Plumilla Educativa
Universidad de Manizales
Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

Artículo de investigación
Recibido: 29-06-2026 - Aceptado: 14-09-2026 - Publicado: 19-09-2026

¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima

José Andrés Navarro Flórez [1]
Andrés Emilio Torres Alfaro [2]
Jessica Alexandra Henao Castaño [3]

Resumen

Este artículo presenta y discute los hallazgos de una investigación sobre el comportamiento y las causas de la deserción estudiantil en once programas presenciales de pregrado de la Universidad del Tolima (UT) durante el período 2018-1 a 2022-1, es decir, antes, durante y después del confinamiento derivado de la pandemia del COVID-19. A partir de un enfoque metodológico mixto, que integró el análisis de 7.957 registros estudiantiles institucionales, la aplicación de encuesta a 70 desertores y nueve entrevistas semiestructuradas, se puede afirmar que la deserción no es un evento puntual ni un fracaso individual, sino una construcción social dinámica y progresiva que se edifica en tres momentos articulados: antes del ingreso a la institución, en el proceso de ingreso y adaptación, y durante el tránsito formativo. Los resultados cuestionan la explicación economicista predominante y revelan que factores como: la elección errónea de carrera, las deficiencias pedagógicas, el deterioro de la salud mental, los planes de estudio deficientes y el desconocimiento de los servicios de bienestar configuran, en interacción, las condiciones estructurales del abandono en la educación superior.

Palabras clave: deserción estudiantil, construcción social, interacción, educación superior, condiciones estructurales.

1 Coordinador de investigaciones del Centro de Investigación Resistencias, Ibagué, Colombia. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6426-4979; email: jnavarroflorefl@flacso.edu.ec

2 Rector de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino, Ibagué, Colombia. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7844-7809; email: anlicenal@hotmail.com

3 Docente e investigadora socioeducativa Independiente. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8790-0969; email: jahenaoc@ut.edu.co

Why do students drop out? The social construction of student dropout at the University of Tolima

Abstract

This article presents and discusses findings from a study on the patterns and causes of student dropout across eleven in-person undergraduate programs at the University of Tolima (UT) between the first semester of 2018 and the first semester of 2022, covering the periods before, during, and after the COVID-19 pandemic lockdown. Employing a mixed-methods approach, integrating the analysis of 7,957 institutional student records, surveys of 70 students who had dropped out, and nine semi-structured interviews, the study concludes that dropping out is neither an isolated event nor an individual failure. Instead, it is a dynamic, progressive social construct that takes shape across three interconnected stages: prior to institutional entry, during the admission and adaptation process, and throughout the academic journey. The results challenge the prevailing economic-centric explanation, revealing that factors such as poor choice of major, pedagogical shortcomings, mental health decline, inadequate curricula, and a lack of awareness regarding student welfare services interact to shape the structural conditions leading to dropout in higher education.

Keywords: student dropout, social construction, interaction, higher education, structural conditions.

¿Por que eles vão embora? A construção social da evasão estudantil na Universidade do Tolima

Resumo

Este artigo apresenta e discute os achados de uma pesquisa sobre o comportamento e as causas da evasão estudantil em onze cursos presenciais de graduação da Universidade do Tolima (UT), durante o período de 2018-1 a 2022-1, ou seja, antes, durante e depois do confinamento decorrente da pandemia de COVID-19. A partir de uma abordagem metodológica mista, que integrou a análise de 7.957 registros estudantis institucionais, a aplicação de um questionário a 70 estudantes evadidos e nove entrevistas semiestruturadas, pode-se afirmar que a evasão não é um evento pontual nem um fracasso individual, mas uma construção social dinâmica e progressiva que se estrutura em três momentos articulados: antes

Plumilla Educativa
Universidad de Manizales
Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

do ingresso na instituição, no processo de ingresso e adaptação, e durante a trajetória formativa. Os resultados questionam a explicação economicista predominante e revelam que fatores como a escolha equivocada do curso, as deficiências pedagógicas, a deterioração da saúde mental, os currículos deficientes e o desconhecimento dos serviços de assistência estudantil configuram, em interação, as condições estruturais do abandono no ensino superior.

Palavras-chave: evasão estudantil, construção social, interação, ensino superior, condições estruturais.

1. Introducción

La deserción estudiantil en la educación superior constituye uno de los problemas más persistentes y estructuralmente arraigados en los sistemas educativos de América Latina. Para finales de la primera década del siglo XXI, la región reportaba tasas de abandono cercanas al 60% (González et al., 2018), y aunque la siguiente década mostró avances parciales en cobertura, la irrupción de la pandemia del COVID-19 vino a reconfigurar dramáticamente el escenario: aproximadamente 1.600 millones de niños, niñas y jóvenes vieron afectada su escolaridad a nivel global (ONU, 2020). En Colombia, la inasistencia escolar pasó del 2,7% en 2019 al 16,4% en 2020 (DANE, 2020), y los efectos sobre la educación superior continúan siendo objeto de debate y medición.

El caso colombiano no es excepcional, pero sí revelador. Según el Ministerio de Educación Nacional (2025), alrededor del 50% de quienes culminan el bachillerato acceden a la educación superior, y la tasa de deserción anual en programas universitarios se situaba en 9,33% antes del confinamiento, cifra que se eleva al 13,20% en programas tecnológicos y al 18,05% en técnicos profesionales (Gutiérrez et al., 2021). En el departamento del Tolima, la cobertura de educación superior alcanza apenas el 44%, por debajo de la media nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2025), y pese a que la Universidad del Tolima (UT), la principal institución educativa del departamento, reportaba para 2019 un índice de deserción del 9,5 %, este estudio demostró que la deserción promedio entre 2018 y 2021 fue de 27,3%.

