

Liliana del Rocío Osorio Jaramillo<sup>1</sup>,  
Erika Johanna Ramos<sup>2</sup>,  
Diana Patricia Walteros<sup>3</sup>  
*Programa de Psicología - Universidad  
de San Buenaventura-Sede Bogotá*

El objetivo del estudio fue identificar los aspectos asociados a la permanencia estudiantil como resultado de la conducta resiliente en un grupo de estudiantes de educación superior. Se espera ampliar el conocimiento en torno a la permanencia estudiantil como resultado de la evolución de los estudios sobre deserción. Participaron 20 estudiantes de los niveles tecnológico, profesional y maestría, quienes fueron identificados como resilientes. Se hizo uso del método de la Teoría Anclada o *Grounded Theory* y, a partir de la información recogida por medio de grupos focales, se identificaron dos súper familias o categorías, denominadas *Impulsores* y *Frenos de la permanencia*; estas agrupan en sí mismas los aspectos que potencializan o desestimulan la permanencia de los estudiantes desde la perspectiva de la resiliencia. Simultáneamente, estas categorías se clasificaron de acuerdo a cuatro fuentes identificadas: Institución Educativa (I), Persona (P), Empresa (E) y Familia (F). Finalmente, se identificaron 21 aspectos que, en forma coherente con el modelo interaccionista, se asocian a la resiliencia educativa y promueven la permanencia estudiantil en Educación Superior.

*Palabras clave:* resiliencia, resiliencia educativa, permanencia educativa, deserción educativa.

Recibido: 08/07/2016

Aceptado: 07-03-2017

The main goal of the study was to identify characteristics associated with student permanence as a result of a resilient attitude among a group of students completing superior education. It is expected to expand the knowledge of student permanence as a result of the evolution of studies related to student desertion. A sample of 20 students, - belonging to college, university, and master study programs- participated in this study. The method of the Ground Theory was used.

1. Psicóloga, Magister en Psicología Organizacional
2. Psicóloga, Especialista en Medición y Evaluación, Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
3. Psicóloga, Especialista en Medición y Evaluación, Magister en Innovación

As a result of data gathered, two main groups or categories were identified; Boosters, and Brakes for Permanence. Each of these groups would show the characteristics that encourage or discourage student permanence from the perspective of resiliency. Simultaneously, these categories were classified according to four identified sources:

Educational Institution (I), Person (P), Company (E), and Family (F). Finally and consistent with the interactionist model, twenty one aspects were identified which are associated with education resiliency, and which promote student permanence through Superior Education.

*Keywords:* Resiliency, Educational Resilience, Student Desertion.

Las distintas situaciones que las personas deben resolver para alcanzar sus objetivos, plantean desafíos que presuponen el desarrollo de capacidades a través de las cuales se superan, en algún grado, las situaciones adversas. El estudio de estas capacidades desde la psicología positiva ha derivado en la adopción del concepto de *resiliencia* en ámbitos biopsicosociales. El concepto de resiliencia se retoma desde la física, entendida como “la capacidad que tienen los materiales para recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora” (Pereira, 2007, p.2).

ambas, las características individuales y las ambientales, contribuyen a la generación del fenómeno de la resiliencia.

Los estudios han sugerido que esta habilidad está relacionada con el concepto de afrontamiento psicológico, entendido como la disposición de recursos psicológicos y esfuerzos cognitivos y comportamentales, orientados a la puesta en marcha de la resolución de un evento traumático. La posibilidad de enfocarse y emprender la solución implica la autorregulación emocional, la modificación de la evaluación que se hace de la situación adversa y el control percibido (Lazarus y Folkman 1984).

Dicha capacidad fue extrapolada a otros campos del conocimiento; específicamente, en el campo del comportamiento humano, hoy se entiende la resiliencia como la capacidad que tiene un sujeto para enfrentar creativa, adecuada y eficientemente situaciones adversas o de conflicto de la vida, moderando la ansiedad y priorizando la flexibilidad (Pereira, 2007).

El concepto de resiliencia, en el enfoque psico-social, establece la existencia de unos *factores protectores* para hacer frente de forma activa a los riesgos que previamente se han pronosticado y que poseen una alta probabilidad de daño. Este modelo complementa el modelo de riesgo, proporcionando estrategias para afrontar exitosamente los obstáculos que se presentan de forma inesperada (Urbey, 2008). Esta concepción de resiliencia, orientada a la búsqueda de factores protectores como complemento a los factores de riesgo o de freno, es la que fundamenta el presente estudio.

Distintos estudios bibliométricos sugieren que hacia 1940 el desarrollo del concepto de resiliencia era evidente en el campo de la salud, específicamente en Psiquiatría y Psicología, y se relacionaba principalmente con problemáticas de impacto luego de eventos estresantes y vulnerabilidad en la población infantil. Posteriormente, el concepto y las aplicaciones se fueron extendiendo a la solución de problemáticas sociales, comunitarias y medioambientales (Alegría, 2015).

En el campo educativo, la apuesta por la formación integral se materializa en el rendimiento académico respecto a los objetivos de aprendizaje y en la adaptación e integración del estudiante como parte de una comunidad educativa. En este sentido, investigaciones sobre el rendimiento académico han concluido que existen diferencias en la aprobación académica y el logro de los objetivos de aprendizaje en estudiantes que muestran ciertas características cognitivas, de personalidad, de comportamiento y de estilo. En contraste, no todos los resultados asociados a factores sociodemográficos, como edad, estrato, género y procedencia, fueron concluyentes (Peralta, Ramírez y Castaño, 2006; Villalta, 2010; Ramírez y Cáceres 2010).

Como lo mencionaba Rutter (1993), el estudio de los factores de riesgo sugiere que existe una variabilidad de respuestas entre individuos frente a la adversidad psico-social por lo que, ante un mismo evento traumático o estresante, algunos individuos no tienen afectaciones considerables. La comprensión de los factores que explican la razón de estas diferencias ha conllevado a establecer que no se trata de una negación de los eventos traumáticos, sino del desarrollo de una habilidad para continuar a pesar de la adversidad. Desde esta perspectiva, se identificó que

La revisión de las investigaciones anteriores parece sugerir que es posible tener un mejor rendimiento académico si los estudiantes desarrollan capacidades de afrontamiento relacionadas con la resiliencia, incluso a pesar de la existencia de variables sociodemográficas vulnerables.

