cohortes analizadas; alertas atendidas; tasas de aprobación, reprobación y abandono	Dirección, consejo de carrera, kardex y unidad académica	Inicio en una gestión y continuidad anual
Acceso, permanencia y bienestar		Fortalecer salud, trabajo social, becas, apoyo psicosocial, guardería y comedor; derivación de casos	Uso y oportunidad de servicios; satisfacción; continuidad de estudiantes derivados	Bienestar social, carreras afines y representación estudiantil	Piloto de un año
Calidad educativa		Planificación prospectiva; autoevaluación; evaluación de enseñanza y aprendizaje; planes de mejora	Acciones de mejora ejecutadas; asignaturas evaluadas; resultados por periodo	Unidad de calidad, dirección y docentes	Semestral y anual
Tecnología educativa		Formación docente; ambientes virtuales; recursos y cursos en línea	Docentes formados; asignaturas con entorno virtual; participación estudiantil	Dirección, unidad tecnológica y docentes	Un semestre para el piloto
Normativa		Definir abandono, suspensión, readmisión, repetición y seguimiento; consulta pública	Reglamento consensuado; procedimientos difundidos; registros estandarizados	Comisión académica y órganos de gobierno	Un año

Nota. La implementación debe acompañarse con una campaña de comunicación y una evaluación periódica.

El quinto resultado correspondió a la valoración de la propuesta. Los grupos focales y la consulta mostraron una recepción favorable, aunque con diferencias entre actores. Los estudiantes fueron el grupo más optimista respecto de la posibilidad de prevenir el abandono mediante orientación, información y apoyos. El profesorado expresó disposición a participar, especialmente en iniciativas de tecnología y mejora académica.

Las autoridades manifestaron acuerdo general, acompañado de cautela sobre recursos, competencias y procedimientos. La línea mejor recibida fue la incorporación de ambientes virtuales, clases apoyadas en tecnología y cursos en línea. La aceptación no demostró todavía eficacia sobre las tasas de permanencia, pero indicó viabilidad social para iniciar un piloto.

Discusión

Los resultados confirman que el abandono universitario no puede explicarse mediante una sola causa ni reducirse a una falla individual. La combinación de presiones económicas, responsabilidades familiares, preparación académica desigual, dificultades de integración, información fragmentada y apoyos insuficientes coincide con la perspectiva ecológica descrita para América Latina (Castro-Martínez & Machuca-Téllez, 2023; Chiarino et al., 2024). La principal contribución del caso no radica únicamente en mostrar que existe abandono, sino en revelar cómo una categoría administrativa puede encubrir recorridos diferentes. Retirarse de una asignatura, repetirla, interrumpir temporalmente la carrera y concluir materias sin titularse son eventos relacionados, pero exigen indicadores y respuestas distintas. La propuesta de Parrino (2016) sobre referentes institucionales resulta particularmente pertinente: sin definiciones comparables, la universidad no puede reconocer en qué momento interviene ni evaluar si una acción funciona.

La clasificación de factores socioeconómicos y familiares encuentra respaldo directo en la evidencia boliviana. Poveda Velasco et al. (2020) identificaron la economía y la familia como influencias principales, seguidas de motivación, salud, factores sociales y académicos. En el presente caso, la necesidad de trabajar y la falta de apoyo no actuaron de manera separada de la organización académica; su efecto aumentaba cuando los horarios eran rígidos, la información llegaba tarde o no existían rutas claras de orientación.

En contextos de extrema pobreza, Acosta-Román et al. (2024) también encontraron una presencia importante de factores familiares-ambientales y académicos. Por su parte, Torrez Ramos (2023) y Ramos Silvestre y Siñani Alaro (2024), desde la Revista Simón Rodríguez, subrayan la interacción de condiciones psicosociales, entorno familiar, dificultades económicas y rendimiento. Estas convergencias sostienen que la equidad no se alcanza solo con matrícula abierta; requiere condiciones para permanecer.

