

R Recursos psicosociales para la permanencia de los estudiantes de la Universidad de Antioquia¹

Psychosocial Resources for the Students Permanence at University of Antioquia

Julia Beatriz López Bedoya² y Herwin Eduardo Cardona Quitián³

DOI: [10.17533/udea.rp.v9n2a08](https://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a08)

Recibido: 30 de octubre de 2017. Aceptado: 3 de noviembre de 2017. Aprobado: 30 de noviembre de 2017.

Resumen

Este estudio es una aproximación reflexiva a los recursos psicosociales que favorecen la permanencia de estudiantes de los cuatro primeros semestres de diferentes programas académicos de la Universidad de Antioquia. Se sustenta metodológicamente en el modelo teórico del desarrollo positivo, el método cualitativo y el procedimiento hermenéutico. En el estudio participaron veinte estudiantes: diez mujeres y diez hombres, con edades entre dieciséis y veinte años; la información fue recogida en dos grupos focales y cuatro entrevistas individuales semiestructuradas. A lo largo del estudio se analiza la relación entre la permanencia y los recursos internos y externos derivados del apoyo familiar y la adecuada relación con los pares, la institución y la comunidad, todo ello con el fin de orientar programas para el bienestar estudiantil, desde las experiencias de los estudiantes.

Palabras clave: Herramientas Educativas, Adaptación del Estudiante, Desarrollo de Capacidades, Formación Profesional.

Abstract

The research is an approximation to the comprehension of the psychosocial resources that favor the permanence of students from the first four semesters of different University of Antioquia's majors. This study is supported by the theoretical model of positive development, the qualitative method and the hermeneutic procedure, in which twenty students, ten women and ten men between sixteen and twenty years old, participated. All the data was collected in two focus groups and four individual semi-structured interviews. The results indicate that their permanence is favored by internal strengths and external resources derived from the family support, their peers, the institution and the community. The information allows to orientate programs from the students' experiences.

Keywords: Educational Resources, Student Adaptation, Development of Capacities, Vocational Training.

Para citar este artículo en APA:

López Bedoya, J. B. y Cardona Quitián, H. E. (2017).

Recursos psicosociales para la permanencia de los estudiantes de la Universidad de Antioquia.

Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 9(2), págs. 123-138.

DOI: [10.17533/udea.rp.v9n2a08](https://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a08)

1. El presente artículo hace parte de la investigación "Factores psicosociales que favorecen la permanencia de los estudiantes de los cuatro primeros semestres de diferentes programas de la Universidad de Antioquia", correspondiente a la tesis de grado para optar al título de Magister en Intervenciones Psicosociales ofrecida por la Universidad Católica Luis Amigó.
2. Julia Beatriz López Bedoya, Psicóloga, especialista en Gerencia de Servicios Sociales y Magister en Intervenciones Psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó, Psicoorientadora Bienestar Universitario de la Universidad de Antioquia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5030-581X>. correo electrónico: jubelobe@hotmail.com
3. Herwin Eduardo Cardona Quitián, Psicopedagogo, Magister en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura, docente investigador Facultad de Psicología Universidad Católica Luis Amigó, correo electrónico: herwin.cardonaqu@amigo.edu.co

Introducción

Para lograr la permanencia universitaria y cumplir los objetivos pedagógicos, los estudiantes necesitan condiciones psicosociales de bienestar que garanticen ambientes institucionales y sociales aptos para el proceso educativo. La ausencia de este conjunto de condiciones puede llevar a la deserción estudiantil. Por esta razón, las instituciones educativas, además de asuntos pedagógicos y disciplinares, deben considerar aspectos psicosociales, que al interior de la universidad son de tres tipos: los que favorecen o dificultan lo pedagógico, los apoyos que ofrece y la red de relaciones sociales al interior de la institución y con el sistema social (Leal Soto, 2005).

En Colombia, el índice de deserción en las instituciones de educación superior oficiales por cohorte, es decir, el número de estudiantes que desertan, por cada cien que ingresan en un periodo, asciende al 50%. Específicamente, en el departamento de Antioquia, el 51% de la deserción estudiantil se da en universidades públicas y el 52%, en privadas. La Universidad de Antioquia tiene el menor índice del departamento con un 44% (Giraldo Maestre, 2014). Frente a este panorama, Colombia ha implementado el Sistema de Prevención de la Deserción de la Educación Superior (spadies) y ha impulsado políticas de Bienestar Universitario para el desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de estudiantes, docentes y personal administrativo (Ministerio de Educación Nacional [men], 2009).

Ahora, la deserción no se puede entender sino en relación con la permanencia. La decisión de desertar o permanecer se explica por la posibilidad de integrarse al ambiente social y académico: si los estudiantes perciben beneficios

(...) en el departamento de Antioquia, el 51% de la deserción estudiantil se da en universidades públicas y el 52%, en privadas. La Universidad de Antioquia tiene el menor índice del departamento con un 44%.

de la institución mayores que los personales, optarán por la permanencia; en cambio, si las actividades fuera de la vida universitaria ofrecen mayores beneficios, toman la decisión de desertar (Tinto citado en Sánchez López, 2011). La deserción revela dificultades de las instituciones y los estudiantes; disminuye el aporte intelectual y profesional y la producción de conocimiento; afecta el desarrollo social y económico del país; evidencia ineficiencias e inequidades, dado que se presenta en mayor proporción en población rural y pobre (Pineda Báez, Pedraza Ortiz y Moreno, 2011; Sánchez Torres y Márquez Zúñiga, 2012). Las bajas tasas de graduación implican perpetuar la pobreza y el atraso de las personas (Pineda Báez, Pedraza Ortiz y López de Mesa, 2011).