En cuanto a la adaptación e integración efectiva al entorno educativo, investigaciones como la de Andrade y Acle (2012) sobre los factores de riesgo y protección en adolescentes Mayas de Yucatán, señalan la necesidad de promover la resiliencia desde un enfoque eco sistémico, en donde la familia y la escuela tienen una gran responsabilidad de trabajo conjunto de apoyo al estudiante. Dicho apoyo se traduce en el fomento de valores y competencias desde metodologías prácticas, centradas en autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad de pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia, optimismo, iniciativa, moralidad y sentido del humor.

En los distintos niveles de la educación superior, las dificultades para superar con éxito tanto los objetivos académicos de aprobación, como los de adaptación se traducen en tasas preocupantes de deserción o abandono de los estudios por parte de los estudiantes, lo que genera un alto costo social, económico, cultural y personal a la sociedad, a la familia y al estudiante. El fenómeno de la deserción ha sido abordado a nivel mundial, inicialmente desde investigaciones descriptivas para su comprensión conceptual y; posteriormente, mediante estudios con planteamientos explicativos, los cuales se han constituido en modelos que conciben la deserción como un fenómeno multicausal (Latiesa, 2000).

En términos generales, se observa que las tendencias a nivel mundial se mantienen hacia altos índices de deserción, especialmente en los países subdesarrollados, en los que la baja calidad de la educación, los problemas vocacionales y el impacto de los recursos económicos insuficientes, generan una permanencia intermitente de los estudiantes en el proceso educativo. Sin embargo, también se observa un creciente deseo de garantizar un nivel educativo adecuado como fuente principal de desarrollo para la sociedad.

En Colombia, la preocupación por el tema de la deserción inicia con la realización de estudios esporádicos por parte de algunas facultades e instituciones universitarias a finales de la década del sesenta. Los índices registrados en estos estudios alcanzaban tasas del 60% y el 70%, y fenómenos asociados, como el rezago y la duración promedio, también registraban altos índices en ese momento (Ministerio de Educación Nacional –MEN-, 2008)

En el año 2004, se crea el Centro de Estudios Económicos (CEDE) de la Universidad de los Andes que da origen al aplicativo SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior), a través del cual se monitorean tanto los niveles de deserción por cohorte y periodo, como los factores de riesgo asociados para los programas de pregrado (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En el estudio publicado por la Universidad Nacional de Colombia, bajo el nombre de *Permanencia Estudiantil en los Posgrados de la Universidad Nacional de Colombia*, se encontraron índices significativos de deserción en los programas de maestría, llegando a niveles del 32%; estos son un buen referente ante la ausencia de datos estatales, teniendo en cuenta que la Universidad Nacional de Colombia ofrece, según el estudio, el 25% de los programas de posgrado en el país. Se evidenció también una mayor prevalencia de deserción en el género masculino para programas de maestría, así como una disminución cuando se cuenta con becas universitarias u otros apoyos económicos; adicionalmente, se encontró que cuando hay intermitencia en el programa, como aplazamiento de semestre, la posibilidad de deserción es mayor (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

Para el año 2015, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015) reportó oficialmente un 10,3 % como índice nacional de deserción, cifra superior a la del Reino Unido (8,6%), pero inferior a la de Brasil (18%) y Estados Unidos (18.3%).

La deserción retroalimenta los círculos de pobreza y la gestación de “una capa social de frustrados profesionales”, con el potencial aumento del subempleo. En segundo lugar, limita las misiones institucionales de las universidades, en tanto disminuye los índices de eficiencia y calidad lo cual conlleva claras implicaciones económicas para las universidades; y en tercer lugar, genera sentimientos de malestar y frustración en las personas que abandonan sus estudios, así como una pérdida de oportunidades laborales por las menores probabilidades de obtener empleos satisfactorios y la postergación económica por salarios más bajos (Restrepo, 2011, p. 2).

Rojas y González (2008) presentan los siguientes factores de riesgo asociados a la deserción:

Factores individuales: asociados a la edad, el género, el estrato socioeconómico y la orientación vocacional adecuada.

Factores académicos: es claro que las diferencias en la educación básica, media y superior influyen en la adaptación y el éxito de los estudiantes.

Factores socioeconómicos: predominan como una de las causas más frecuentes de deserción universitaria; los estudiantes dependientes financieramente de sus familias presentan alto riesgo de deserción, lo que se suma a las dificultades para acceder a oportunidades de financiamiento y a becas o apoyos institucionales.

Factores institucionales: identificados como la calidad de la institución y las estrategias que estas desarrollen para mejorar la permanencia de los estudiantes.

Adicionalmente a los factores señalados por Rojas y González (2008), el impacto de las políticas educativas en la permanencia es fundamental para la viabilidad de estrategias integrales. Se considera, entonces, un grupo adicional de factores: los estatales.

Factores estatales: Colombia cuenta con un marco normativo y legal que muestra la articulación de diferentes estamentos, orientados a direccionar estrategias de permanencia en las instituciones educativas del país, incluyendo todos los niveles y modalidades del sistema educativo colombiano.

Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2006), encontraron que, dentro del conjunto de variables académicas, *la aprobación académica* parece ser la más significativa, tomando como base los créditos que ha tomado el estudiante a lo largo de la carrera y los no aprobados. A medida que aumentan los créditos aprobados, es menor la tendencia de retirarse del programa, y a mayor número de créditos no aprobados, se tiende al abandono o, al menos, al rezago.

Los datos del SPADIES muestran diferencias en el índice de deserción en función de las áreas del conocimiento y los niveles de formación; las áreas de Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y campos afines es en donde se concentra la mayor tasa de deserción de la educación superior. El análisis de niveles pone en evidencia que los programas técnicos y tecnológicos registran mayores tasas de deserción, pese a su menor duración (MEN, 2015).