La salud y el bienestar merecen un lugar explícito en la política de permanencia. Vera Cala et al. (2020) mostraron la relación entre problemas de salud mental, bajo rendimiento y deserción, y recomendaron fortalecer la identificación temprana desde bienestar universitario. En el estudio analizado, los estudiantes solicitaron orientación y apoyo cercano, mientras que la propuesta planteó equipos ambulatorios y derivación a servicios sociales y psicológicos. Este enfoque evita dos extremos: psicologizar toda dificultad

académica o ignorar el sufrimiento porque no aparece en el registro de notas. Un sistema responsable debe permitir que docentes y unidades académicas reconozcan señales, activen protocolos y deriven sin estigmatizar.

Los factores académicos explican por qué el abandono suele comenzar antes de la decisión formal de retirarse. La preparación escolar, los hábitos de estudio, el tiempo disponible y el desempeño temprano influyen en la continuidad. Los metaanálisis de [Robbins et al. \(2004\)](#) y [Richardson et al. \(2012\)](#) muestran que la autoeficacia, las metas, la autorregulación y el esfuerzo se relacionan con los resultados universitarios. [Constante-Amores et al. \(2021\)](#) encontraron que la dedicación parcial y la nota de acceso eran variables relevantes, y [Cervero et al. \(2021\)](#) evidenciaron que las vivencias iniciales afectan el planteamiento de abandono.

De manera coherente, [Willems et al. \(2021\)](#) mostraron que, durante el primer semestre, el estudiantado debe resolver simultáneamente exigencias de organización, procesamiento de contenidos, compromiso, competencia percibida, estrés y apoyo. Por ello, la tutoría de primer año no debería limitarse a una charla de bienvenida; debe acompañar evaluaciones tempranas, organización del tiempo, hábitos y comprensión del currículo.

La integración académica y el sentido de pertenencia ofrecen un puente entre los resultados del diagnóstico y las acciones propuestas. [Tinto \(1975\)](#) y [Cabrera et al. \(1993\)](#) explican que la persistencia se construye en la interacción entre metas, experiencia académica, vínculos y condiciones externas. [Pedler et al. \(2022\)](#) encontraron que la pertenencia se asociaba con motivación, disfrute y retención, y [González Campos et al. \(2023\)](#) destacaron su relación con el compromiso en educación superior mediada virtualmente.

En este marco, las demandas estudiantiles de orientación docente, información y cooperación entre pares no son complementos secundarios: son componentes de integración. La intervención de [Murphy et al. \(2020\)](#) mostró que una acción contextualizada de pertenencia podía mejorar la matrícula continua de estudiantes socialmente desfavorecidos. La lección institucional es que los mensajes, las prácticas de aula y las redes de apoyo pueden impedir que una dificultad común sea interpretada como prueba de que el estudiante “no pertenece” a la universidad.

La estrategia propuesta coincide con la evidencia sobre intervenciones. El metaanálisis de [Sneyers y De Witte \(2018\)](#) encontró efectos positivos de la mentoría estudiante-docente sobre retención y graduación, además de efectos favorables, aunque menores, de las ayudas según necesidad. [Bettinger y Baker \(2014\)](#) demostraron mediante un experimento aleatorizado que el acompañamiento individual podía mejorar la persistencia, mientras que [Angrist et al. \(2009\)](#) observaron que combinar servicios y apoyos económicos producía resultados diferenciados según el grupo estudiantil.

En Bolivia, Cuiza Ramírez (2025), en la Revista Paraguaya de Pedagogía, propone una intervención pedagógica para prevenir la deserción en los primeros semestres. Farfán Romero (2025), plantea que la reforma educativa requiere prácticas inclusivas y centradas en la mejora. En conjunto, estas fuentes respaldan una respuesta que combine tutoría, apoyo económico, acompañamiento pedagógico y transformación organizativa, en lugar de una campaña aislada.

La creación de un Comité de Seguimiento Académico es viable si se evita convertirlo en una oficina que solo produce reportes. Los sistemas de alerta temprana son útiles cuando conectan datos con capacidad de intervención. Donoso-Díaz et al. (2018) advierten que una alerta debe formar parte de una política institucional de apoyo; Chung y Lee (2019) muestran el potencial de los modelos predictivos, mientras que de Oliveira et al. (2021) concluyen que la analítica del aprendizaje puede contribuir a prevenir el abandono.

No obstante, una predicción no explica por sí sola qué necesita la persona ni garantiza que reciba ayuda. Bañeres et al. (2023) destacan la importancia de vincular la identificación con retroalimentación, recursos y pautas de autorregulación. El marco de escenarios de Aguilar Sánchez et al. (2026), complementa esta idea al señalar que la integración académica, las metas, la reprobación temprana y la presión financiera deben analizarse como vulnerabilidades estructurales, no solo como puntajes individuales de riesgo.