La deserción universitaria, de acuerdo con Tinto (citado en Gardner Isaza, Dussán Lubert, Montoya Londoño, 2016) se presenta cuando no hay actividad académica por dos semestres seguidos. La deserción puede ser temporal o definitiva. Puede ser precoz, cuando los estudiantes no ingresan después de ser aceptados; temprana, cuando se presenta durante los cuatro primeros semestres; tardía, cuando se da después del quinto semestre.

Entre las causas de la deserción se puede contar la mortalidad académica, las dificultades

de adaptación, las infracciones al reglamento estudiantil, la dificultad en la movilidad institucional interna o externa, (Meléndez Surmay, Meriño Mendoza, Londoño Colorado y Pana van Grieken, 2008), o causas no académicas como las desventajas socioeconómicas y culturales, la etapa evolutiva, la falta de orientación vocacional, aspectos emocionales, actitudes, motivación, expectativas e influencia de la familia, problemas de inclusión y cohesión social. Por ejemplo, Yengle Ruiz (2009) encuentra mayor prevalencia de la deserción hasta el tercer semestre, especialmente en el primero por problemas de adaptación, dificultades en la educación previa, escasa madurez intelectual y dificultad en las relaciones con compañeros y docentes. Por su parte, Silva Laya (2011) reporta mayor deserción el primer año en estudiantes con desventajas socioeconómicas y culturales. García de Fanelli (2014) añade que el capital cultural y social relacionado con la educación de los padres y mayor número de horas trabajadas inciden negativamente en los resultados académicos; concluye que las características personales y del entorno social impactan el rendimiento el primer año y son predictores del éxito posterior. El MEN (2009, 2013) indica que las causas de la deserción son las debilidades académicas previas, dificultades económicas, falta de orientación vocacional, actitudes, aptitudes y expectativas. De acuerdo con estos estudios, la deserción se explica por la interacción de factores personales y sociales, académicos, institucionales y socioeconómicos, que se pueden mostrar o no como opciones de vida.

Los estudios sobre la deserción presentan aspectos negativos, hacen énfasis en el déficit y factores de riesgo, aunque son necesarios para atender y prevenir los problemas; aun así, es pertinente conocer aspectos positivos que ayu-

den a la permanencia, identificando recursos psicosociales que favorezcan la permanencia de los estudiantes de los cuatro primeros semestres de diferentes programas académicos de la Universidad de Antioquia.

Se eligió este periodo por presentar mayor deserción por cohorte y estar relacionado con la adaptación social y académica (MEN citado en Gardner Isaza et al., 2016). La edad de los participantes es de dieciséis a veinte años; en este rango de edad se encuentra la mayoría de los estudiantes que ingresaron al primer semestre entre 1998 y 2014 (Universidad de los Andes, 2014), es decir que la población que está llegando a la universidad se encuentran culminando la etapa de la adolescencia y comenzando la juventud, entre estos dos periodos transcurre la vida universitaria de la mayoría de los estudiantes hasta que terminan sus estudios.

Para abordar los recursos psicosociales se estudian los referentes teóricos del modelo del desarrollo positivo, de la perspectiva psicosocial, de la deserción y la permanencia universitaria.

1. El modelo del desarrollo positivo

El modelo del desarrollo positivo plantea que los jóvenes tienen potenciales para el desarrollo exitoso y saludable; que cuentan con habilidades, conductas y competencias para superar con éxito la etapa evolutiva y la vida social, académica y profesional. En este sentido, la conducta es consecuencia de las interacciones de la persona en desarrollo con características biológicas, psicológicas, familiares, comunitarias y culturales, es decir, la conducta exitosa es el resultado de la relación entre los activos

o recursos internos y los externos adecuados para el desarrollo positivo de los jóvenes (Oliva Delgado, 2015; Oliva Delgado *et al.*, 2011), que se dividen y conceptualizan como sigue a continuación.

1.1 Recursos psicosociales internos

Los recursos psicosociales internos comprenden la autoestima, responsabilidad, expectativas con el futuro y capacidad para tomar decisiones. En este estudio se relacionaron con cuatro subcategorías: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva.

- *La autoestima.* Es la valoración de sí mismo, de las experiencias y de los demás que se forma por pensamientos y experiencias de la infancia y adolescencia. Si es positiva, ayuda al ajuste psicológico; éste a su vez facilita la adaptación social y permite mediar en la prevención de conductas de riesgo. Los adolescentes con alta autoestima tienen niveles de satisfacción altos y están menos expuestos a influencias externas. La baja autoestima afecta negativamente la satisfacción vital por impacto de eventos externos (Oliva Delgado *et al.*, 2011).
- *Responsabilidad.* Es el compromiso con uno mismo y con los demás. De acuerdo con el modelo de Hellison (citado en Gutiérrez Sanmartín, Escarti Carbonell y Pascual Baños, 2011), los adolescentes necesitan cinco niveles de responsabilidad para la adaptación y eficiente desempeño social: 1) respetar sentimientos y derechos de otros; 2) empatía y autocontrol; 3) participar y hacer esfuerzos; 4) autonomía; 5) ayudar a otros y aplicar comportamientos de res-

Los recursos psicosociales internos comprenden la autoestima, responsabilidad, expectativas con el futuro y capacidad para tomar decisiones. En este estudio se relacionaron con cuatro subcategorías: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva.

ponsabilidad aprendidos. La responsabilidad permite actuar de manera autónoma y favorece la convivencia.

- *Expectativas con el futuro.* Implican esperar que un evento ocurra, planificarlo y definir objetivos. Para Bandura (citado en Sánchez Sandoval y Verdugo, 2016), la adolescencia representa una perspectiva positiva para la vida adulta, en este caso, para definir el futuro educativo.
- *Capacidad para tomar decisiones.* Se trata de identificar y analizar el problema; examinar pautas para la decisión; buscar información; el origen y evaluación de alternativas; aplicar la decisión y evaluar. Los procesos de desarrollo y socialización con iguales y la familia inciden en la toma de decisiones (Oliva Delgado *et al.*, 2011).