En el caso de los programas de posgrado, existen altas tasas de egresados no graduados que, en muchos casos, no logran obtener el título profesional, lo que se convierte en una forma de deserción cuyo fenómeno y antecedentes no se han estudiado ampliamente (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

Los modelos de deserción probabilísticos se caracterizan por identificar los *factores de riesgo* y lograr su disminución o desaparición a través de estrategias diversas. No obstante, y retomando la postura de la resiliencia, se encuentran en

menor medida modelos asociados a la *permanencia*, en los que se reconoce “la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su título” (Himmel, 2005, p. 94).

La evolución de los modelos de deserción hacia los modelos de retención y permanencia, muestra unas diferencias claras: básicamente, los últimos se centran en el papel del estudiante en el proceso formativo y; por ende, en la disposición de estrategias para permanecer, pese a los conflictos de diversa índole. Existen modelos que se centran en la retención, como el de Himmel (2005), y otros que reconocen el papel del estudiante y estimulan su persistencia para permanecer, como los de Tinto (1989), Swail (1995), Berger y Lyon (2005), Hagedorn (2005), Hundrieser (2008) y Saweczko (Citado por Torres, 2012); estos identifican la resiliencia educativa como un factor diferencial clave que permite vencer la deserción.

Dada la naturaleza del fenómeno observado se determinó un alcance exploratorio y un abordaje cualitativo. Desde este enfoque, el presente estudio estuvo orientado por el método de la teoría anclada (TA) o *Grounded Theory*, que consiste en la producción de teorías que permiten describir, explicar y comprender los fenómenos sociales y culturales. Este método parte de datos empíricos, obtenidos de las percepciones de los actores relacionados con estos fenómenos en la realidad, lo que implica un tipo de análisis inductivo de la información recolectada (Ramallo y Roussos, 2008).

Se seleccionó una muestra total de 20 participantes, estudiantes de educación superior de los niveles tecnológico, profesional y maestría. Cada uno de los participantes debió cumplir con los siguientes criterios para ser considerado como un estudiante resiliente: (a) cumplimiento de tres o más factores de riesgo asociados a la deserción y (b) aprobación de más del 40% de los créditos totales del programa.

De acuerdo a la revisión de la literatura (MEN, 2010), los factores de riesgo asociados a la deserción que se tomaron como referente fueron los siguientes: (a) pertenencia a un programa de área de conocimiento con altos índices de

deserción, (b) pertenencia a una institución de educación superior privada, (c) género masculino, (d) estar cursando un nivel tecnológico, e) rezago académico, entendido como la reprobación o repitencia de cursos, (f) trasferencia académica y (g) contar con vinculación laboral permanente.

Se consideró que los participantes tuvieran por lo menos el 40% de los créditos aprobados dado que, de acuerdo a los datos del MEN, a medida que se asciende en el proceso formativo, se aumenta el riesgo de desertar. La tabla 1 evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos por el total de los participantes del estudio.

Todos los participantes cumplieron con el criterio de cursar un programa con altos índices de deserción. El grupo 1 cursaba Tecnología en Gestión de Empresas; el grupo 2, Ingeniería de Sistemas; y el grupo 3, Maestría en informática educativa. Estos programas se encuentran ubicados en las áreas de Administración, Ingeniería y Ciencias de la Educación, las cuales se encuentran en los tres primeros puestos del índice de deserción (MEN, 2010).

Se diseñó una guía del grupo focal que permitiera explorar las categorías de información planteadas por la técnica de grupos focales: (a) momentos clave, (b) factores personales y académicos relacionados, (c) factores institucionales relacionados y (d) exploración de la proyección de permanencia y expectativa de obtención del título.

Se utilizó la técnica de grupos focales, con el fin de recoger las experiencias personales de estudiantes resilientes. Se conformaron tres grupos focales según el nivel de formación (tecnológico, profesional y maestría).

Los grupos focales se estructuraron para obtener las siguientes categorías de información:

*Momentos Clave:* exploración de momentos de riesgo de deserción y estrategias de afrontamiento desarrolladas frente a cada una de las situaciones de riesgo.

*Factores personales y académicos relacionados:* se indagó sobre historia académica, orientación vocacional, adaptación académica y social a la educación superior, apoyo familiar y estabilidad económica.

*Factores institucionales relacionados:* se indagó respecto al conocimiento y uso de apoyos para la perma-

nencia ofrecidos por la IES, percepción de efectividad de los mismos, percepción de calidad institucional, identidad institucional y sentido de pertenencia.

*Exploración de proyección de permanencia y expectativa de obtención del título:* se indagó respecto a las estrategias para continuar con el programa educativo en caso de estar expuesto a riesgos de deserción, así como al grado de confianza frente a la obtención del título a corto y mediano plazo.

De forma coherente con el enfoque cualitativo de la investigación y con la técnica de recolección de la información a través de grupos focales, se utilizó el análisis hermenéutico de las categorías, a través del software Atlas Ti, para el análisis de los datos. Para cumplir con su propósito, la herramienta informática se utilizó entre el nivel textual y el nivel conceptual, estableciendo relaciones entre los elementos de importancia conceptual en el tema y la formulación de modelos gráficos (Muñoz, 2005).

Se generaron dos unidades hermenéuticas, conocidas en el Atlas Ti como súper familias, las cuales tienen la facultad de reagrupar los resultados obtenidos para la migración al nivel conceptual y a la comprensión.

Las súper familias o categorías de agrupación resultantes fueron denominadas *Impulsores y Frenos*; *Los impulsores* agruparon aquellos aspectos que potencializan la permanencia de los estudiantes desde la perspectiva de la resiliencia. Tal identificación es de suma importancia dado que, de acuerdo al manejo personal, familiar e institucional, se pueden potencializar como *impulsores* y derivar en acciones concretas de mejoramiento. En contraposición, *los frenos* representan los obstáculos para continuar con el proceso educativo, e igualmente, se deben plantear acciones concretas para manejarlos.

Los participantes en los tres grupos focales identificaron frenos e impulsores para la permanencia propia y la de sus compañeros; dichos elementos se agruparon de acuerdo a la fuente que los origina, a saber: institución educativa (I), persona (P), empresa (E) y familia (F).

