
ARTÍCULO

Deserción escolar en dos licenciaturas en la enseñanza de lenguas: un estudio de caso en una universidad pública en México

*Dropout in two bachelor's degrees in language teaching:
a case study at a public university in Mexico*

KRISZTINA ZIMÁNYI, ALEJANDRA MONTES ORTIZA,
PATRICIA MARIE ANNE HOUDE, KENNETH GEOFFREY RICHTER

Universidad de Guanajuato
Correo electrónico: krisztina@ugto.mx

Recibido el 31 de diciembre 2021; Aprobado el 10 de septiembre del 2022

RESUMEN

Esta investigación pretende explorar las causas que subyacen la deserción escolar en dos licenciaturas en la enseñanza de lenguas en una universidad pública en México. Con base en el análisis de la eficiencia terminal de un total de 531 ingresados en los dos programas educativos, los resultados de la fase inicial del proyecto indican que la mayoría de los casos de deserción se dividen entre los primeros dos semestres y el periodo de titulación respectivamente, presentando una oportunidad de mejora por medio de apoyar a los egresados en realizar su trabajo de titulación para culminar sus estudios.

PALABRAS CLAVE

Deserción escolar; Eficiencia terminal; Estudio de caso; Titulación.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT

This research aims to explore the underlying causes of school dropout in two bachelor's degrees in language teaching at a public university in Mexico. Based on the ending efficiency analysis of 531 students enrolled in the two educational programs, the result of the initial phase of the project indicate that the majority of dropout cases are divided between the first two semesters and the degree period respectively, presenting an opportunity for improvement by supporting graduates in completing their degree work to complete their studies.

KEYWORDS

School dropout; Graduation efficiency rate; Case study; Obtaining a degree

INTRODUCCIÓN

La deserción de estudiantes universitarios es un problema casi omnipresente en las Instituciones de Educación Superior (IES), irrumpiendo las metas escolares de los estudiantes y afectando los índices de eficiencia terminal y la tasa de titulación de los programas educativos. Aunque se han presentado propuestas de mejora (Tinto, 1987; González, 2006), es un fenómeno que sigue siendo alarmante y difícil de vencer (de Vries, *et al.*, 2011). Ante la reincidencia de deserción escolar a nivel superior en México, surge la prioridad de explorar maneras de prevenir que los estudiantes abandonen su carrera.

Dentro del marco de una colaboración interinstitucional encabezada por colegas en la Universidad de Quintana Roo (UQRoo), con la participación de profesores-investigadores en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTM), la Universidad Veracruzana (uv), la Universidad Juárez del Estado de Durango, (UJED), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y la Universidad de Guanajuato (UG), el presente proyecto responde a esta necesidad de retener a las y los alumnos en sus respectivos programas educativos. Esta investigación pretende inquirir sobre las causas y posibles soluciones del abandono de estudios desde distintas perspectivas en el país para diseñar e implementar procedimientos con el fin de prevenir y diseñar un plan de acción que permita elevar los índices de retención, en el caso específico de la Universidad de Guanajuato, con respecto a la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (LEES) y la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés (LEI).

Desde su principio, los dos programas han sufrido de rezago o deserción escolar, dando como resultado una eficiencia terminal o taza de titulación menor a lo esperado. Nos parece justificable el enfoque que tiene el presente estudio en la deserción en las dos licenciaturas siendo que en su Plan de Desarrollo Institucional 2021-2030, la Universidad de Guanajuato incluye en sus tendencias primordiales en educación media superior y

superior “abatir el rezago y la deserción, identificando oportunamente a las poblaciones excluidas o en mayor riesgo de abandono” (Universidad de Guanajuato, 2021, p. 84).