1.2 Recursos psicosociales externos

Los recursos psicosociales externos son las características familiares, la institución y la comunidad con las que se enfrenta el individuo.

Estos recursos externos consideran aspectos como el apoyo, empoderamiento, límites y expectativas, y uso del tiempo.

- *La familia.* En este contexto se encuentran los principales activos para el desarrollo positivo. La calidad del medio familiar favorece la competencia personal: prácticas parentales que ayudan al desarrollo de capacidades para pensar, tomar decisiones, intercambiar puntos de vista y promueven el empoderamiento y el desarrollo de la autoestima. Cuando favorecen la autonomía, los jóvenes son independientes; el control psicológico, la culpa, la retirada de afecto y falta de aprobación constriñen el desarrollo personal. El control parental con normas claras y límites adecuados ayuda a evitar riesgos y resolver situaciones fuera de la familia (Oliva Delgado, 2015; Oliva Delgado et al., 2011).
- *La institución educativa.* Si el ambiente genera seguridad física, psicológica y afecto de los docentes, posibilita vínculos positivos y sentido de pertenencia; el entorno educativo organizado, con normas y valores claros ayuda al ajuste y adaptación y promueve conductas positivas. La oferta de actividades permite el desarrollo de competencias y la promoción de la participación; relaciones constructivas y positivas con pares favorecen el desarrollo personal y social. Los recursos positivos que promueve la institución previenen problemas psicosociales, aportan a la salud, al desarrollo de competencias y tienen menor relación con problemas de los adolescentes (Oliva Delgado et al., 2011).
- *Activos comunitarios-el barrio.* Una variada oferta de actividades previene riesgos y promueve el desarrollo especialmente en condiciones desfavorables. Los recursos positivos del barrio que favorecen la salud física y mental son los institucionales, el sentido de pertenencia, las normas de seguridad, la participación, la satisfacción de necesidades de salud, educación, recreación, actividades culturales y espacios para uso del tiempo libre. Las relaciones con vecinos y participación social complementan y compensan carencias o influencias negativas de la familia. El sentido de pertenencia, confianza y valores comunes, aumentan el deseo de trabajar en beneficio de la comunidad e influyen el comportamiento y seguridad de la zona; posibilitan la interrelación con adultos, el conocimiento mutuo, ayudan a superar prejuicios, reconocer fortalezas de los grupos etarios, la valoración y colaboración entre generaciones (Oliva Delgado, 2015).
- *Relaciones con los iguales como activo para el desarrollo positivo.* En la adolescencia se inicia la desvinculación de la familia; las relaciones con iguales se vuelven frecuentes y estables. Los pares ayudan en la construcción de la identidad y roles, permiten relaciones afectivas y de afiliación (Oliva Delgado, 2015). Las relaciones de amistad basadas en la confianza, comunicación y una

alta autoestima ayudan en la satisfacción vital y ajuste escolar, evitan problemas emocionales y de conducta. Los adolescentes con competencias para establecer relaciones positivas con los compañeros presentan mayor ajuste psicológico, emocional y conductual (Oliva Delgado et al., 2011).

Si el contexto facilita los activos para el desarrollo positivo, los jóvenes tendrán mejores posibilidades de desarrollar potencialidades para ser adultos competentes y aportar a la sociedad (Oliva Delgado et al., 2011). Estudios del *Search Institute* indican que los adolescentes con mayor número de activos presentan un desarrollo más saludable y positivo, tienen éxito escolar, conductas prosociales, deseo de conocer personas de diferentes culturas, actitudes de cuidado físico, capacidad para evitar riesgos, aplazar gratificaciones y enfrentar la adversidad (Oliva Delgado, 2015).

2. Perspectiva psicosocial

La perspectiva psicosocial en la educación superior implica desarrollar programas académicos adecuados y cumplir requisitos para obtener el título de manera satisfactoria; las acciones de la institución deben estar dirigidas a acompañar el proceso, las vivencias y la participación de los estudiantes desde el momento de la matrícula hasta la culminación de los estudios (Mendoza Gutiérrez, Mendoza Rubio y Romero Meléndez, 2014).

En varios países se usa el término retención educativa para referirse a los programas de permanencia, éxito académico y acciones que favorecen la culminación de los estudios. El objetivo es brindar herramientas para el logro de los ciclos en los tiempos definidos, asegurar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de

competencias y actitudes que permitan desenvolverse. Los servicios de psicología, orientación vocacional, ayudas económicas y laborales que ofrecen las universidades y el apoyo familiar impactan la permanencia; la carencia de apoyos genera riesgos de deserción (Pineda Báez, Pedraza Ortiz y López de Mesa, 2011; Pineda Báez, Pedraza Ortiz y Moreno, 2011).

La permanencia está asociada a causas de bienestar físico, psicológico, económico, etc. Silva Laya (2011) reconoce importancia a las experiencias académicas exitosas, a un ambiente universitario adecuado, al esfuerzo del estudiante, a la relación afable con docentes y compañeros, a las actividades extracurriculares y los servicios de apoyo. En el mismo sentido, Fernández Hileman, Corengia y Durand (2014) encuentran que la relación entre aprendizaje y persistencia, dada por el involucramiento y esfuerzo del estudiante, indica que los estudiantes no son los únicos responsables del esfuerzo, sino también los docentes, personal administrativo, directivos y pares; reconocen como importante el aprendizaje en el aula, y concluyen que los programas de retención tienen éxito cuando fortalecen la integración académica y social. Por su parte, Abello Riquelme et al. (2012) indican que, si el estudiante está satisfecho con la vida social y/o encuentra ayuda académica, hay mayor probabilidad de persistencia; los servicios que brinda la universidad, la calidad docente, los recursos bibliográficos, laboratorios, zonas deportivas y culturales son índices importantes para motivar la permanencia. Pineda Báez, Pedraza Ortiz y Moreno (2011) encuentran tres aspectos fundamentales para la permanencia: 1) los grupos de estudio articulados a las facultades; 2) el docente idóneo y humano que acompaña; y 3) el docente que participa en investigaciones sobre deserción y genera intervenciones oportunas en el aula.