Pese a la magnitud del fenómeno, la investigación sobre deserción en la UT había estado limitada a enfoques cuantitativos circunscritos a

programas individuales (Ramírez y Riaño, 2021; Rodríguez, 2020), careciendo de un enfoque cualitativo y descriptivo, sin dar voz a quienes efectivamente abandonaron sus estudios ni integrar los factores institucionales específicos y subjetivos que operan más allá de los indicadores socioeconómicos. Debido a las anteriores razones, este artículo busca colmar ese vacío: presenta y discute los hallazgos de una investigación que analizó el comportamiento y las causas de la deserción en once programas presenciales de la UT durante el período 2018-1 a 2022-1, poniendo en diálogo los datos institucionales con las experiencias narradas por los propios desertores.

El argumento central del artículo es que la deserción no debe entenderse como un evento puntual ni como el fracaso individual de un estudiante, sino como una construcción social dinámica y progresiva que se edifica en tres momentos articulados y dependientes entre sí: antes del ingreso a la institución, durante el proceso de adaptación al entorno universitario, y a lo largo del tránsito formativo. Esta perspectiva, anclada en la sociología de la educación y enriquecida por el enfoque interseccional, permite superar tanto el determinismo económico como el individualismo metodológico que han limitado la comprensión del fenómeno en el contexto regional.

El artículo se organiza de la siguiente manera: tras presentar el marco teórico y la estrategia metodológica, se desarrolla el análisis en tres momentos procesales que siguen la trayectoria estudiantil; posteriormente se discuten las implicaciones de los hallazgos para las políticas de permanencia y retención, y se ofrecen conclusiones y recomendaciones.

2. La deserción como construcción social

2.1 Más allá del déficit individual

La comprensión dominante de la deserción en la literatura técnica e institucional tiende a ubicar el problema en el estudiante, a partir de sus carencias económicas, su bajo rendimiento y su falta de motivación (Zerpa y Rodríguez-Montoya, 2024). Esta perspectiva, de raíz psicologista e individualista, es funcionalmente útil para los sistemas de información, como el SPADIES colombiano, pero teóricamente insuficiente porque naturaliza un fenómeno que es, en su raíz, de origen social.

Berger y Luckmann (2003) argumentaron que la realidad social no existe de manera independiente de los procesos de interacción, significación y objetivación mediante los cuales los seres humanos la construyen y la reproducen. Aplicado al campo educativo, esto implica que la deserción no es un dato bruto que simplemente ocurre, sino el resultado de procesos

Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

históricos de distribución desigual de oportunidades, de la sedimentación de prácticas institucionales excluyentes, de representaciones culturales sobre quién tiene derecho a educarse y sobre qué tipo de trayectoria es legítima (Belando-Montoro et al., 2022). En palabras de Tilly (1998), la desigualdad no es la suma de desventajas individuales, sino el producto de mecanismos categoriales de cierre y acumulación que se reproducen de generación en generación, limitando estructuralmente las posibilidades de quienes se encuentran en las posiciones más vulnerables.

Por su parte, Göran Therborn (2016) postula una dimensión adicional; la desigualdad no solo reduce el acceso material a bienes y servicios, incluida la educación, sino que erosiona la capacidad de los individuos para funcionar como seres humanos plenos, afectando su salud, su autoestima, su sentido de identidad y su disposición para actuar en el mundo. En este sentido, cuando un estudiante de la UT proveniente de un municipio rural del Tolima, con escaso capital cultural y sin redes de apoyo en la ciudad, abandona sus estudios, no está tomando simplemente una decisión racional ante restricciones presupuestales, más bien está respondiendo a la acumulación de una serie de desventajas estructurales que la institución, en muchos casos, no fue capaz de compensar.

Esta lectura invita a reencuadrar el problema de la pregunta sobre por qué los estudiantes se van, a pensar qué condiciones, históricas, institucionales, pedagógicas y relacionales, producen socialmente la deserción como resultado probable para ciertos perfiles estudiantiles. Responder esta pregunta exige un dispositivo teórico que articule estructura y agencia, condición objetiva y experiencia subjetiva.

2.2 Un dispositivo articulado

El modelo interaccionista de Vincent Tinto (1989, 2015) constituye el punto de partida conceptual de esta investigación. Para Tinto, la deserción es el resultado de la calidad, o ausencia, de las interacciones que el estudiante establece con los sistemas académico y social de la institución, mediadas por sus atributos de ingreso (metas, compromisos y capital previo), sus experiencias institucionales y su grado de integración social y académica. Una integración débil o fallida reduce la motivación y la persistencia, y aumenta la probabilidad del abandono. Lo valioso del modelo de Tinto es que desplaza la mirada del estudiante aislado, en su lugar, la perfila hacia la calidad del vínculo entre el individuo y la institución, reconociendo que ambos son responsables del resultado.

Sin embargo, el modelo de Tinto no problematiza suficientemente las condiciones estructurales que los estudiantes traen consigo antes de ingresar, ni las relaciones de poder que operan dentro del campo educativo. Para ello resulta indispensable acudir a Bourdieu (2012; Bourdieu y Passeron, 2009). En términos bourdianos, el campo universitario es un espacio social con reglas propias, en el que los agentes compiten por recursos y reconocimiento a partir del volumen y composición de sus capitales: económico (recursos materiales), cultural (habilidades cognitivas, títulos y disposiciones académicas), social (redes de apoyo e influencia) y simbólico (prestigio y legitimidad). Quienes ingresan a la universidad con escasos capitales en todas sus formas, como ocurre con una proporción significativa de los estudiantes de la UT, enfrentan una doble desventaja, a saber, deben competir en un campo cuyas reglas fueron diseñadas para quienes ya poseen el *habitus* universitario, y deben hacerlo sin las redes de apoyo ni los recursos materiales que amortiguarían las dificultades del tránsito.