Las fuentes de aspectos impulsores estuvieron constituidas en orden de frecuencia (mayor a menor frecuencia) por: persona (P), institución educativa (I) y un solo aspecto



referido a empresa (E). En este análisis no se registró ninguna variable asociada a la familia como impulsor de permanencia.

Los *aspectos impulsores* provenientes de la *persona* fueron:

Habilidades para la organización del tiempo, que aparecen, a la vez, como freno cuando su dominio es deficiente.

Estrategias para afrontar las dificultades, que implican hacerse cargo de los problemas, para superar la tendencia a la evitación y la negación.

Afirmación de la vocacionalidad, que también se presenta como variable freno cuando no es sólida.

Habilidades para el trabajo en equipo.

Integración a los grupos de pares.

Identificación efectiva y oportuna de diferentes tipo de apoyo (institucional, entre pares y externo).

Existencia de un método

A la *institución educativa* se asocian aspectos impulsores tales como:

Existencia de programas de apoyo, acompañamiento y asesoría para el estudiante.

Calidad del servicio educativo.

Existencia de infraestructura de apoyo virtual como complemento a la presencialidad.

Existencia de programas de crédito educativo de fácil acceso y tasas de financiación favorables.

Existencia de estrategias motivacionales hacia la permanencia estudiantil.

Plan de incentivos y estímulos para los estudiantes.

En cuanto a la *empresa* se identificó un *aspecto impulsor* denominado independencia económica, entendida como la posibilidad de generar actividades laborales de emprendimiento de tipo exclusivo o en paralelo a la vinculación laboral (ver apéndice A).

Respecto a las fuentes de *aspectos freno*, se encontraron en orden de frecuencia (mayor a menor frecuencia) los siguientes: institución educativa (I), persona (P), familia (F) y empresa (E).

Como *aspectos freno* asociados a la institución educativa, se encontraron, en orden de frecuencia o saturación, los siguientes:

1. Las estrategias de comunicación institucional sobre cambios asociados a la gestión académica.
2. La calidad del equipo docente.
3. Las estrategias de aprendizaje asociadas a la enseñanza y la evaluación.
4. Calidad percibida por los estudiantes del servicio educativo.
5. Las estrategias de motivación y fidelización dirigidas a los estudiantes.
6. Flexibilidad de horarios.
7. Distribución de la carga académica, entendida como las posibilidades que contempla la institución frente a situaciones particulares de los estudiantes, específicamente aquellos que están desnivelados (ver apéndice B).

Los *aspectos freno* asociados a los *estudiantes* fueron:

Falta de recursos económicos para el pago de la matrícula.

Habilidades para organizar el tiempo.

Presencia de problemas de aprendizaje.

Dudas vocacionales.

Desinterés personal por estudiar como consecuencia de la presencia de los otros aspectos freno mencionados.

Tanto la *familia* como la *empresa*, registran la saturación más baja. En cuanto a la familia y su papel en la permanencia se obtuvieron como aspectos freno: (a) los problemas familiares y (b) la administración y provisión del recurso económico. Finalmente, para la *empresa* se identifican dos aspectos freno: interferencia de las jornadas laborales para asistir y cumplir con las responsabilidades académicas, denominada conciliación laboral-académica y la interferencia horaria para llegar puntualmente a clase (ver apéndice C).

En el análisis por nivel de formación y la comparación entre los tres niveles educativos abordados (Tecnológico, Profesional y Maestría), se observó un comportamiento más bien homogéneo en los aspectos identificados.

En relación con los *aspectos impulsores* de la permanencia se presentan más similitudes que diferencias entre

los tres niveles de formación. Para el nivel tecnológico, la comunicación y el apoyo institucional son fundamentales. A nivel profesional, la existencia de plataformas virtuales como apoyo, la presencialidad, la independencia y el trabajo en equipo, son decisivos (ver apéndice D); y para el programa de maestría, la organización del tiempo, la comunicación institucional y las habilidades de afrontamiento, son los aspectos que más impulsan la permanencia (ver apéndice E).

Las habilidades para identificar y utilizar oportuna y eficientemente los apoyos disponibles aparecen como un aspecto impulsor en los tres niveles analizados.

Los *frenos* a nivel tecnológico con mayor saturación fueron: la existencia de estrategias de comunicación institucional, los profesores y las dificultades en torno a los recursos económicos (ver apéndice F). A nivel profesional, las dificultades relacionadas con la familia, la conciliación con el ambiente laboral y los profesores se identificaron como los frenos con mayor saturación (ver apéndice G). A nivel de maestría, la organización del tiempo, las estrategias de comunicación institucional y la conciliación del ambiente laboral (ver apéndice H) fueron identificados como los frenos a la permanencia.

Los principales aspectos freno encontrados en forma común estuvieron centrados en recursos económicos, profesores y conciliación entre el ambiente laboral y los contextos familiar y académico.

La tabla observada en el apéndice I relaciona los 21 aspectos identificados en relación con la permanencia educativa en sujetos resilientes: habilidades para la organización del tiempo, aspectos motivacionales y estímulos, calidad de la institución educativa, afirmación vocacional, comunicación institucional, calidad de los profesores, aprendizaje, flexibilidad horaria, flexibilidad de carga académica, administración de recursos económicos, apoyo familiar, conciliación laboral, independencia laboral, existencia de programas de apoyo a estudiantes, estrategias de afrontamiento, trabajo en equipo, integración a grupos, Identificación de fuentes de apoyo específico, métodos y técnicas de estudio, existencia de plataforma virtual como apoyo al proceso presencial y existencia de estrategias de financiación de la matrícula (crédito educativo). Los primeros cuatro tienen una característica especial dado que de la forma como las instituciones educativas y los estudiantes los integren al proceso formativo, pueden convertirse en frenos o impulsores al mismo tiempo.

En conclusión, se encontraron 21 aspectos relacionados con la permanencia que, en coherencia con el modelo interaccionista, requieren estrategias personales y del entorno, donde se integren el sujeto, la familia, el sitio de trabajo y la institución educativa.