3. Metodología

Como herramientas de aproximación metodológica, se hizo uso de los enfoques cualitativo y hermenéutico aplicados al estudio de caso. Se eligió el enfoque *cualitativo* para articular sujeto-realidad-técnica y estudiar aspectos subjetivos y vivencias particulares, sentidos y significados individuales de los estudiantes en el contexto universitario (Galeano Marín, 2004); el enfoque hermenéutico para conocer los significados de las expresiones de los estudiantes desde su singularidad, comprender lo que hacen para permanecer, la interrelación al interior de la universidad con lo social (Sandoval, 1966); y el estudio de caso por estar centrado en el fenómeno de la permanencia en relación con unas experiencias concretas.

El procedimiento se realizó en dos etapas: 1) definición de la pregunta “¿Cuáles son los recursos psicosociales que favorecen la permanencia en la universidad de los estudiantes de los cuatro primeros semestres de diferentes programas académicos de la Universidad de Antioquia?”; 2) el mapeo se hizo por convocatoria y selección a través de los psicólogos del Departamento de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad de Bienestar Universitario, que trabajan con los estudiantes.

En la descripción del objeto de estudio se emplearon dos técnicas: *grupos focales* y *entrevista semiestructurada*. Se acudió al muestreo de casos homogéneos para un grupo focal con siete participantes y dos entrevistas con estudiantes que se presume están adaptados; otro grupo focal con nueve participantes y dos entrevistas para estudiantes que se presume presentan di-

ficultades de adaptación; y una entrevista con un participante del segundo grupo focal para profundizar algunos temas. En total participaron veinte estudiantes: diez mujeres y diez hombres.

El análisis se realizó en *Atlas TI*, y los resultados se agruparon en las categorías de *recursos internos* y *recursos externos*, de acuerdo a los conceptos del modelo del desarrollo positivo, la perspectiva psicosocial, los relatos y códigos⁴ de los participantes. Finalmente, se hizo la interpretación de los resultados y elaboración del artículo.

4. Resultados

4.1 Estudiantes bien adaptados (ba)

En las entrevistas participaron dos estudiantes de diecisiete años, es decir, que están culminado la adolescencia. Esto no representa dificultades para su desempeño; ambos cursan segundo semestre, él de Medicina y ella de Psicología; son egresados de instituciones privadas, con buen desempeño académico en el colegio. El participante de Medicina recibió una beca como mejor bachiller; estudia diez horas diarias; el promedio es 4.5; logró con facilidad la adaptación académica y social. La estudiante de Psicología dedica entre cuatro y seis horas diarias de estudio; el promedio es 4.4; logró socializarse con facilidad; presentó dificultades en la adaptación académica, aunque las resolvió con apoyo de la familia, compañeros y asistió a Psicología. Los dos dedican al menos un día del fin de semana para estudiar.

4. El código incluye el número del participante y la etiqueta bien adaptado (#BA) o problemas de adaptación (#PA).

Los participantes del grupo focal (siete) con edades entre dieciocho y veinte años y promedios entre 4.0 y 4.5 (con excepción de una estudiante con un promedio de 3.3), manifiestan que han logrado adaptarse a la universidad: reconocen y asumen que los cambios del colegio a la universidad requieren esfuerzo y más tiempo para estudiar; buscan ayuda para fortalecer su desempeño y realizan actividades para el bienestar físico y psicológico.

4.2 Estudiantes con problemas de adaptación (pa)

En las entrevistas participaron dos hombres egresados de colegios públicos; cursan segundo nivel, pero llevan más semestres por dificultades académicas. Ingresaron al programa como segunda opción y tienen dudas con la permanencia a causa del desempeño. Uno pertenece al programa de Física; tiene diecinueve años; estudia catorce horas diarias, incluyendo un fin de semana; el promedio es 3.9; viaja hora y media por trayecto desde un municipio de la región, aunque esto no le representa ninguna dificultad. La familia está en desacuerdo con la carrera que eligió, por temor al futuro laboral. Esto representa un reto para terminar, además, por el hecho de que se gradúan pocos en esta carrera, pero quiere ser uno de los graduados. Para sentirse adaptado necesita mejores resultados. El otro estudiante, de Ingeniería Sanitaria, tiene veinte años. Ha comenzado tres programas académicos en diferentes instituciones, mientras esperaba ingresar a la Universidad de Antioquia; ha intentado cambiar de nuevo por dificultades académicas, pero persiste por las expectativas de la mamá con su formación profesional. Le cuesta aprender temas de matemáticas y está en periodo de prueba: el promedio es 2.5. Los dos estudiantes refieren que

logran la adaptación social y presentan problemas en la académica, a pesar de haber tenido buen desempeño en el colegio.

Los nueve participantes del grupo focal tienen edades entre los dieciocho y los veinte años. Unos presentan dificultades académicas, lo que genera insatisfacción y dudas con la permanencia, mientras los otros logran buenos resultados, pero no se sienten a gusto en la carrera o en la Universidad y están considerando cambiar de programa o institución. Cuatro se desplazaron de otros departamentos; dos viajan desde municipios del Oriente antioqueño (una está afectada por este desplazamiento y extraña la familia). Cinco brindaron información del promedio: tres tienen entre 3.3 y 3.7; uno tiene 4.5; y uno más tiene 2.5 (también participó en la entrevista).