A este dispositivo se suma la teoría morfogenética de Margaret Archer, que permite comprender la relación entre estructura y agencia sin reducir ninguna a la otra. En esa lógica, para Archer (2009), las estructuras sociales, incluidas las instituciones educativas, preexisten a los individuos y condicionan su acción, pero no la determinan mecánicamente, puesto que los agentes tienen capacidad reflexiva para identificar sus condiciones de existencia, evaluarlas y actuar sobre ellas. En el contexto de la deserción, esto significa que los estudiantes no son víctimas pasivas de sus condiciones estructurales, pero tampoco actores completamente libres, su agencia opera dentro de los márgenes que les deja la distribución desigual de recursos y oportunidades. Con lo cual, la decisión de abandonar o permanecer es siempre una decisión situada.

Complementariamente, la investigación adopta una sensibilidad interseccional, en la línea abierta por Crenshaw (1989) y desarrollada por autoras como Hill Collins y Bilge (2016), según la cual, las desventajas no se experimentan de manera aislada sino articulada. Por ejemplo, ser mujer, provenir de un municipio rural, pertenecer a una comunidad étnica y tener bajos ingresos no produce cuatro desventajas separadas, sino una experiencia de exclusión cualitativamente distinta y más intensa, en línea con lo planteado por Vázquez (2020) sobre la interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y el abandono educativo. En la UT, donde conviven estudiantes con trayectorias muy diversas, en términos de género, procedencia territorial, pertenencia étnica y condición socioeconómica, ignorar estas intersecciones conduciría a intervenciones institucionales desarticuladas que, al dirigirse a un “estudiante promedio”, pasan por alto y reproducen las inequidades que pretenden corregir.

Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

2.3 Una definición operativa y crítica de la deserción

Para los efectos de esta investigación, se entiende la deserción como el abandono voluntario o involuntario de la institución educativa en cualquier momento de la formación académica, que resulta en la no culminación satisfactoria de los estudios, con independencia de las causas que lo motiven (Navarro et al., 2024). Esta definición, construida a partir de Tinto (1989) y Himmel (2002), reconoce que las causas del abandono, económicas, psicológicas, institucionales y vocacionales, no modifican la naturaleza del fenómeno, pero sí determinan el tipo de intervención requerida. Asimismo, se retoma la tipología de Castaño et al. (2004), que distingue entre deserción temprana (en los cuatro primeros semestres) y deserción tardía (a partir del quinto semestre), excluyendo la deserción precoz (no matriculación tras la admisión), dado que solo pueden considerarse desertores quienes se constituyeron formalmente como estudiantes.

Lo que esta definición añade respecto de las perspectivas técnico-administrativas es la dimensión social de la construcción del abandono, pues la deserción no comienza cuando el estudiante deja de asistir a clases, sino mucho antes, en el momento en que se configuran, estructuralmente y biográficamente, las condiciones que harán de esa decisión algo probable, racional o, en muchos casos, inevitable.

3. Estrategia metodológica

La investigación adoptó un enfoque metodológico mixto, articulado en dos momentos complementarios y en permanente diálogo. El primer momento fue de carácter cuantitativo y exploratorio: se rastrearon en la plataforma Academusoft los registros de matrícula de 27.859 estudiantes de la UT para el período 2018-2022, filtrando la modalidad presencial y obteniendo un total de 7.957 registros depurados. De este universo se identificaron 7.629 matrículas nuevas y 1.813 casos de deserción, equivalentes a una tasa promedio del 24%. Este proceso de depuración fue en sí mismo un ejercicio de investigación, dado que la plataforma institucional no cuenta con un registro específico y actualizado de los estudiantes que han abandonado sus estudios.

A partir de este universo, se seleccionaron once programas de pregrado mediante criterio estratégico a conveniencia (D'Ancona, 2001), priorizando aquellos con los índices de deserción más elevados en cada una de las nueve facultades. Los once programas, que incluyen Sociología, Ciencias

Políticas, Licenciatura en Ciencias Naturales, Licenciatura en Educación Física, Enfermería, Administración de Empresas, Matemáticas con énfasis en Estadística, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Tecnología en Levantamientos Topográficos, Ingeniería Agroindustrial e Ingeniería Forestal, representan el 44% de la oferta presencial de pregrado de la UT y concentran el 52% de los casos de deserción identificados (n = 925).

El segundo momento fue de carácter cualitativo. Se diseñó y aplicó una encuesta a 330 desertores identificados, con respuesta efectiva de 70 personas, construida mediante muestreo aleatorio simple para la determinación del tamaño muestral y muestreo estratificado para garantizar paridad de género y cobertura temporal de los distintos períodos analizados. Complementariamente, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a desertores de distintos programas, seleccionados intencionalmente para maximizar la diversidad de experiencias en términos de programa, género, período de deserción y procedencia geográfica. Las entrevistas se llevaron a cabo mediante videollamadas, llamadas telefónicas y encuentros presenciales, respondiendo a las posibilidades de cada participante.

Finalmente, el análisis integró la triangulación de los datos sociodemográficos y académicos institucionales con las respuestas de la encuesta y los testimonios de las entrevistas, identificando patrones convergentes y divergentes entre las fuentes. Este procedimiento permitió problematizar supuestos derivados de los datos cuantitativos, en particular, la primacía explicativa del factor económico, y profundizar en las motivaciones subjetivas y los procesos relacionales que subyacen a las decisiones de abandono. La codificación temática de las entrevistas siguió una lógica abductiva, partiendo de categorías teóricas previas y permitiendo que emergieran categorías inductivas desde el material empírico.

4. La construcción social de la deserción: tres momentos articulados

Antes de desarrollar el análisis conviene sintetizar lo que arrojó la aplicación de la estrategia descrita. La Tabla 1 resume lo que produjo cada una de las técnicas y el uso analítico que se le dio.

La Tabla 2 presenta el comportamiento descriptivo del abandono en los once programas seleccionados, según período académico y según la modalidad administrativa bajo la cual quedó registrada la salida.

Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

Tabla 1. Corpus empírico resultante de la aplicación de la estrategia metodológica

Técnica y fuente	Universo de partida	Resultado obtenido	Función analítica
Registros administrativos (Academusoft–ORCA), 2018-1 a 2021-2	27.859 matrículas, presencial y a distancia	7.957 registros presenciales depurados: 7.629 matrículas nuevas y 1.813 abandonos en 25 programas (24,0%)	Magnitud y comportamiento agregado del fenómeno
Submuestra de once programas (criterio estratégico por índice de deserción)	25 programas presenciales de pregrado	3.393 matrículas nuevas y 925 casos de deserción (27,3%): 44% de la oferta y 52% de los casos	Población de estudio; perfil sociodemográfico y académico
Encuesta a desertores (muestreo aleatorio simple, estratificado por sexo y período)	330 cuestionarios enviados, 30 por programa	70 respuestas efectivas (21,2%), distribuidas en los ocho períodos	Lectura retrospectiva de la elección y la experiencia institucional
Entrevistas semiestructuradas (muestreo intencional)	11 previstas, una por programa	9 realizadas, de forma virtual, telefónica y presencial	Reconstrucción narrativa de las trayectorias

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la Oficina de Registro y Control Académico de la Universidad del Tolima y de los instrumentos aplicados. La tasa del 24,0% corresponde al conjunto de programas presenciales de pregrado; la del 27,3%, a la submuestra de los once programas con mayores índices de deserción por facultad.

Tabla 2. Comportamiento descriptivo de la deserción en los once programas, 2018-1 a 2021-2

Panel A. Distribución por período académico			
Período	**Matrículas nuevas**	**Casos de deserción**	**Tasa del período (%)**
2018-1	371	48	12,9
2018-2	435	119	27,4
2019-1	482	90	18,7
2019-2	455	125	27,5
2020-1	495	62	12,5
2020-2	392	172	43,9
2021-1	406	218	53,7
2021-2	357	91	25,5
Total	**3.393**	**925**	**27,3**
Panel B. Modalidad administrativa y momento del abandono			
Modalidad	**Casos**	**% del total**	**Temprana / tardía**
No renovación de matrícula	680	73,5	629 / 51
Cancelación de semestre	91	9,8	83 / 8
Bajo rendimiento académico (doble BRA)	154	16,6	118 / 36
Total	**925**	**100,0**	**830 / 95**

Nota. Elaboración propia con datos de la Oficina de Registro y Control Académico. La tasa del período relaciona los abandonos registrados en cada semestre con las matrículas nuevas de ese mismo semestre, por lo que no corresponde al seguimiento longitudinal de una cohorte. La distinción entre deserción temprana (primero a cuarto semestre) y tardía (quinto en adelante) sigue a Castaño et al. (2004). El doble BRA designa la exclusión por bajo rendimiento académico en dos períodos consecutivos.

El comportamiento del abandono no sigue una progresión lineal. La caída de 2020-1, el período en que se decretó el confinamiento, coincide con la flexibilización administrativa y con la política de matrícula cero, y resulta engañosa leída de manera aislada: los dos períodos siguientes concentran la mayor cantidad de casos y el pico de la serie, con el 53,7% en 2021-1, se produce cuando las medidas de aislamiento ya habían terminado. El desfase entre la crisis y su registro estadístico advierte contra las lecturas que evalúan el impacto de la pandemia sobre la permanencia con los datos del semestre en que ocurrió.

Casi tres de cada cuatro salidas se producen por no renovación de matrícula, esto es, sin que medie acto formal alguno que las declare. Esa categoría, que el lenguaje institucional asimila a la deserción voluntaria, encubre una regularidad decisiva, ya que al agrupar los casos con antecedente de bajo rendimiento en el semestre previo el 74% del total de abandonos tiene detrás un desempeño académico insuficiente. La frontera entre deserción voluntaria e involuntaria que organiza los registros no resiste el contraste con los datos. A ello se añade una fuerte concentración temporal, pues nueve de cada diez abandonos ocurren en los cuatro primeros semestres, sugiriendo mirar hacia lo que antecede al ingreso.

4.1 Antes del ingreso: predisposiciones estructurales y capitales en juego

Se parte del argumento de que los estudiantes no llegan a la universidad como hojas en blanco. En cambio, llegan moldeados por el peso de trayectorias escolares desiguales, de contextos familiares con distintos volúmenes de capital cultural y económico (Neut et al., 2026), y de procesos de orientación vocacional que en la mayoría de los casos fueron insuficientes o inexistentes. Estas predisposiciones, en términos de Bourdieu y Passeron (2009), constituyen el *habitus* incorporado que determinará en buena medida cómo el estudiante se comporta, qué espera y qué puede obtener en el campo universitario.

El análisis de los datos institucionales reveló que la mayor concentración de desertores proviene de los estratos socioeconómicos 1 y 2, y que una proporción significativa, cercana a un tercio, llega a Ibagué desde otros municipios y departamentos, lo que añade al proyecto educativo los costos materiales y emocionales del desarraigo. Los datos sobre el nivel educativo de los padres son igualmente elocuentes: cerca de tres de cada diez madres y cuatro de cada diez padres de los desertores no lograron completar el bachillerato, lo que implica que el capital cultural transmitido inter-generacionalmente podría ser escaso. Siguiendo la argumentación de Ramírez Zuluaga (2016), la

Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

transmisión intergeneracional de capitales tiende a reproducir las posiciones sociales de los predecesores, y superar esas posiciones, en términos de Tilly (1998), va en contravía de los mecanismos estructurales que operan a favor de la perpetuación de la desigualdad.

A esto se suma un factor que la investigación identifica como particularmente determinante y que los estudios previos habían sistemáticamente subvalorado, a saber, la elección de una carrera incompatible. Buena parte de los desertores ingresaron a la UT a un programa que no correspondía a sus aspiraciones iniciales, motivados por la limitada oferta de educación superior en la región, por presiones familiares, el 22% de los encuestados indicó haber experimentado presión psicológica excesiva de sus padres, o por desconocimiento del perfil profesional. Esta situación configura de entrada una desconexión motivacional que, como advierte Tinto (2015), compromete desde el primer día el compromiso del estudiante con su objetivo formativo. De esta manera, la deserción comienza a construirse socialmente antes de que el estudiante pise las aulas universitarias.