La permanencia y la continuidad en la vida estudiantil universitaria se ven afectadas por unos aspectos que se constituyen como impulsores o frenos del proceso formativo. Estos pueden clasificarse desde cuatro fuentes generadoras: la institución educativa, la persona, la empresa y la familia. Cabe anotar que gran parte de los aspectos impulsores están asociados a la persona y la mayoría de los frenos, a la institución, ya sea educativa o laboral.

Desde la perspectiva de la resiliencia, se comprueba empíricamente que esta condición obedece más a variables de índole personal que contextual; sin embargo, al analizarla como fenómeno social, en este caso la resiliencia educativa, esta se ve afectada por la interacción entre los escenarios familiar, institucional y personal. Se observa que los sujetos resilientes cuentan con una fortaleza a nivel personal en términos de habilidades comunicativas, organización del tiempo y estrategias de afrontamiento, lo que les permite asumir las dificultades y sobreponerse a estas.

De lo anterior, se deduce que los programas de disminución de la deserción deben centrarse no únicamente en aspectos de orden institucional, como ocurre con mayor frecuencia actualmente, sino que se deben generar estrategias y líneas de acción complementarias centradas en el sujeto, que ayuden a fortalecer los aspectos hasta ahora identificados.

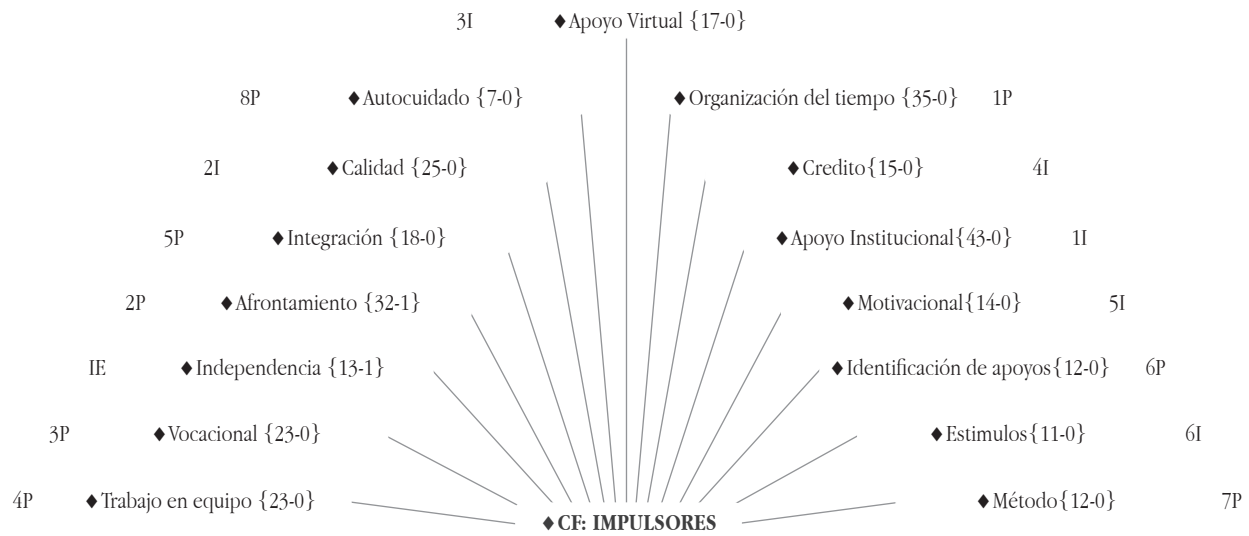
En conclusión, el estudio reafirma la importancia de desarrollar estrategias coherentes con los modelos de permanencia, los cuales centran su acción en el empoderamiento y desarrollo de habilidades de afrontamiento que el estudiante puede emplear de manera efectiva en situaciones críticas, más que en las perspectivas asistencialistas, que proveen recursos para afrontar estas mismas condiciones adversas. Los esfuerzos centrados en eliminar o reducir la ocurrencia de situaciones adversas parecen ser menos efectivos que aquellos que le permiten al estudiante aprender de estas situaciones, para fortalecer sus habilidades resilientes, tal como lo sugieren los modelos planteados por Hagedorn (2005), Hundrieser (2008) y Saweczko (como se citó en Torres, 2012).