El estudio de caso plasmado constituía en tres etapas: en la primera, se revisaron los registros de control escolar; en la segunda, se realizaron encuestas en línea; mientras en la tercera, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas profundas (Castillo-Montoya, 2016; Hitchings & Latham, 2020; Matarazzo & Wiens, 2017; Troncoso & Daniele, 2003). Esta contribución es enfocada en las primeras dos etapas, cuyo objetivo general era determinar el número de estudiantes quienes han iniciado y concluido sus estudios de licenciatura desde que existe el programa educativo, quienes han iniciado y concluido las materias, pero aún no se han titulado y, finalmente, quienes han iniciado sin haber concluido sus materias, y no se han reinscrito. Para lograr los objetivos, fue necesario arrojar la información estadística referente a las inscripciones de las y los estudiantes de las dos licenciaturas desde que arrancaron cada programa educativo hasta el corte generacional que empezó en 2017, así como rastrear padrones de deserción escolar con respecto al perfil de las y los estudiantes (edad, sexo, etc.) y a al avance curricular (número de inscripciones, porcentaje de los créditos acumulados / materias cursadas) entre las generaciones con el fin de indagar en ¿cuál ha sido el comportamiento de la deserción escolar desde que se ofertaran los dos programas educativos de licenciatura en la enseñanza de lenguas?

MARCO CONCEPTUAL: LA TERMINOLOGÍA APLICADA

La deserción: aproximaciones a una definición

Antes de proceder a la contextualización de este proyecto, se presenta la definición de los términos clave, por la sencilla razón que la palabra “deserción” es polisémica y, además, con frecuencia se intercambia por otros sinónimos, por ejemplo, abandono, desenganche, desafección, retiro escolar (definitivo), descuelgue escolar, o demora o retraso (en la obtención de) titulación universitaria. Moreno (2013) observa que la deserción escolar se entiende como “el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan, tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual” (p. 118). Estas definiciones relativamente básicas y genéricas nos orientan en lo esencial, es decir, el denominador común entre las personas que desertan una carrera es que no la terminan. Sin embargo, en la búsqueda de soluciones a las inquietudes, esa sencillez conduce a una serie de cuestionamientos:

¿Se trata del alumno que deja de ir a una escuela concreta en la que estaba matriculado o a la escuela, en general?, ¿es el alumno que ha dejado el centro escolar pero se ha matriculado en otro?, ¿el que abandona la institución escolar pero completa sus

estudios posteriormente y por otras vías?, ¿el extranjero que vuelve a su país?, ¿los alumnos que se han “perdido” y se desconoce qué ha sido de ellos?, etc. (González González, 2006, p. 4).

Las respuestas a estos interrogatorios darán como resultado distintas taxonomías de tipos de deserción, así como de las causas arriba mencionada.

Clasificación de la deserción

En nuestro contexto, las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) pueden servir como puntos de partida. La deserción como indicador:

expresa el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. La deserción se clasifica en tres vertientes: deserción intracurricular, deserción intercurricular y deserción total. El abandono que ocurre durante el ciclo escolar se denomina intracurricular; el abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, se le llama deserción intercurricular. Por último, la deserción total es la combinación de ambas deserciones. (p. 249)

Mientras esta distinción pueda resultar útil en orientarnos en cómo retener estudiantes que consideran abandonar su carrera desde una perspectiva preventiva (Aljohani, 2016; Barbera *et al.*, 2020; Tight, 2020; Tinto 1990, 2006, 2007, 2010), para fines de establecer patrones según la etapa de deserción referente a lo largo de la carrera, se trascenderá más fructífero consultar investigaciones longitudinales (Acevedo, 2021; Scheunemann *et al.*, 2021; Tinto, 1988).

Modelos del proceso de deserción

En efecto, el proceso de deserción ha generado interés entre teóricos de educación desde los 1970 (Bean, 1980, 1985; Bean & Metzner, 1985; Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975, 1982, 1997). El modelo más conocido y citado en América Latina es el de Tinto (1975, 1997) visualizado por Nicoletti (2019) y presentado en Figura 1.