La procedencia geográfica introduce, además, una variable que el enfoque interseccional permite visibilizar con nitidez. En concreto, para quienes llegan de municipios rurales o de comunidades étnicas del Tolima y otras regiones, el ingreso a la universidad implica no solo un esfuerzo económico adicional, sino un choque cultural que exige la gestión de relaciones en un espacio socialmente diferenciado, con nuevos códigos de interacción y nuevas exigencias identitarias. Esta dimensión raramente aparece en los registros institucionales, pero emerge con fuerza en los testimonios de los entrevistados.

4.2 En el umbral: el proceso de ingreso y adaptación como momento crítico

El ingreso a la universidad supone un tránsito entre dos mundos con lógicas distintas. La educación media y la educación superior no solo difieren en contenidos y exigencias, pues también operan con *habitus* diferentes, con temporalidades distintas, con relaciones pedagógicas y formas de evaluación que no necesariamente guardan continuidad (Sánchez, 2024). Para muchos estudiantes, especialmente para quienes provienen de contextos educativos precarios, este tránsito constituye lo que Goffman (2021) llamaría un desafío de representación expresado en que deben interpretar un rol para el que no han sido preparados, en un escenario cuyos códigos les son en buena medida ajenos.

Al respecto, Jean Piaget (1998) entiende la adaptación como el proceso de asimilación, es decir, incorporación de lo externo a los esquemas existentes, y acomodación, que comprende modificación de esos esquemas para dar cabida a lo nuevo. En términos sociológicos, Berger y Luckmann (2003) lo traducen como el proceso de internalización, externalización y objetivación mediante el cual los individuos se integran al mundo social de la institución. Lo que esta investigación encontró es que, para una proporción significativa de los desertores de la UT, ninguno de estos procesos se completó satisfactoriamente, no por falta de disposición individual, sino porque el entorno institucional tanto previo (educación media), como posterior (universidad) no generó las condiciones necesarias para facilitarlos.

Cuatro componentes del entorno universitario determinan la calidad del proceso de adaptación: el institucional (normas y políticas de bienestar), el académico (planes de estudio y estrategias pedagógicas), el sociocultural (clima relacional entre pares y con docentes) y el individual (capitales previos, estado psicoemocional, motivación). Frente a ello, la investigación encontró que los dos primeros presentaron las mayores deficiencias percibidas por los desertores.

En el plano académico, el 74% de los desertores reprobó varias asignaturas en el semestre anterior al abandono, con promedios inferiores a 3,0/5,0. Aunque el 84,5% de los encuestados se autoevaluó como bueno o excelente en lectoescritura y razonamiento lógico-matemático, sus testimonios revelan una brecha sustantiva entre autopercepción y desempeño real. Los planes de estudio de primer semestre —comunes a la mayoría de los programas— no parecen estar diseñados para acompañar esta transición; en palabras de una entrevistada que desertó de Matemáticas con énfasis en Estadística:

> *Durante el primer semestre me fue genial... Pero ya en segundo y tercer semestre las materias se volvieron algo muy difícil. Además, los profesores en ningún momento decían: este es el tema que vamos a dictar, lean este libro... yo en esas materias no tenía nada de eso. (Manuela, comunicación personal, 2023)*

El componente sociocultural, en contraste, resultó ser un factor protector. Más del 60% de los encuestados reportó haber establecido buenas relaciones con sus compañeros, y la presencia de estudiantes foráneos en situaciones similares facilitó la construcción de redes de apoyo informal. No obstante, durante el período de confinamiento, cuando la interacción quedó reducida a la virtualidad, esta fuente de sostén emocional se interrumpió abruptamente, contribuyendo al deterioro del bienestar psicológico.

Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

En el plano institucional, el hallazgo más llamativo es el desconocimiento generalizado de la oferta de bienestar universitario. A pesar de que la UT cuenta con un Programa Especial de Bienestar Universitario y Permanencia Estudiantil que incluye restaurante universitario, becas, monitorias académicas, grupos artísticos y deportivos, y atención psicológica, la mayoría de los desertores entrevistados desconocía la existencia de estos servicios al momento de su deserción. El 42% calificó como bueno el acompañamiento institucional, pero este juicio fue emitido desde el desconocimiento efectivo:

No sabía que la universidad tenía una enfermería, que tenía apoyos de estudiantes (monitores) para explicar, no conocía nada de eso, ni los escuché, ni los presencié, ni nada, y ahora que lo sé veo que la UT tiene muy buenas oportunidades para los estudiantes, pero en su momento debió enfocarlas, no las dieron a conocer. (Manuela, comunicación personal, 2023)

Adicionalmente, el 51% de los desertores pensó o intentó trasladarse a otro programa dentro de la propia UT antes de abandonar definitivamente, lo que constituye una señal de alerta temprana que la institución no está monitoreando ni respondiendo activamente.

4.3 Durante el tránsito: la erosión de la motivación y la precipitación del abandono

El tercer momento de la construcción social de la deserción es el más extendido en el tiempo y el más complejo en su causalidad. Una vez el estudiante ingresó a la institución y comenzó su proceso de adaptación, ya sea exitoso o fallido, se inicia una acumulación de experiencias que van moldeando su disposición a continuar o a abandonar. Esta acumulación no opera de forma lineal ni predecible. Por ejemplo, se encontró que hay semestres de relativa estabilidad seguidos de un semestre de quiebre, o una sucesión de dificultades menores que, sumadas, producen un punto de inflexión irreversible.

La motivación, entendida con Tinto (2015) como la energía orientada al logro académico, no es un rasgo fijo del estudiante, sino una variable que fluctúa en función de la calidad de sus interacciones con el entorno. Cuando la carrera elegida no responde a las aspiraciones originales, cuando el plan de estudios no facilita el aprendizaje, cuando la relación con los docentes no genera confianza ni apoyo, y cuando el estado emocional se deteriora,

la motivación se va erosionando hasta que el costo percibido de continuar supera el beneficio esperado de permanecer.