- Alegría, D. (2015). Uso del concepto de “resiliencia” en la literatura científica y las políticas públicas, en el contexto del cambio climático (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Amar, J., Martínez, M., y Utría L. (2013). Nuevo abordaje de la salud considerando la resiliencia. *Salud Uninorte*, 29(1), 124-133.
- Andrade, E., y Aclé, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 53-64.
- Berger, J. B., y Lyon, S. (2005). Past to Present: a Historical Look at Retention. En: Seldman, A. (Ed.) *College Student Retention: Formula for Student Success*. American Council on Education y Praeger Press. Estados Unidos de América
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez K., y Vásquez, J., (2006). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/4831747\\_Determinantes\\_de\\_la\\_desercion\\_estudiantil\\_en\\_la\\_Universidad\\_de\\_Antioquia](https://www.researchgate.net/publication/4831747_Determinantes_de_la_desercion_estudiantil_en_la_Universidad_de_Antioquia)
- Fiorentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y de la salud. *Suma Psicológica*, 15 (1), 95 – 114.
- Himmel, E. (2005). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*, 17, 91-108.
- Hagedorn, L. S. (2005). How to Define Retention: A New Look at an Old. En: Seldman, A. (Ed.). *College Student Retention: Formula for Student Success*. American Council on Education y Praeger Press. Estados Unidos de América.
- Hundrieser, J. (2008). *Current Retention Theory, Definitions, Practices and Rates*. Recuperado de [http://www.stetson.edu/law/conferences/highered/archive/2008/Current\\_Retention\\_Theory\\_Definitions\\_Practices\\_and\\_Rates.pdf](http://www.stetson.edu/law/conferences/highered/archive/2008/Current_Retention_Theory_Definitions_Practices_and_Rates.pdf)
- Latiesa, M. (2000). *La deserción universitaria*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). Ways of Coping Scale. Stress, appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 150-170.
- Ministerio de Educación Nacional, (2008). *Deserción estudiantil en la Educación superior Colombiana*. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (2010). Ingreso, Permanencia y Graduación. Jaque a la deserción. *Boletín informativo Ministerio de Educación Superior*, 14, 4-13.
- Ministerio de Educación Nacional, (2015). *Del problema de la deserción estudiantil a la apuesta por la permanencia y la graduación*. Bogotá. Colombia.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universidad de Barcelona. España.
- Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196 - 219.
- Pereira, R. (2007). Resiliencia individual, familiar y social en interpsiquis. 8 congreso Virtual de Siquiatría. Congreso desarrollado por Interpsiquis.
- Ramallo, M. y Roussos, A. (2008). *Lo cualitativo, un modelo para la comprensión de herramientas de investigación. Documentos de trabajo*. Universidad de Belgrano. Recuperado de [http://184.168.109.199:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4782/216\\_ramallo.pdf?sequence=1](http://184.168.109.199:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4782/216_ramallo.pdf?sequence=1)
- Ramírez, L. y Cáceres, L. (2010). Rendimiento Académico y Variables Sociodemográficas en Estudiantes Universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18 (2), 37 – 46.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316 - 331.
- Rojas, M. y González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva Cuantitativa. *Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, 9 (1), 29-40
- Restrepo, J. (2011). *La calidad de la educación superior y la deserción estudiantil: frenos a la competitividad de Colombia*. Recuperado de <http://www.razonpublica.com/index.php/econom%C3%ADa-y-sociedad/1742-la-calidad-de-la-educacion-superior-y-la-desercion-estudiantil-frenos-a-la-competitividad-de-colombia.html>
- Swail, W. S. (1995). *The Development of a Conceptual Framework to Increase Student Retention in Science, Engineering and Mathematics Programs at Minority Institutions of Higher Education* (Tesis Doctoral). George Washington University, Washington D.C.
- Torres, E. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá Colombia.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior-Publicaciones ANUIES*, 71 (18), 1-9.
- Universidad Nacional de Colombia, (2011). *Permanencia estudiantil en los posgrados de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá
- Villalta, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de pedagogía*, 31(88), 159 – 188.

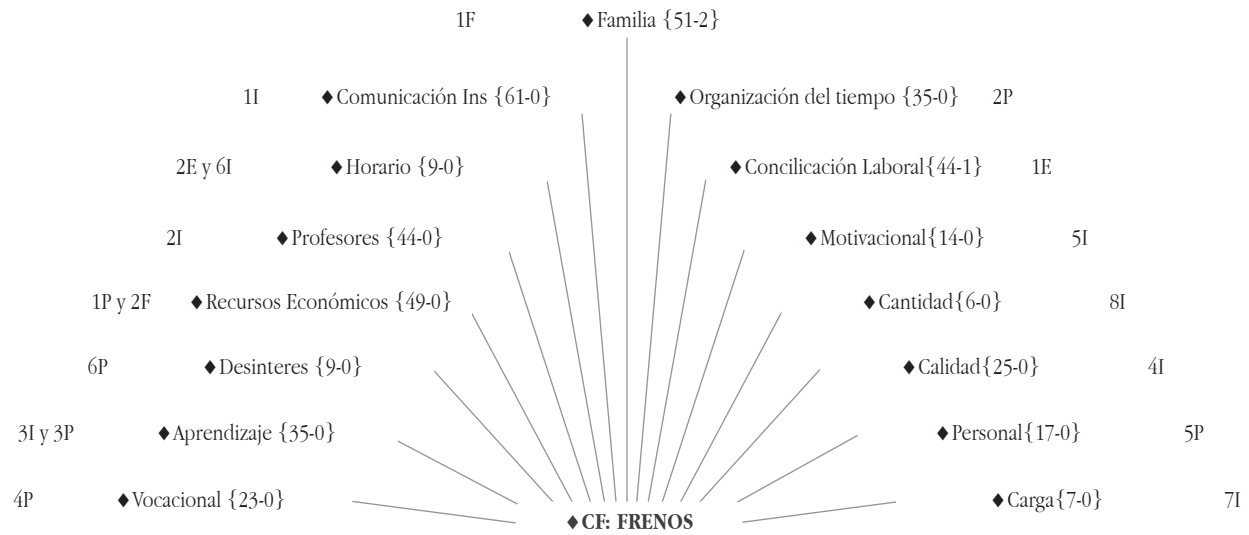


1. Habilidades para la organización del tiempo *		X		
2. Aspectos Motivacionales y estímulos *	X	X	X	
3. Calidad de la institución educativa*	X			
4. Afirmación Vocacional *	X	X		
5. Comunicación Institucional	X	X		
6. Calidad de los profesores	X			
7. Aprendizaje	X	X		
8. Flexibilidad Horaria				X
9. Flexibilidad Carga Académica	X			
10. Administración de recursos económicos		X	X	
11. Apoyo familiar		X	X	
12. Conciliación laboral				X
13. Independencia laboral				X
14. Existencia de programas de apoyo a estudiantes	X			
15. Estrategias de afrontamiento		X		
16. Trabajo en equipo		X		
17. Integración a grupos		X		
18. Identificación de fuentes de apoyo específico		X		
19. Métodos y técnicas de estudio		X		
20. Existencia de plataforma virtual como apoyo al proceso presencial	X			
21. Identificación de fuentes de apoyo específico		X		
22. Crédito Educativo	X			