4.3 Recursos psicosociales internos

La autoestima referida al compromiso con el aprendizaje presenta como recursos el interés y la satisfacción por lograr un adecuado desempeño académico. Así lo relatan: “Desde niño me enseñaron a hacer las cosas bien [...]; no soy capaz de dejar un trabajo a la mitad o mal hecho [...]. Mi promedio fue 4.5 [...]; puede ser [...] mejor, porque me gusta estudiar” (2_{BA}).

La autoestima y los valores positivos hacen referencia a sentirse anímicamente bien y a gusto consigo mismo. Así lo expresan: “Si uno se siente bien con uno mismo, va a estar más tranquilo y más seguro” (2_{BA}); “Si uno trabaja, lo más probable es que le vaya bien” (1_{BA}).

La autoestima y las competencias sociales presentan como recursos la satisfacción con las dinámicas de la vida universitaria: “Uno entra y [...]

no se quiere salir. [...] Me gusta el ambiente [...], las personas [...], el sistema educativo: [...] estoy [...] en la universidad del pueblo, no me gustan las privadas, [...] la gente se cree superior” (2PA).

La autoestima y la identidad positiva están representadas en el agrado por el ingreso a la Universidad de Antioquia: “Desde [...] bachillerato [...] quería estudiar en una universidad prestigiosa [...]; es reconocida a nivel nacional e internacional por su investigación, calidad académica” (2PA); “Para mi nivel socioeconómico, me queda mucho más fácil” (2PA).

La responsabilidad relacionada con el compromiso con el aprendizaje presenta como recursos la autonomía, disciplina y autoexigencia: “En el colegio era mucho más fácil [...]; aquí [...] manejas tu tiempo [...], no hay un profesor [...] pendiente, [...] es [...] tu responsabilidad” (5ba); “Si uno quedó con vacíos del colegio [...] acá hay muchas opciones” (10pa); “El estudio [...] requiere más tiempo [...], hay que dejar [...] hobbies” (7pa). Si hay riesgos de perder “se dedica más [...], tiene prioridades [...], se trasnocha, [...] busca libros” (4pa); reconocen errores: “Si uno pierde una nota [...] vamos a ver [...] en qué estoy fallando, vamos a mejorarlo” (1pa).

Estudian entre cuatro y catorce horas diarias, incluyendo un fin de semana; prefieren estudiar solos y repasar con los compañeros; evitan estudiar cuando se acercan las evaluaciones: “Si tengo un parcial la otra semana [...], todos los días dedico cierto tiempo y no al último día” (3ba). Algunos estudian mientras se transportan; cuando carecen de computador o libros, por dificultades económicas, lo resuelven en la biblioteca.

La responsabilidad, como valor positivo, está representada en la formación integral, incluyendo temas del programa académico y de las

ciencias sociales y humanas: “Usted necesita [...] lo científico y lo social: [...] si se entran en debates de ingeniería, [...] todo eso afecta a la sociedad; entonces, se necesitan personas que sepan de los dos [campos]” (4pa). Otro valor positivo es el autocuidado: combinan el estudio con actividades deportivas y recreativas; dedican entre seis y siete horas diarias para dormir, y las disminuyen por dificultades o riesgos académicos: “Respeto [...] mucho el sueño” (5ba).

La responsabilidad y las competencias sociales se refieren a la participación en grupos de estudio y asesorías; evitan reunirse a estudiar cuando hay riesgos de distracción; algunos asumen responsabilidades académicas y laborales: “Ellos mismos se pagan sus estudios” (8pa).

La responsabilidad como identidad positiva se refiere a la formación para el desempeño: “Uno se tiene que preparar al máximo [...], según la preparación de un profesional va a ser el rendimiento [...] en el futuro” (2ba).

Las expectativas con el futuro y el compromiso con el aprendizaje presentan como recursos la participación en grupos de investigación para aprender, adquirir experiencia y tener contactos para el futuro laboral: “La universidad es [...] la puerta para abrirle a uno las oportunidades” (3ba); “Aspirar a una beca, un intercambio, un doctorado en Europa o en Norte América” (9ba).

Las expectativas y los valores positivos se refieren a la formación profesional para ayudar: “Graduarse, no tanto por [...] cosas económicas [...] eso es [...] necesario, [...] saber que poseo [...] conocimientos [...] útiles para las demás personas [...] para mí [...] puedo hacer tantas cosas por la sociedad [...] transformar” (2ba).

Las expectativas y las competencias sociales están representadas en proyectos laborales:

“Formar con un compañero una empresa o un producto y lanzarlos” (4ba); “Mis papás tienen una microempresa y yo estoy estudiando algo que tiene que ver [...] espero poderlos ayudar” (6ba).

Las expectativas y la identidad positiva se refieren a despertar talentos, ejercer la profesión, aportar a la investigación y ser reconocido. Así lo expresan: “Validar algo [...] sacar algo nuevo. [...] Graduarme [...] seguir estudiando [...] y marcar mi nombre en algún texto, en algún libro [...] que quede para la historia y ejercer [...] la docencia” (1pa).

La capacidad para tomar decisiones y el compromiso con el aprendizaje presentan como recursos la preparación y persistencia para ingresar a la universidad: “Sabía la magnitud de lo que es pasar a Medicina [...] por el prestigio que tiene [...]; opté por un [...] preuniversitario [...] y me dediqué a estudiar el último año de colegio [...] me preparé al máximo” (2ba); “Me presenté tres veces a la universidad” (1pa). Otra decisión es cambiar de programa cuando no cumple las expectativas: “Asistí a psicoorientación porque eran demasiado frustrantes tres cambios” (2pa).

La capacidad para tomar decisiones presenta como valor positivo asumir cambios, resolver dificultades y manejar emociones negativas asociadas a la vida universitaria. Así lo expresan: “Fui a los talleres de manejo de tiempo para estudiar y [...] hábitos de estudio [...]; recibí [...] pautas [...], uno necesita conocer maneras correctas de estudiar y conocer esas fortalezas que uno tiene [...]. Superar esos miedos [...] que lo agobian a uno [...]. Psicoorientación [...] me ayudó [...] que me dijeran que había alternativas [...] infinidad de recursos en la universidad [...] para mejorar esas falencias” (2pa).