El COVID-19 actuó en este tercer momento como un amplificador de condiciones preexistentes. La transición abrupta hacia la educación mediada por TIC expuso la brecha digital de estudiantes y docentes (Villafuerte, 2020; Martelo et al., 2021), despersonalizó la interacción pedagógica y generó lo que García Ochoa et al. (2021) denominan alteraciones notables en la salud mental por choque circunstancial drástico. El 44 % de los desertores que abandonaron durante la pandemia calificó como regular o mala la pedagogía profesoral en línea, frente al 29% que emitió esa valoración en los períodos presenciales. La percepción de un abandono docente hacia los estudiantes más vulnerables quedó expresada con claridad en la voz de María José:

> *Fue complicado para mí porque uno espera tener una mejor interacción con los profesores, pero no se les notaba esa entrega hacia su trabajo y uno se desanimaba así. Esperaba un mejor apoyo por parte de ellos, teniendo en cuenta que la universidad es muy exigente y demandante académicamente. (María José, comunicación persona, 2023)*

El 77,5% de los encuestados reportó haber experimentado cuadros de ansiedad o depresión durante su período estudiantil, cifra que ascendió al 82% entre quienes desertaron durante el confinamiento. Sin embargo, apenas el 16,8% recibió atención psicológica. Esta cifra no es anecdótica o accesoria, sino que revela una brecha estructural entre la magnitud del problema de salud mental en la población estudiantil y la capacidad de respuesta institucional. Investigaciones hechas durante la pandemia (Organización Panamericana de la Salud, 2021; Browning et al., 2021; Zapata-Ospina et al., 2021) confirmaron que ese acontecimiento aceleró una crisis de salud mental en los jóvenes universitarios de América Latina que ya era preexistente, y que las instituciones de educación superior en la región no estaban ni están preparadas para atender.

Los paros nacionales estudiantiles de 2018 y 2019 añadieron otra capa de presión, especialmente para los estudiantes foráneos. El 65% de los encuestados afirmó que los paros dificultaron su permanencia. La irregularidad del calendario académico, la incertidumbre sobre el retorno a clases y la imposibilidad de regresar a sus territorios de origen en los momentos previstos generaron niveles adicionales de estrés y desafiliación institucional. Una de las entrevistadas lo expresó en estos términos:

> *Los paros fueron un factor que influyó mucho en mi proceso y en mi deserción porque era muy complicado pensar en que el semestre*

Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

> *no terminaba y seguíamos en paro. No tenía certeza de cuándo volvía a estudiar, era muy estresante estar en una ciudad que no era la mía y no estar estudiando y no saber cuándo podía irme a mi ciudad. (Geraldine, comunicación personal, 2023)*

Contrario a lo que sostiene la literatura cuantitativa predominante, la investigación encontró que la carencia de recursos económicos, si bien relevante, especialmente durante la crisis pandémica, no es el factor más frecuentemente mencionado por los desertores como causa principal de su abandono. Los testimonios son elocuentes:

> *No fue el factor económico lo que realmente me llevó a desertar, sino que fue más el tema del desorden [de los contenidos] y que la carrera no me gustaba lo suficiente... fue más por los problemas de salud mental, fue ese el principal motivo. (Valentina, comunicación personal, 2023)*

> *Si hubiera estado estudiando ingeniería eléctrica o de sistemas, en vez de [ingeniería] forestal, creo que hubiese estado más pendiente [de las clases], pero cosas como esas hacen perder mucho el interés y la motivación. (Kevin, comunicación personal, 2023)*

Desde la teoría morfogenética de Archer (2009), estos testimonios permiten ver con claridad cómo la agencia de los estudiantes opera dentro de los márgenes que les deja la estructura; no son víctimas pasivas de sus condiciones, pero las condiciones (una oferta educativa limitada, currículos poco orgánicos, docentes con insuficiente formación pedagógica, servicios de bienestar invisibles) restringen severamente el espacio de opciones dentro del cual ejercen sus decisiones.

Finalmente, y esto constituye uno de los resultados más relevantes para la política institucional, la deserción en la UT es predominantemente de tipo institucional, no del sistema de educación superior. El 68% de los encuestados se encontraba cursando estudios superiores al momento de la encuesta, la mayoría en otras instituciones o en programas más afines a sus aspiraciones. Esto significa que la UT no está perdiendo estudiantes del sistema de educación superior, en cambio, está motivando, a través de sus condiciones estructurales, a los estudiantes para que busquen en otras universidades lo que no se les ofreció. Esta lectura transforma la pregunta institucional que suelen hacerse las universidades. Es decir, ya no se trata solo de cómo retener más estudiantes, sino de crear las condiciones para que valga la pena quedarse.

5. implicaciones teóricas y críticas

Los hallazgos descritos permiten avanzar varias proposiciones que enriquecen el debate teórico sobre la deserción estudiantil desde la sociología de la educación.

En primer lugar, la integración del modelo de Tinto con los aportes de Bourdieu y Archer resulta fecunda, precisamente, porque ninguno de los tres marcos es suficiente por sí solo. Tinto describe el proceso interactivo que lleva al abandono, pero no problematiza suficientemente las condiciones estructurales que lo predisponen. Bourdieu ilumina la distribución desigual de capitales que determina las posiciones de partida, pero puede incurrir en un cierto determinismo estructural que subestima la agencia de los estudiantes. Archer, a su vez, provee los recursos conceptuales para entender cómo los agentes reflexivos navegan, con mayor o menor éxito, las estructuras que condicionan su acción. La articulación de los tres marcos permite una comprensión que es a la vez estructural, procesual y agencial.