La tecnología educativa fue la línea de mayor aceptación en la validación, pero su alcance debe interpretarse con prudencia. La revisión de Rahmani et al. (2024) muestra que la permanencia en educación superior en línea depende de la calidad del curso, la preparación académica, la motivación, la satisfacción, los atributos del sistema y los servicios de apoyo. Lee y Choi (2011) organizaron los factores de abandono en línea en variables del estudiante, del curso y del entorno. Greenland y Moore (2022) propusieron redefinir las estrategias de retención desde la experiencia cualitativa del alumnado, y de Andrade et al. (2023) integraron metodologías activas, minería de datos educativos y analítica del aprendizaje.

Por tanto, crear ambientes virtuales solo será pertinente si estos incluyen diseño accesible, comunicación docente, actividades significativas, seguimiento y alternativas para estudiantes con conectividad limitada. La tecnología puede ampliar flexibilidad, pero también profundizar desigualdades si se asume que todo el estudiantado dispone de equipos, tiempo, conectividad y autonomía.

La propuesta normativa responde a una debilidad central del caso: la invisibilidad del abandono bajo etiquetas administrativas. Un reglamento debería distinguir, como mínimo, abandono de asignatura, interrupción temporal, cambio de programa, desvinculación institucional y no titulación. También tendría que establecer plazos y procedimientos de suspensión, readmisión y repetición, así como obligaciones de información y acompañamiento. Sin embargo, regular no significa sancionar. Si la norma fija únicamente

límites de permanencia o exclusión, puede agravar la vulnerabilidad. La regulación debe garantizar trazabilidad, debido proceso, confidencialidad, oportunidades de retorno y acceso a apoyos. La finalidad es transformar datos dispersos en decisiones justas y comprensibles.

La discusión permite precisar la noción de “institución abandonante” que atraviesa el manuscrito original. La expresión no atribuye a la universidad la causa exclusiva de cada retiro; señala que la institución también abandona cuando no genera información, no reconoce señales, no coordina servicios, no devuelve resultados de evaluación a tiempo o deja que cada estudiante resuelva en soledad dificultades previsibles. Desde esta perspectiva, la permanencia es una responsabilidad compartida. El estudiante conserva agencia y compromiso, pero la universidad debe diseñar condiciones razonables para que ese compromiso pueda sostenerse.

El estudio presenta limitaciones. Primero, corresponde a una sola carrera y no permite generalizar estadísticamente a toda la UMSA ni al Sistema de la Universidad Boliviana. Segundo, los datos disponibles son agregados y el manuscrito fuente no conserva el número individual de registros ni la distribución de participantes en la encuesta y la validación; ello impide calcular precisión estadística y comparar subgrupos. Tercero, la categoría de abandono se reconstruyó a partir de resultados de asignaturas y percepciones, sin un identificador longitudinal que diferenciara todas las transferencias, interrupciones y retornos. Cuarto, la valoración midió aceptación de la estrategia, no su impacto. Finalmente, las cohortes observadas requieren actualización para reflejar cambios posteriores en modalidades de enseñanza y servicios digitales.

Estas limitaciones orientan una agenda de investigación y evaluación. La primera etapa de implementación debería construir una línea de base con definiciones operativas, datos desagregados y reglas de protección de la información. Luego convendría pilotar la estrategia en asignaturas de primer año con alta reprobación o retiro, comparar resultados antes y después, documentar el alcance de tutorías y derivaciones, y recoger la experiencia estudiantil. Los indicadores deberían incluir aprobación, créditos acumulados, reinscripción, tiempo hasta la titulación, utilización de servicios, sentido de pertenencia y satisfacción con la orientación. El éxito no debe medirse solo por retener a toda costa, sino por ofrecer decisiones informadas, rutas de apoyo y oportunidades reales de continuidad o retorno.

Conclusiones

El abandono de asignaturas en la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UMSA se configuró como un proceso multicausal y progresivo. El patrón agregado, cuatro estudiantes que abandonaban, dos que reprobaban y cuatro que aprobaban de cada diez inscritos, mostró que el problema excedía los casos individuales y requería una respuesta

de gestión académica. Las causas se articularon en tres dimensiones: condiciones socioeconómicas y familiares; preparación, desempeño e integración académica; y organización, información y servicios institucionales.