La capacidad para tomar decisiones y las competencias sociales se refieren a enfrentar conflictos por la elección vocacional o cambio de programa y buscar alternativas económicas cuando no logran la aprobación de la familia. Así lo expresa un estudiante refiriéndose a la hermana: “Ella [...] dice: [...] física [...] no da plata [...] tiene razón, pero igual uno no puede estudiar por dinero [...]. Ella quiere [...] ingeniería industrial [...], administración [...], mi mamá, medicina, mi papá es lo que yo quiera, [...] no les voy a dar el gusto” (1pa).

La capacidad para tomar decisiones y la identidad positiva se relaciona con la identificación con el programa académico: “Yo desde niño [...] he querido estudiar medicina, comprendiendo que es una carrera muy difícil” (2ba).

Los recursos psicosociales internos que favorecen la permanencia son el reconocimiento y valoración de capacidades personales; interés, disfrute y compromiso con el aprendizaje y la formación integral; competencias para planear y tomar decisiones sobre el desarrollo personal y proceso formativo; esfuerzo para lograr

un adecuado desempeño; identificación con el programa; satisfacción por el ingreso a la Universidad de Antioquia; propósitos personales y académicos definidos; optimismo con el futuro profesional y laboral; valoración de la formación profesional como rol útil para ayudar a resolver problemas sociales y aportar al conocimiento, anhelo de reconocimiento y fama derivados de la formación profesional; autocuidado físico y mental; capacidad de adaptación, para enfrentar y/o evitar riesgos, resolver dificultades académicas y económicas.

4.4 Recursos psicosociales externos

La familia representa un apoyo cuando los padres y hermanos ofrecen ayuda económica y afecto para desarrollar el proyecto profesional. Muchos lo hacen con esfuerzo y con préstamos; algunos se desplazan desde otras ciudades para acompañarlos; también ayudan en la adaptación, orientación académica y los animan cuando tienen dificultades. Así lo expresan: “Mi papá [...] estudió la misma carrera [...] me puede ayudar; [...] también [...] psicológicamente [...], que haya perdido el parcial (...), me dice qué hay que mejorar, [...] los métodos de estudio, [...] aprender a manejar los tiempos” (4ba).

La familia favorece el empoderamiento cuando permite tomar decisiones: “Siempre me dijeron [...] estudie lo que quiera” (1ba); cuando admite participar en la vida universitaria: “Los padres nos dan el dinero y uno hace lo que quiere en la UdeA” (6ba); generan confianza y favorecen la comunicación: “Confían en que yo ya sé lo que tengo que hacer” (1ba), “Tenemos mucha confianza [...] puedo hablar con libertad con ellos” (2ba).

Las expectativas familiares se sustentan en la formación profesional: ser el primero de la familia que logra esta meta, ingresar al mundo laboral, evitar experiencias económicas difíciles, asumir sus gastos y, en algunos, casos los de la familia como pago o recompensa. Estas expectativas se convierten en motivación, responsabilidad o presión: “Mi familia, muy expectantes [...] eso es demasiada presión [...] y que uno le esté yendo mal eso lo marca a uno, sin embargo, [...] sirve como motivación y [...] dejando atrás miedos” (2pa).

Los límites en la familia se orientan a que sean responsables. Así lo expresan: “Que sea una persona de bien [...], que tenga éxito laboral, que pueda ayudar a los demás, una persona que esté por el buen camino y que [...] logre ser un profesional” (2ba). Para algunos la dependencia económica representa límites; sin embargo, lo consideran positivo: “Ayuda [...] no tener que trabajar, porque [...] tiene más tiempo para estudiar” (6ba).

El uso del tiempo con la familia está dedicado a compartir la vida cotidiana, experiencias universitarias, visitar a los abuelos y jugar con los hermanos.

Los recursos institucionales que brindan apoyo son: las ofertas de Bienestar Universitario, que favorecen el cuidado físico, psicológico y el desempeño académico; las ayudas para transporte, alimentación, atención en salud y becas. La biblioteca facilita el estudio individual y grupal. Nombran ayudas por internet para estudiantes de otras sedes. Los docentes son apoyo cuando establecen relaciones de respeto y afecto, cuando facilitan la comunicación y el aprendizaje, cuando realizan evaluaciones sin generar temor y ayudan a la adaptación: “Pueden influir [...] positiva como negativamente porque son autoridad” (2ba); “Puede ser exigente, pero tampoco

crear [...] angustia” (1ba). La relación con los compañeros favorece las actividades académicas, sociales y afectivas: “Hablando con ellos es que encuentra nuevas perspectivas” (1ba).

Los recursos institucionales que favorecen el empoderamiento se basan en la interacción con personas de diversas culturas: en la Universidad encuentran “libertad, [...] de todo, [...] cosas que yo en mi vida creí que no iba a ver [...], aprende a convivir con ellas y a aceptar que todos somos diferentes y [...] puede enriquecerse” (8PA). También ayuda la inducción en la que reciben información de la Universidad y las asesorías que ofrecen los estudiantes.

Los límites de la Universidad que reconocen son las normas para permanecer y evitar perder el cupo: “Para superar [...] el periodo de prueba [...] cogí tres materias con la intención de subir ese promedio” (2PA); también plantean normas para enfrentar dificultades con docentes.

Las expectativas con la Universidad coinciden con las planteadas en los recursos internos: permanecer, obtener buenos resultados, participar en actividades extracurriculares, graduarse, continuar otros estudios.

El uso del tiempo en la Universidad lo dedican a estudiar, compartir con compañeros, participar en actividades culturales y deportivas: “Hay muchas actividades [...] también hay cosas negativas, pero si uno las sabe controlar eso depende mucho de la persona” (7PA).