Todos los modelos en su estructura indican que la decisión de desertar habitualmente es más gradual que repentino y ocurre en el transcurso de un periodo relativamente extendido. Como comentan Espíndola y León (2002) con respecto a la situación latinoamericana:

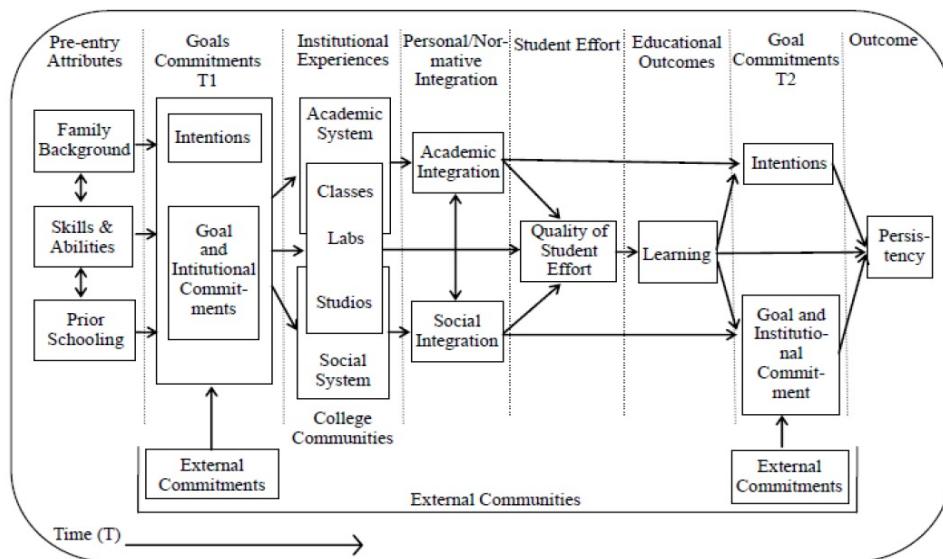


Figura 1. El modelo de deserción de Tinto actualizado (1975, 1997).

Nota: Recuperado de Revisiting the Tinto's theoretical dropout model, (Nicoletti, 2019, p. 61)

El retiro escolar definitivo rara vez es un evento inesperado; se presenta más bien como una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento y de adaptación, especialmente cuando se transita del ciclo primario al secundario. (p. 53)

Cabe mencionar que todos los modelos manejan una serie de factores o variables, dependiendo de la terminología empleada por cada autor, que se presentarán adelante.

Causas de la deserción

En relación con los factores determinantes de la deserción, con base en y en revisión del modelo de Tinto, Braxton y sus colegas (Berger & Braxton, 1998; Braxton & Hirschy, 2005, Braxton & Lien, 2000; Braxton, Milem & Shaw Sullivan, 2000; Braxton, Shaw Sullivan & Johnson, 1997) establecieron una clasificación de las causas de deserción que incluyen:

- Factores individuales (edad, género, estado civil, entorno familiar, calamidad, problemas de salud, integración social, incompatibilidad horaria).
- Factores académicos (expectativas no satisfechas, orientación profesional, tipo de colegio, rendimiento académico, calidad del programa, métodos de estudio,

resultado en el examen de ingreso, insatisfacción con el programa u otros factores académicos, número de materias).

- Factores institucionales (becas y financiamiento, recursos universitarios, calidad del programa, grado de compromiso con la institución educativa, nivel de interacción personal con los profesores y estudiantes, reglamentos, condiciones de ingreso).
- Factores socioeconómicos (estrato, situación laboral, situación laboral de los padres, ingresos familiares, dependencia económica, personas a cargo, nivel educativo de los padres, entorno familiar y entorno macroeconómico del país).

En el contexto mexicano, como resultado de su proyecto Dzay Chulim y Narváez Trejo (2012) proponen las siguientes categorías para explicar deserción en la Universidad de Quintana Roo:

- Causas económicas: Se entiende por causas económicas aquellas expresadas por los participantes en lo que respecta a su situación económica particular.
- Causas Administrativas: Se consideran causas administrativas aquellas razones relacionadas con procedimientos y trámites administrativos del proceso de ingreso y en la programación académica, así como algunas prácticas objetadas por los participantes.
- Causas Académicas: Se definen como causas académicas aquellas razones que los sujetos relacionan con programas y planes de estudio, habilidades docentes, tutorías, desinformación y reprobación.
- Causas Afectivas: Se consideran las razones expresadas por los sujetos en lo que se refiere a motivación, situaciones personales y problemas de salud que éstos enfrentan. (pp. 79-80)

Conceptos complementarios

Para concluir la revisión de conceptos clave, vale considerar que el abandono de la carrera puede ocurrir justo antes de titulación. En la Universidad de Guanajuato antes de que entrara en vigor la normatividad del 2018, después de cumplir con todos sus créditos, estudiantes de licenciatura tenían que formalizar un trabajo final, por ejemplo, una tesis, como parte de su requisito de titulación. Así, un “titulado” es “una persona que ha cumplido el plan de estudios y cumplido con los requisitos establecidos por una institución educativa, para obtener el título correspondiente, o lo ha obtenido” (SEP, 2012, p. 256).