En segundo lugar, la perspectiva de la construcción social de Berger y Luckmann (2003) permite entender algo que los datos cuantitativos no revelan, en pocas palabras, que la deserción se va construyendo mucho antes de que ocurra, en los pequeños gestos cotidianos de desconexión, una clase que no se entiende, un docente que no responde preguntas, un servicio de bienestar que nadie mencionó, una sensación creciente de estar en el lugar equivocado. Esta dimensión microinteraccional es decisiva para diseñar estrategias de detección temprana y acompañamiento preventivo.

En tercer lugar, la aplicación del enfoque interseccional revela que las desventajas no se acumulan de manera aditiva sino multiplicativa. Así, por ejemplo, un estudiante de bajos recursos económicos, que proveniente de una zona rural, que no tiene claridad sobre el perfil del egresado, proyección laboral, eligió el programa en el que está matriculado, que no cuenta con orientación psicopedagógica y que experimenta dificultades académicas desde el primer semestre, no enfrenta cuatro problemas separados, enfrenta una condición de vulnerabilidad cualitativamente distinta, que requiere una respuesta institucional igualmente específica y no una política genérica de bienestar.

Finalmente, el hallazgo de que la deserción es predominantemente institucional, y no del sistema, tiene una implicación crítica para la manera en que la UT, y las universidades colombianas en general, se piensa a sí misma como institución pública. Si una proporción mayoritaria de quienes abandonan continúa sus estudios en otros espacios, el problema no radica en la incapacidad de los estudiantes para sostener un proceso formativo, sino en las condiciones que la institución ofrece, o no ofrece, para que

Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

ese proceso sea viable y significativo. En ese sentido, la responsabilidad institucional, es desarrollar estrategias que permitan mitigar el fenómeno de la deserción.

6. Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación, anclada en el caso de la Universidad del Tolima (UT), ofrece una lectura crítica e integral de la deserción estudiantil que busca sobrepasar el diagnóstico estadístico convencional. Aunque los datos provienen de una institución específica, una universidad pública regional de tamaño mediano, con una población estudiantil heterogénea, inserta en un territorio marcado por la desigualdad y el conflicto armado, sus hallazgos resuenan con las condiciones estructurales que caracterizan a buena parte de la educación superior pública colombiana. Las universidades públicas de regiones como Nariño, Córdoba, Sucre, el Pacífico o el piedemonte amazónico comparten con la UT rasgos esenciales: alta proporción de estudiantes de estratos bajos, significativa presencia de población foránea y étnica, brechas persistentes en la calidad de la educación media de la que provienen sus estudiantes, y recursos institucionales limitados para el acompañamiento. En este sentido, el presente análisis aspira a ser útil no solo para la UT, sino como insumo para el debate más amplio sobre las políticas de permanencia y retención en el sistema de educación superior colombiano.

Las contribuciones principales de la investigación pueden sintetizarse en los siguientes términos. Primero, la deserción es una construcción social progresiva que se edifica en tres momentos articulados (antes del ingreso, durante la adaptación y a lo largo del tránsito formativo) y que no puede reducirse al fracaso individual del estudiante ni a la variable económica. Comprenderla como proceso social implica reconocer que múltiples agentes e instituciones participan en su producción: la familia, el sistema de educación básica y media, la institución universitaria y el Estado. Esta lectura procesual tiene implicaciones directas para el diseño de políticas, puesto que se consideran variables que influyen en la deserción con antelación al proceso formal de matrícula y, por ende, las estrategias de retención deben pensarse más allá del interior del campus.

Segundo, la elección errónea de carrera emerge como el factor más recurrentemente señalado por los desertores y el más sistemáticamente ignorado por los estudios cuantitativos previos. En un país donde la oferta de educación superior está altamente concentrada en las ciudades capitales y donde

la orientación vocacional en la educación media es escasa o inexistente en los territorios periféricos, este hallazgo interpela no solo a las instituciones universitarias sino también al Ministerio de Educación Nacional en su rol de articulador del sistema.

Tercero, la pandemia del COVID-19 no creó las condiciones para la deserción pero las agudizó. Las brechas de desigualdad en el acceso a tecnologías, la insuficiente preparación pedagógica para la educación en línea y la crisis de salud mental preexistente se volvieron visibles con una claridad sin precedentes durante el confinamiento, afectando de manera desproporcionada a la población estudiantil más vulnerable. Este hallazgo, replicable en prácticamente cualquier universidad pública del país con perfil estudiantil similar, debería motivar una revisión profunda de las políticas nacionales de educación en emergencia, o en un contexto de aceleración capitalista de la productividad y, por ende, de las lógicas en la educación superior.

Cuarto, el desconocimiento de los servicios de bienestar universitario por parte de los desertores no es un problema de actitud individual, sino una falla sistemática de comunicación institucional. Quinto, la investigación confirma que las deserciones son predominantemente institucionales: el 68% de los desertores continuó estudios superiores en otras instituciones, lo que implica que la UT, y por extensión, las instituciones con perfiles similares, no está perdiendo estudiantes del sistema educativo, sino que está expulsando, a través de sus condiciones estructurales, a estudiantes que encontraron en otros espacios lo que aquí no se les ofreció. La responsabilidad institucional en este proceso es activa e ineludible.

A partir de estos hallazgos, se derivan recomendaciones que, si bien nacen del análisis de la UT, tienen aplicabilidad en el conjunto de universidades públicas regionales del país. Por un lado, es urgente crear sistemas de detección temprana de estudiantes en riesgo que integren el monitoreo de indicadores académicos con información sobre el estado psicoemocional desde el proceso de matrícula; las señales de alerta (bajo rendimiento en los primeros semestres, intentos de traslado de programa, ausentismo) deben activar protocolos de acompañamiento personalizado antes de que el abandono se materialice. Por otro lado, los programas de bienestar universitario requieren estrategias de visibilización continua y diversificada que vayan más allá de la jornada de inducción, y que garanticen que todos los estudiantes, especialmente los foráneos y los de primer ingreso, conozcan efectivamente la oferta disponible. Asimismo, la atención en salud mental debe ser reconocida como política prioritaria: la brecha entre el 77,5% de desertores que reportó cuadros de ansiedad o depresión y el 16,8% que recibió atención especializada es inaceptable y exige una respuesta estructural, no coyuntural.