4.5 Recursos psicosociales de la comunidad

Algunas instituciones preparan a los jóvenes para el ingreso a la Universidad, brindan orien-

tación vocacional; otras facilitan préstamos, becas, tiquetes para el transporte a barrios y municipios cercanos: “Ahorro un 60% de los pasajes” (3pa).

La comunidad posibilita el empoderamiento con grupos de estudio, de investigación y actividades formativas; éstas aportan a la formación profesional y proyección social: “Estoy [...] en un grupo de investigación [...], participantes de la feria de la ciencia y la tecnología [...]. El grupo ambiental de mi colegio [...] todavía voy” (2pa).

Los límites de la comunidad se refieren a préstamos que limitan decisiones como el cambio de programa y el tiempo para culminarlo; en algunos casos se convierten en una presión para terminar: “Tengo el fondo epm [...], limita el tiempo de la carrera más dos semestres” (8pa).

El uso del tiempo en la comunidad lo dedican a escuchar música; leer; ver películas; asistir al gimnasio; practicar deportes; asistir a misa; salir con la novia o amigos; compartir con la mascota; y usar redes sociales. Cerca de la Universidad asisten a actividades deportivas, académicas y culturales, y se socializan con los compañeros: “Hay conferencia en el Explora [...], en el Planetario hay coloquio de astronomía y [...] cielo esta noche que es gratis” (10pa).

Los recursos externos que favorecen la permanencia son la preparación para ingresar a la Universidad, el ambiente favorable y diversidad cultural de la Universidad; la vinculación en actividades académicas, artísticas, culturales, deportivas que favorecen el bienestar personal y el proceso formativo; el conocimiento y uso de los servicios de Bienestar Universitario; el apoyo del personal encargado de estas ofertas; las relaciones de afecto y apoyo de docentes; las ayudas entre pares; la aplicación de normas

que evitan la deserción; el apoyo económico y afectivo, expectativas y normas de la familia; la comunicación positiva con familiares e integrantes de la Universidad y el acceso a ofertas de la comunidad para la formación profesional.

5. Discusión

Los relatos de los estudiantes adaptados y menos adaptados muestran una estrecha relación entre la adaptación, la deserción y la permanencia universitaria. Las dificultades de adaptación académica e institucional representan riesgos de deserción. La adaptación académica presenta mayor dificultad por problemas en el desempeño, derivados en algunos casos de la educación previa, de la falta de hábitos de estudio, de dificultades para el aprendizaje, de la insatisfacción vocacional o institucional, o por el desplazamiento desde otros lugares, estar lejos de la familia o sentirse presionado para permanecer.

Los estudiantes que logran adaptarse y permanecer asumen el estudio con interés y responsabilidad, se identifican con el proyecto profesional, cuentan con habilidades para el aprendizaje, la planeación, ejecución de metas; toman decisiones, buscan redes de apoyo, enfrentan dificultades y manejan emociones negativas que afectan la vida personal y académica; participan en actividades de cuidado físico y mental, que favorecen el bienestar personal; establecen relaciones interpersonales y académicas con pares y docentes que aportan al desarrollo intelectual y psicosocial. La institución favorece la permanencia con el ambiente agradable derivado de la diversidad cultural, los recursos físicos y materiales, la oferta curricular y extracurricular, los programas de Bienestar Universitario, los docentes con actitudes positivas y estrategias de

La institución favorece la permanencia con el ambiente agradable derivado de la diversidad cultural, los recursos físicos y materiales, la oferta curricular y extracurricular, los programas de Bienestar Universitario, los docentes con actitudes positivas y estrategias de enseñanza y prácticas académicas pertinentes. Las expectativas, apoyo y afecto de la familia y las ayudas económicas de la comunidad también favorecen la permanencia de los estudiantes de la universidad de Antioquia.

enseñanza y prácticas académicas pertinentes. Las expectativas, apoyo y afecto de la familia y las ayudas económicas de la comunidad también favorecen la permanencia de los estudiantes de la universidad de Antioquia.

Algunos recursos psicosociales descritos coinciden con los resultados de los estudios citados sobre la permanencia y la deserción: el esfuerzo del estudiante (Silva Laya, 2011; Fernández Hileman et al., 2014), las relaciones con pares (Silva Laya, 2011) y docentes (Pineda Báez, Pedraza Ortiz y Moreno, 2011; Silva Laya, 2011), el ambiente universitario (Silva Laya, 2011; Abello Riquelme et al., 2012), los recursos institucionales (Abello Riquelme et al., 2012), los

programas que fortalecen la integración académica (Fernández Hileman et al., 2014; Pineda Báez, Pedraza Ortiz y Moreno, 2011), la calidad de la docencia (Abello Riquelme et al., 2012; Pineda Báez, Pedraza Ortiz y Moreno, 2011), las actividades extracurriculares (Silva Laya, 2011) y las redes de apoyo (Abello Riquelme et al., 2012; Fernández Hileman et al., 2014; Silva Laya, 2011).

Los relatos de los estudiantes permiten, además, corroborar que los cuatro primeros semestres son un periodo importante para el proceso de adaptación y para la permanencia en el programa académico, verificado en los estudios de Yengle Ruiz (2009), Silva Laya (2011), men (2013) y García de Fanelli (2014). Contar con recursos psicosociales internos o con la posibilidad de desarrollarlos, con recursos externos o la capacidad de gestionarlos, favorece la adaptación y la permanencia y permite enfrentar y resolver situaciones que puedan generar riesgos de deserción.

6. Conclusiones

Los resultados indican que la permanencia es favorecida por recursos internos como la autoestima, responsabilidad, capacidad para tomar decisiones y expectativas con el futuro, y recursos externos derivados de apoyos de la familia, los pares, la institución y la comunidad. Los recursos internos y externos encontrados en los estudiantes de la Universidad de Antioquia están en interacción, tienen una influencia positiva en el desempeño académico, representan factores protectores para el desarrollo del proyecto profesional y la permanencia. En esta medida son útiles para orientar programas universitarios y evitar la deserción.