La investigación distinguió abandono inicial, abandono paulatino con prolongación de estudios y abandono en condición de egreso. Esta diferenciación es necesaria porque cada forma requiere indicadores y acciones específicas. El seguimiento de cohortes permite reconocer cuándo se interrumpe la progresión; la orientación y la tutoría atienden dificultades de adaptación; los servicios de bienestar responden a necesidades económicas, familiares y de salud; la mejora docente fortalece el aprendizaje; y la normativa brinda claridad para suspensión, readmisión y retorno.

La estrategia propuesta integra cinco líneas que deben ejecutarse de manera coordinada: evaluación y seguimiento permanente; responsabilidad institucional por acceso y permanencia; calidad educativa; tecnología con propósito pedagógico; y regulación específica. La validación indicó condiciones favorables para comenzar, especialmente en ambientes virtuales, orientación y acompañamiento. Sin embargo, la aceptación debe traducirse en un piloto con responsables, recursos, cronograma e indicadores.

La principal conclusión es que prevenir el abandono implica pasar de una universidad que registra resultados al final del periodo a una universidad que reconoce trayectorias mientras todavía es posible intervenir. El estudiante es protagonista de su formación, pero la institución tiene la responsabilidad de producir información, ofrecer apoyos, coordinar servicios y evaluar sus prácticas. La tecnología puede facilitar este cambio si se vincula con pedagogía, accesibilidad y atención humana.

Se recomienda actualizar el diagnóstico con datos individuales anonimizados, estandarizar las categorías de abandono, iniciar el seguimiento desde el primer semestre y evaluar la estrategia con un diseño prospectivo. También es necesario incorporar la voz de estudiantes que interrumpieron o abandonaron, pues quienes permanecen no representan toda la experiencia. De este modo, la propuesta podrá evolucionar desde una formulación validada hacia una política institucional basada en evidencia, orientada no solo a reducir cifras de abandono, sino a garantizar trayectorias más equitativas, informadas y sostenibles.

Acerca de

Contribución de la autora: La autora contribuyó a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: La autora declara que no recibió financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

- Acosta-Román, M., Saldaña-Chafloque, C. F., Olivera-Chura, A., Prieto-Rosales, G. P., & Guillén-Carhuacusma, E. (2024).** Factores en la deserción estudiantil universitaria en una zona de extrema pobreza de Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1315–1328. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.799>
- Aguilar Sánchez, E. A., Sánchez Cabrera, L. C., Yungaicela Jiménez, J. P., & Villacres Arias, G. E. (2026).** Robustez de la permanencia estudiantil frente al riesgo académico temprano: Un marco de escenarios. *Revista Boliviana de Educación*, 8(16), 60–72. <https://doi.org/10.33996/rebe.v8i16.6>
- Angrist, J., Lang, D., & Oreopoulos, P. (2009).** Incentives and services for college achievement: Evidence from a randomized trial. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), 136–163. <https://doi.org/10.1257/app.1.1.136>
- Bañeres, D., Rodríguez-González, M. E., Guerrero-Roldán, A. E., & Cortadas, P. (2023).** An early warning system to identify and intervene online dropout learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00371-5>
- Bettinger, E. P., & Baker, R. B. (2014).** The effects of student coaching: An evaluation of a randomized experiment in student advising. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 3–19. <https://doi.org/10.3102/0162373713500523>
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993).** College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>
- Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K., & Vásquez Velásquez, J. (2006).** Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, (65), 9–36. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n65a2639>
- Castro-Martínez, J. A., & Machuca-Téllez, G. (2023).** La deserción universitaria en América Latina: Una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 87–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087>
- Cervero, A., Galve-González, C., Blanco, E., Casanova, J. R., & Bernardo, A. B. (2021).** Vivencias iniciales en la universidad: ¿Cómo afectan al planteamiento de abandono? *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 161–172. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208>
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., & Oliveira, B. (2024).** Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1–37. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>