Navarro F., J.A.; Torres A., A.E.; Henao C., J.A. (2026). ¿Por qué se van? La construcción social de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima. Plumilla Educativa, 35 (2) 1-21 p.
DOI: https://doi.org/10.30554/pe.35.2.5740.2026

Además, la revisión periódica de los planes de estudio, con participación activa de estudiantes y egresados, es condición necesaria para reducir la desafiliación académica temprana. En suma, la formación pedagógica debe incorporarse como criterio explícito de selección y evaluación del cuerpo docente, reconociendo que el dominio disciplinar y la capacidad de enseñar son competencias distintas y que ambas son indispensables en contextos de alta diversidad estudiantil (Cáceres et al., 2003). Finalmente, la vinculación activa de las universidades con las instituciones de educación media de sus territorios, para fortalecer la orientación vocacional y difundir la oferta programática con información oportuna y accesible, constituye la política de retención más costo-efectiva que una institución puede implementar, precisamente porque actúa sobre el primer momento de la construcción social de la deserción, antes de que el estudiante ingrese.

Como agenda pendiente, se identifican al menos dos líneas de investigación que este estudio no pudo agotar y que resultan especialmente pertinentes para el contexto nacional: el análisis diferenciado de la deserción según género, dado que las cargas específicas que recaen sobre las mujeres y los hombres en contextos universitarios patriarcales constituyen un factor de riesgo que los datos agregados invisibilizan, y el estudio longitudinal de las trayectorias post-deserción, que permitiría evaluar el impacto real del abandono en las condiciones de vida y movilidad social de quienes transitaron por la universidad pública sin titularse. Ambas líneas son igualmente necesarias para que la investigación sobre deserción en Colombia deje de ser un diagnóstico recurrente y se convierta en un insumo efectivo para la transformación institucional.

Referencias

Archer, M. (2009). *Teoría social realista: El enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Belando-Montoro, M. R., Naranjo-Crespo, M., & Carrasco-Temiño, M. A. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally disadvantaged university students. *International Journal of Educational Research, 113*, 101968. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101968

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1966).

Bourdieu, P. (2012). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. (Obra original publicada en 1979).

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1964).

Browning, M., Larson, L., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T., Thomsen, J., Reigner, N., Metcalf, E., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G., & Alvarez, H. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven countries. *PLoS ONE, 16*(2), e0245327. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327

Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C., & Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación, 33*(1), 1–15. https://doi.org/10.35362/rie3312900

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: Una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, (60), 39–65.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167.

D'Ancona, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2020). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2019-2020*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2019

García Ochoa, J. J., Mendoza León, J., Serna Gómez, H., & Sánchez Arenas, R. (2021). Identificación de variables que inciden en la deserción de estudiantes de educación superior en un contexto de pandemia: Un estudio de caso en Colombia. *Revista de Investigación Académica sin Frontera: Departamento de Ciencias Económico Administrativas, Campus Navojoa*, (36). https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.425

Goffman, E. (2021). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1956).

González, L., Uribe, D., & González, S. (2018). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior en América Latina*. IESALC-UNESCO.

Gutiérrez, D., Vélez Díaz, J., & López J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías, 2*(1), 15–26. https://doi.org/10.22490/27452115.4738

Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.

Himmel, E. (2002). Modelos 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

Martelo, R., Jiménez, I., & Piña, A. (2021). Educación virtual durante la pandemia COVID-19: Perspectiva del estudiantado. *Revista Boletín Redipe, 10*(4), 236–247. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1265

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Estadísticas del sector educativo*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Estadísticas de educación superior 2025*. MEN.

Navarro, J., Henao, J., & Páramo, M. (2024). *¿Por qué se van?: Un análisis del comportamiento y causas de la deserción estudiantil en la Universidad del Tolima*. [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional UT. https://repository.ut.edu.co/handle/001/3895

Neut Aguayo, P., Bonal, X., & Tarabini, A. (2026). Las múltiples caras de la desigualdad educativa: Meritocracia desmentida e "injusticia experiencial" en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 14*(2), 1-17. https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.2.005

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*.

Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Salud mental en la región de las Américas*. OPS/OMS.

Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.

Ramírez Cortés, Á., & Riaño Sierra, Y. (2021). *Deserción en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima desde el año 2012-A al 2018-A* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional UT. https://repository.ut.edu.co/handle/001/3619

Ramírez Zuluaga, J. S. (2016). *Movilidad social intergeneracional por ingresos en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/55831

Rodríguez, J. (2020). *Análisis de la deserción en los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima durante el período 2012A-2018B* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional UT. https://repository.ut.edu.co/handle/001/3620

Sánchez Echeverri, D. M. (2024). La articulación en la transición de la educación media a la educación superior, el caso colombiano: Universidad en Tu Colegio. *Praxis Educativa, 28*(1), 109–126. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280108

Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior [SPADIES]. (2019). *Informe de deserción y graduación en educación superior*. Ministerio de Educación Nacional.

Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Tilly, C. (1998). *La desigualdad persistente*. Manantial.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior, 18*(71), 33–51.

Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(3), 254–269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(2), 267–283. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013

Villafuerte, P. (2020, 19 de marzo). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. *Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. https://observatorio.tec.mx/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19/

Zapata-Ospina, J. P., Patiño-Lugo, D. F., Vélez, C. M., Campos-Ortiz, S., Madrid-Martínez, P., Pemberthy-Quintero, S., Pérez-Gutiérrez, A. M., Ramírez-Pérez, P. A., & Vélez-Marín, V. M. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: Una síntesis crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 50*(3), 48–62. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.04.007

Zerpa, C., & Rodríguez-Montoya, C. (2024). Disminución de la matrícula universitaria por deserción: Una revisión estructurada. *Ciencia y Educación, 8*(1), 59–78. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2920

CC BY NC ND