7. Consideraciones éticas

El estudio cumplió con las leyes y requisitos nacionales, locales e institucionales para trabajar con seres humanos, consideradas en la *resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud*. Se elaboró el consentimiento informado para participantes y padres de los menores de dieciocho años; se contó con aprobación y asentimiento de los participantes y respeto a la privacidad asignando un código para identificar a los participantes. Para guardar fidelidad al formato de los grupos focales y de las entrevistas se usó la grabación y transcripción técnica.

8. Limitaciones y recomendaciones

El estudio responde la pregunta de investigación; sin embargo, fue limitado porque participaron sólo estudiantes matriculados en las sedes de Medellín; falta incluir de todas las sedes, familias, docentes e instituciones vinculadas a procesos educativos para conocer su visión sobre el tema. A pesar de las limitaciones tiene como fortaleza contar con información de estudiantes de diferentes programas. Además, los grupos focales y las entrevistas fueron apropiados para recoger la información.

A partir de los resultados se recomienda impulsar estudios sobre la adaptación que brinden información para definir actividades que aporten a fortalecer la integración y el logro de los ciclos de estudio en los tiempos definidos. También se recomienda definir estrategias que permitan reconocer estudiantes que presentan dificultades académicas y/o riesgos de deserción, brindarles información de las ofertas de la Universidad para atender las dificultades y favorecer el desarrollo

de competencias que ayudan a desenvolverse en el mundo universitario. Es importante replicar estrategias de inducción como la del curso “*Vivamos la universidad*”, que ofrece la Facultad de Ingeniería, y la nivelación y acompañamiento de tutores de la Facultad de Medicina, en las que los estudiantes reconocen como factores que favorecen la adaptación y permanencia. Finalmente, brindar actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre conflictos con la formación profesional generados por expectativas familiares, y ayudar a definir las expectativas personales.

Referencias

- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Almeida, L., Lagos Herrera, I., González Puentes, J., Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 7-19. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200001&script=sci_abstract
- Carmona Parra, J. (2013). Qué es lo psicosocial. *Revista Complejidad*, 19, 37-44. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/1105_QUÉ_ES_LO_PSICOSOCIAL.pdf
- Congreso de la República de Colombia, Ministerio de salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993 (4 de octubre), Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Fernández Hileman, M., Corengia, A. y Durand, J. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/787>
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: eafit.
- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38. Recuperado de <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf>
- Gardner Isaza, L., Dussán Lubert, C. y Montoya Londoño, D. (2016). Aproximación causal al estudio de la deserción en la Universidad de Caldas. Periodo 2012-2014. *Revista Colombiana de Educación*, 1(70), 319-340. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a15.pdf>
- Giraldo Maestre, S. (abril de 2013). La Universidad propone medidas para disminuir la deserción. *Alma Mater*, (619), p. 8. Recuperado de https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/am_619_abril_de_2013
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A. y Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf>
- Leal Soto, F. (2005). Lo psicosocial en contextos educativos: consideraciones conceptuales empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. *Límite. Revista de Psicología y Filosofía*, 12(2), 51-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601203>
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: A y M Grafics.
- Meléndez Surmay, R. Meriño Mendoza, D., Londoño Colorado, A. y Pana van Grieken, F. (2008). *Estudio sobre deserción y permanencia académica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Guajira desde el II PA 2005 hasta el II PA 2007* (Tesis inédita de pregrado). Universidad de la Guajira, Riohacha, Colombia. Recuperado de http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323174_recurso_1.pdf
- men (2009). *Deserción estudiantil en la Educación Superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* [versión digital]. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.mine->

ducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

- men (2013). *Estadísticas de Educación Superior. Subdirección de Desarrollo Sectorial*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles>
- Mendoza Gutiérrez, L., Mendoza Rubio, U. y Romero Meléndez, D. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las Instituciones de Educación Superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137. Recuperado de <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/320>
- Montoya Zuluaga, D. M., Castaño Hincapié, N. y Moreno Carmona, N. D. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1274>
- Oliva Delgado, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Metamorfosis*, (3), 32-47. Recuperado de <http://revistametamorfosis.es/index.php/metamorfosis/article/view/36>
- Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M., Ríos Bermúdez, A., Parra Jiménez, A., Gómez, H., Reina Flores, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Andalucía: Junta de Andalucía. Recuperado de <https://imagenysalud14.files.wordpress.com/2014/12/instrumentos-evaluac3b3n-desarrollo-positivo-adolescente.pdf>
- Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A. y López de Mesa, C. (2011). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de Educación Superior* [versión digital]. Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/89111540/Persistencia-y-graduacion-Hacia-un-modelo-de-retencion-estudiantil-para-instituciones-de-educacion-superior>
- Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A. y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833>
- Sánchez López, Y. P. (2011). *Factores Psicosociales de estudiantes en situación de riesgo académico de la facultad de Ciencias Humanas* (Tesis inédita de pregrado). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6289/1/yeimipaolasanchezlopez.2011.pdf>
- Sánchez Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia. *Anales de Psicología*, 32(2), 545-554. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0212-97282016000200027
- Sánchez Torres, F. y Márquez Zúñiga, J. (2012). *La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo xxi: ¿Por qué ha aumentado tanto?* Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://2013.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/162.pdf>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: icfes.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 102-114. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010
- Universidad de los Andes (2014). *Informe Determinantes de la deserción: "Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del spadies"*. Bogotá. Universidad de los Andes. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf
- Yengle Ruiz, C. (2009). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes que desertaron asociada a la relación con compañeros de estudio. *scientia*, 1(1), 40-50. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342814505_8529.pdf