En ese sentido, el o la estudiante puede retrasar en su titulación por falta de haber elaborado dicho trabajo. Esta demora afecta la “eficiencia terminal” que es un indicador que

permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo ideal establecido) y el porcentaje de alumnos que lo

culminan extemporáneamente. Es la relación porcentual que resulta de dividir el número de egresados de un nivel educativo determinado, entre el número de estudiantes de nuevo ingreso que entraron al primer grado de ese nivel educativo en años anteriores. (SEP, 2012, p. 253)

En contraste, la taza de titulación incluye a todos y todas las estudiantes que se han titulado, posiblemente de manera extemporánea, es decir, fuera del corte generacional.

ANTECEDENTES

El problema de la deserción escolar en IES no solamente está presente México, sin embargo, el país es uno de los peor afectados por el fenómeno en América Latina, y el porcentaje de ingresados sigue siendo menor al promedio en América Latina (Roach, 2019). Aunado a esto, solo un 52 % termina su carrera, el 46 % abandona sus estudios antes de culminarlos con todos los requisitos (Fonseca & García, 2016; OECD, 2010). Por ende, no es sorprendente que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2014) comente que:

tenemos que hacer que la educación sea relevante, que más jóvenes -sobre todo en países en desarrollo- tengan mayores oportunidades, que se resuelvan las políticas que generan distorsión en cuanto a quién está teniendo el acceso a la educación superior, y hacer que las universidades tengan ofertas más eficientes. (pár. 4)

Para enfrentar esta situación apremiante, se han buscado las causas de deserción y también se han ofrecido propuestas para su resolución, hasta ahora sin mayor éxito. En cuanto a la taxonomía de las razones del abandono, primero Tinto (1987) identificó cinco posibles motivos, que incluyen aspectos psicológicos, socioambientales, económicos, organizacionales e interaccionales. En estudios posteriores, y a menudo enfocados en un área disciplinar en una IES en particular, tal como el estudio de ingenierías en el Instituto Tecnológico Superior de Escárciga (Ortega Almeyda *et al.*, 2019) donde se nombra un factor importante de la calidad de la educación anterior al ingreso a nivel superior, u otros aspectos, por ejemplo la relación de sistema de tutorías con la prevención del rezago y deserción escolar en la Universidad del Desarrollo Profesional (Lugo López *et al.*, 2014).

En cuanto a programas afines a lenguas modernas, o la educación de futuros profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras, marco de la presente investigación, en el 2011 se realizó un estudio comparativo entre la Universidad Veracruzana y la Universidad de Quintana Roo.

En dicho proyecto los hallazgos indicaron que distancia de residencia familiar de la sede de estudios, problemas de salud, la carencia de recursos económicos, la inexistencia

de espacios adecuados para estudiar, o la incongruencia referente a las expectativas entre el nivel medio superior y superior fueron las causas mayores en la Universidad Veracruzana. Por otro lado, en la Universidad de Quintana Roo, se identificaron motivos económicos, administrativos, académicos y afectivos que condujeron al abandono de carreras (Dzay Chulim & Narváez Trejo, 2012).