- Chung, J. Y., & Lee, S. (2019).** The machine learning-based dropout early warning system for improving the performance of dropout prediction. *Applied Sciences*, 9(15), Article 3093. <https://doi.org/10.3390/app9153093>
- Constante-Amores, A., Florenciano Martínez, E., Navarro Asencio, E., & Fernández-Mellizo, M. (2021).** Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17–44. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26889>
- Cuiza Ramírez, Z. C. (2025).** Intervención pedagógica para prevenir la deserción en la Carrera Auditoría-Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Tomás Frías. *Revista Paraguaya de Pedagogía*, 2(3), 47–58. <https://doi.org/10.33996/rpp.v2i3.14>
- de Andrade, T. L., de Almeida, C. M. M., Barbosa, J. L. V., & Rigo, S. J. (2023).** Um modelo de sistema de recomendação integrado a metodologias ativas, MDE e learning analytics para a mitigação de evasão em EaD. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(2), 185–205. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.2.185>
- de Oliveira, C. F., Sobral, S. R., Ferreira, M. J., & Moreira, F. (2021).** How does learning analytics contribute to prevent students' dropout in higher education: A systematic literature review. *Big Data and Cognitive Computing*, 5(4), Article 64. <https://doi.org/10.3390/bdcc5040064>
- Donoso-Díaz, S., Neira Iturrieta, T., & Donoso Traverso, G. (2018).** Sistemas de alerta temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la educación superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944–967. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601494>
- Farfán Romero, Z. O. (2025).** Las escuelas pueden reformarse para mejorar: Reflexión sobre la pedagogía en el siglo XXI. *Revista de Propuestas Educativas*, 7(14), 101–116. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v7i14.10>
- Gil-Galván, R. (2019).** El absentismo en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45, e188660. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188660>
- González Campos, J. A., Agredo Morales, J. F., Campo Sánchez, M. D., Hernández Barrios, M. P., & Oviedo Tovar, N. L. (2023).** El sentido de pertenencia y el compromiso estudiantil en el contexto de educación superior a distancia con mediación virtual. *Revista Educación*, 47(1), 57–75. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51663>
- Greenland, S. J., & Moore, C. (2022).** Large qualitative sample and thematic analysis to redefine student dropout and retention strategy in open online education. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 647–667. <https://doi.org/10.1111/bjet.13173>
- Himmel, E. (2002).** Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91–108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Lee, Y., & Choi, J. (2011).** A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Murphy, M. C., Gopalan, M., Carter, E. R., Emerson, K. T. U., Bottoms, B. L., & Walton, G. M. (2020).** A customized belonging intervention improves retention of socially

- disadvantaged students at a broad-access university. *Science Advances*, 6(29), eaba4677. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba4677>
- Parrino, M. C.** (2016). Permanencia y abandono en la universidad: Referentes e indicadores. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 9(1), 196–210. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n1p196>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E.** (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Poveda Velasco, J. C., Poveda Velasco, I. M., & España Irala, I. A.** (2020). Análisis de la deserción estudiantil en una universidad pública de Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 151–172. <https://doi.org/10.35362/rie8223572>
- Rahmani, A. M., Groot, W., & Rahmani, H.** (2024). Dropout in online higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>
- Ramos Silvestre, S. S., & Siñani Alaro, E. S.** (2024). Factores psicosociales como riesgo de deserción en estudiantes universitarios del Programa de Atención Temprana y Educación Infantil. *Revista Simón Rodríguez*, 4(7), 23–35. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.4i7.26>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R.** (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A.** (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Sneyers, E., & De Witte, K.** (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: A meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208–228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874>
- Tinto, V.** (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Torrez Ramos, Z.** (2023). Factores psicosociales que inciden en el abandono temporal de estudios en universitarios de la UAB. *Revista Simón Rodríguez*, 3(5), 33–45. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.3i5.19>
- Vera Cala, L. M., Niño García, J. A., Porras Saldarriaga, A. M., Durán Sandoval, J. N., Delgado Chávez, P. A., Caballero Badillo, M. C., & Navarro Rueda, J. P.** (2020). Salud mental y deserción en una población universitaria con bajo rendimiento académico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 137–158. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n60a8>
- Willems, J., Coertjens, L., & Donche, V.** (2021). Entering higher professional education: Unveiling first-year students' key academic experiences and their occurrence over time. *Frontiers in Psychology*, 12, 577388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.577388>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).