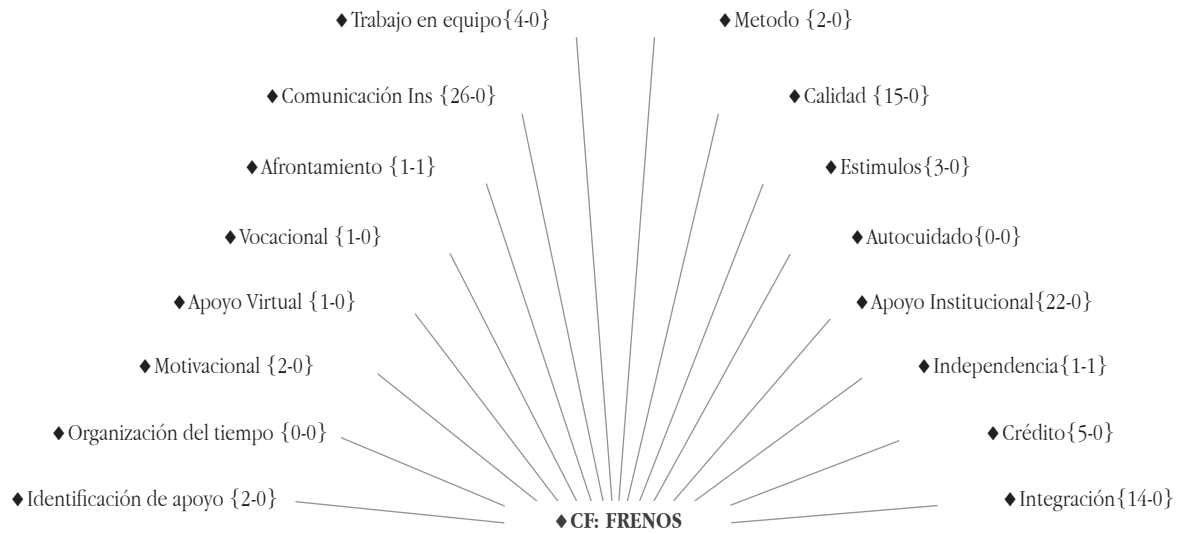
\*Aspecto identificado como freno o como impulsor simultáneamente



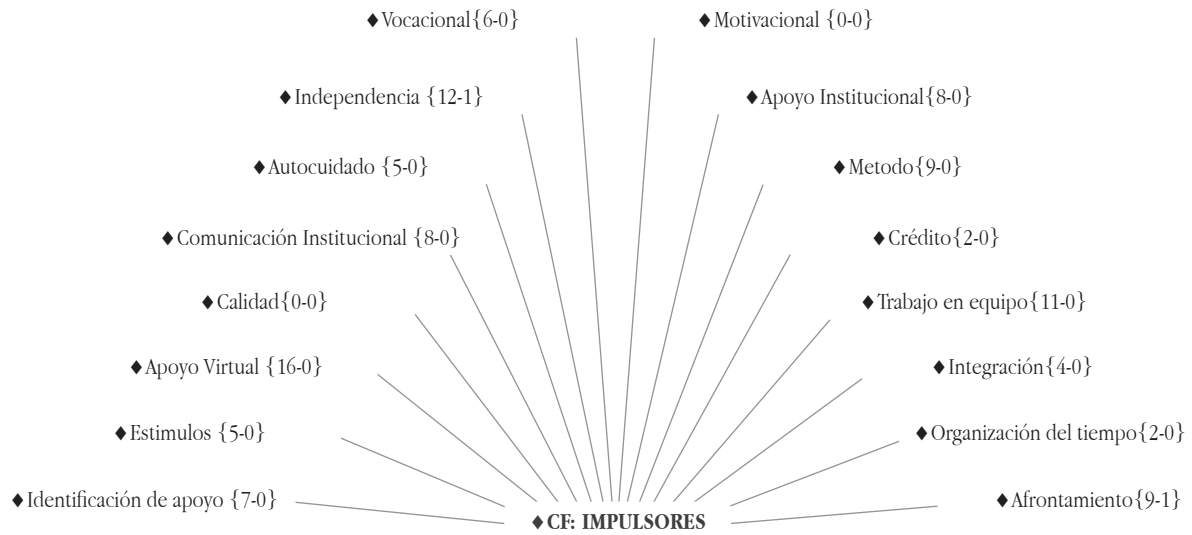
Aspectos impulsores identificados a nivel general



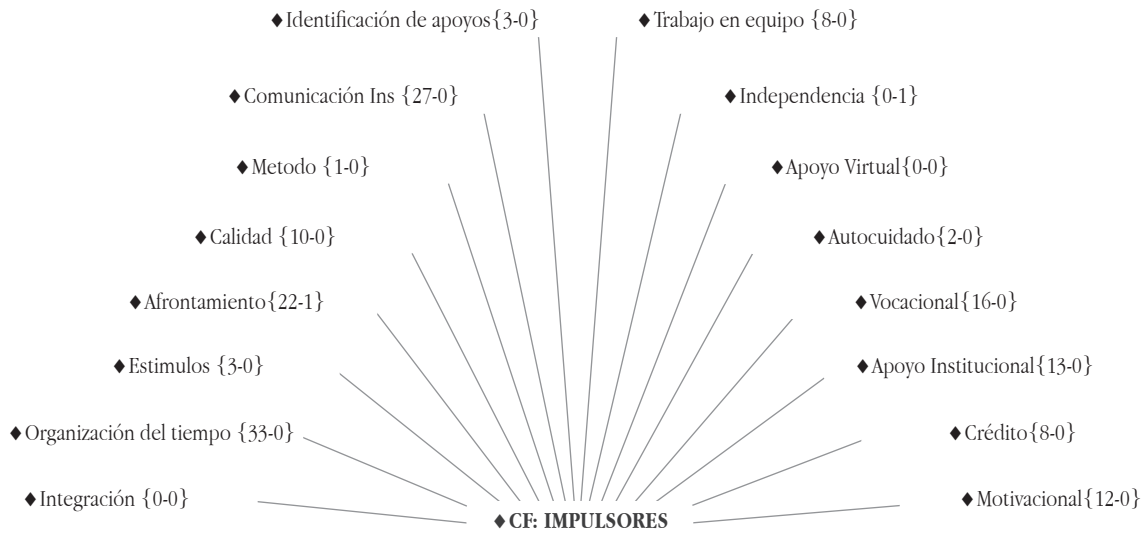
Aspectos freno identificados a nivel general



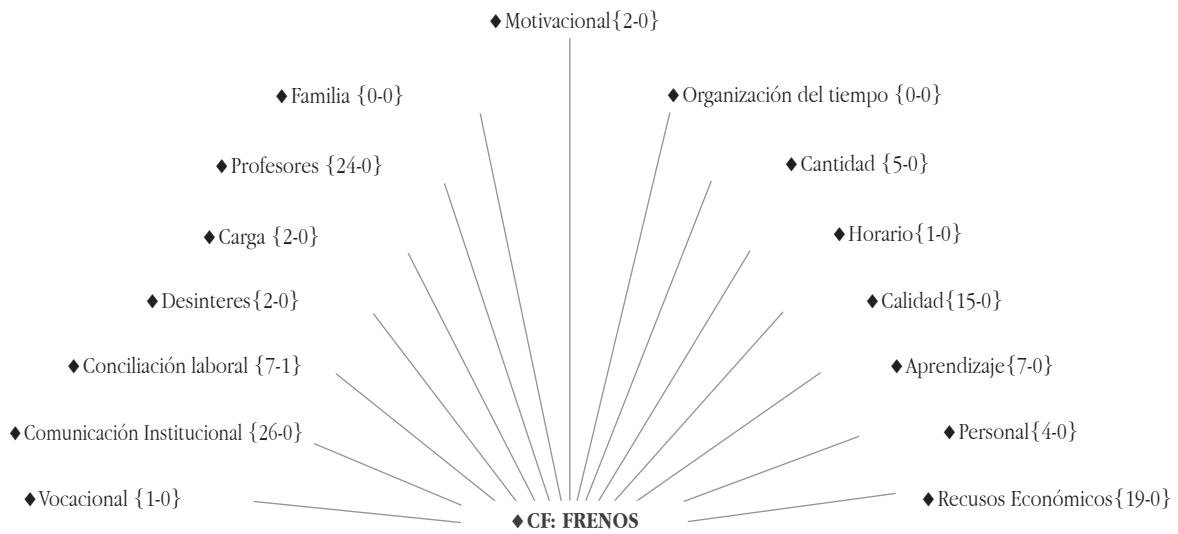
Impulsores en el nivel Tecnológico



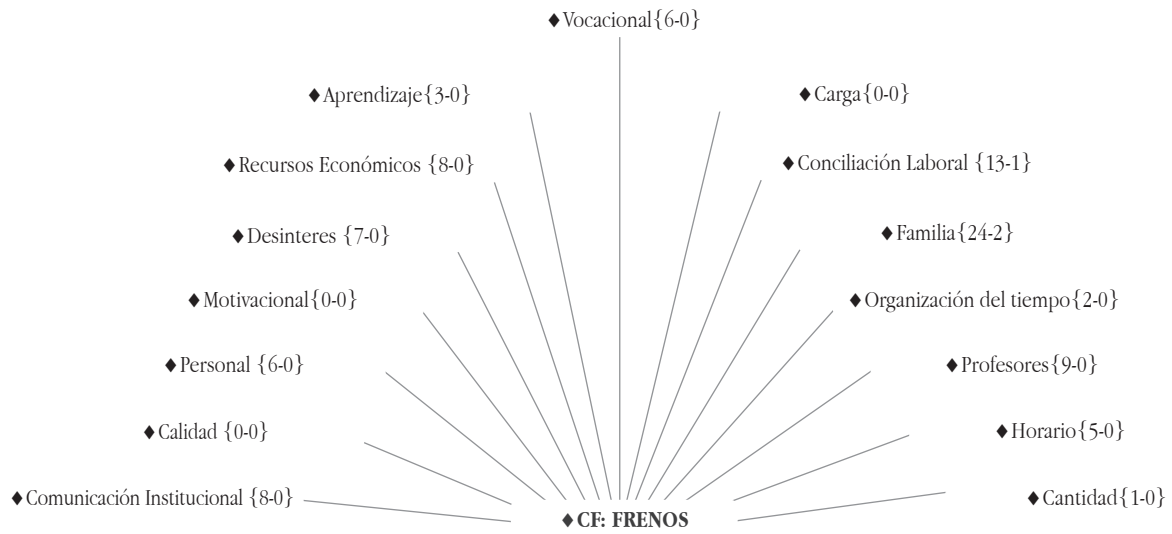
Apéndice D. Impulsores en el nivel profesional



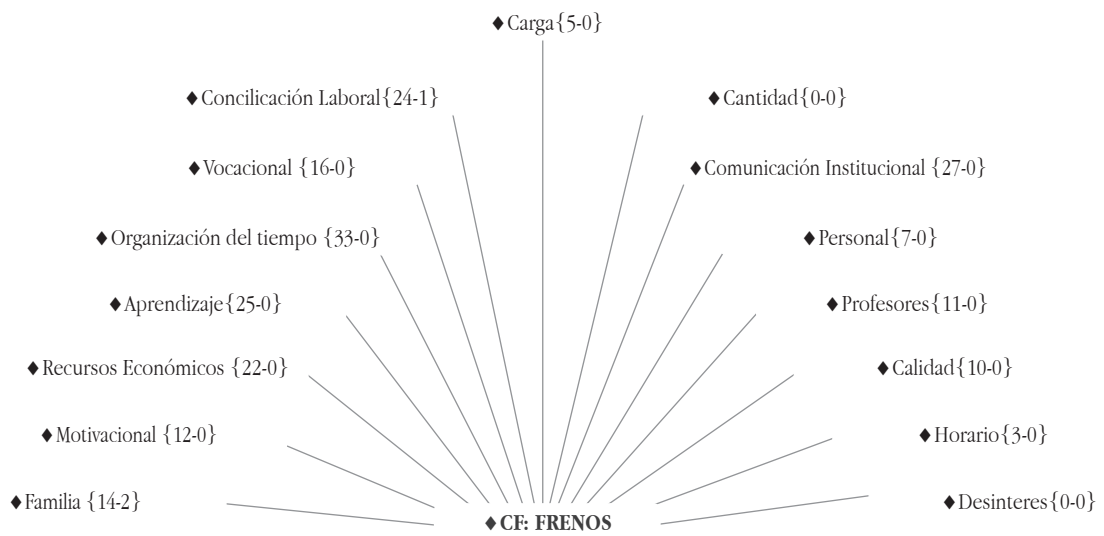
Impulsos en el nivel de Maestría



Apéndice F. Frenos en el nivel tecnológico



Frenos en el nivel profesional



Frenos en el nivel de Maestría