Cabe mencionar que también existen publicaciones propositivas, por ejemplo, un modelo de predicción de las causas de deserción propuesto por Rodríguez-Maya y sus colegas de distintas universidades del país (Rodríguez-Maya *et al.*, 2017). Además, de Vries *et al.* (2011) concluyen con cuatro observaciones que meriten nuestra atención para mantener una postura abierta a que surjan hallazgos inesperados donde mencionan que:

- El problema quizás no sea tan grave como se presenta [dado que...] casi la mitad de los desertores indica haberse trasladado a otra carrera o universidad.
- El problema no es tan complicado como a veces se presenta [en su caso...] la deserción se debe en gran medida a la incompatibilidad de estudios y trabajo, y a la falta de vocación.
- La eficiencia terminal se ha mantenido en alrededor del 50 % alrededor del mundo, con pocas mejoras a lo largo del tiempo. [...] Quizás más que enfatizar la eficiencia terminal de cada carrera, habría que pensar en la flexibilidad curricular y la movilidad dentro del sistema, y fijarse en el número de titulados.
- Las razones para el abandono pueden variar según el contexto institucional y nacional. (pp. 45-46)

Finalmente, comentan que

Lo que resulta preocupante en este aspecto es que, como resultado de los cambios curriculares durante las últimas décadas, los horarios se han vuelto más pesados e inflexibles. Sin embargo, se trata de una cuestión de administración curricular, circunstancia que le corresponde directamente a la institución solucionar. (p. 47)

Considerando lo anterior, en la siguiente sección se presenta la metodología de la investigación del presente estudio.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este estudio de caso explicativo (Blatter & Haverland, 2012; George & Bennett, 2005; Thomas, 2015; Yin, 2018), se propuso emplear un enfoque mixto aplicando tres técnicas para recoger datos. La metodología mixta aporta una mayor comprensión del problema de la deserción que la que obtendría cualquier tipo de enfoque por separado (Frels & Onwuegbuzie, 2013; Maxwell, 2010). El análisis se llevó a cabo separado por

herramienta, conduciendo a una interpretación conjunta (Creswell & Plano Clark, 2017; Greene *et al.*, 1989; Leech & Onwuegbuzie, 2009; Yin, 2006) con el propósito de entender el fenómeno de la deserción y del abandono escolar a mayor profundidad en los programas de licenciaturas en el Departamento de Lenguas.

Obtención de datos

Las tres etapas de la investigación constitúan en:

1. Análisis documental: revisión de la información disponible referente a las inscripciones en el Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA) de la UG con fines de recopilar las inscripciones de cada semestre desde el inicio de los dos programas educativos hasta diciembre 2020. A través del análisis estadístico se esperaba establecer patrones en cuanto al porcentaje de deserción, la etapa de las carreras, el perfil de los estudiantes que desertan las licenciaturas, etc. (Perchinunno, Bilancia, & Vitale, 2019).
2. Encuesta: aplicada a un muestreo específico, con la población identificada en la primera fase de recogida de datos. Los y las estudiantes que han desertado fueron contactados por correo de manera anónima. Además, se publicó una invitación en la página de Facebook de las licenciaturas para maximizar el alcance de la invitación, y considerando que hay personas que ya no usan las cuentas de correo que registraron en el momento de su inscripción. El número total de personas a quienes identificamos que no habían concluido sus estudios (LEI: 201, LEES: 59) y a quienes contactamos por medio de un correo anonimizado es 260. Naturalmente, no tenemos información sobre la eficacia de la invitación por Facebook, sin embargo, de las respuestas a la publicación se entendió que habían egresados que se enteraron de la investigación de esta manera.

En total, recibimos 53 respuestas a la encuesta, que constituye aproximadamente 20% de la posible población de encuestados, que se considera un resultado muy favorable en términos de la tasa de respuesta. Entre las 53 personas que llenaron el cuestionario, se encuentran 34 mujeres y 19 hombres, mientras 14 eran estudiantes de LEES y 39 de LEI. En cuanto a su edad al entrar a la carrera, las más jóvenes reportaron 18 años, es decir, saliendo de la preparatoria, mientras la persona más grande tenía 51 años cuando se inscribió por la primera vez. El promedio de su edad es 25.29 años.

3. Entrevista semiestructurada: la última pregunta de la encuesta se dirigía a las y los participantes si estuvieran disponibles y dispuestos a compartir sus experiencias por medio de una entrevista. Las personas interesadas fueron contactadas por el medio que identificaron en la encuesta.

En este artículo nos enfocamos en los resultados de la primera etapa de recogida de datos, el análisis documental. Es esencial reconocer que el SIIA no facilita la extracción de la información requerida de forma automatizada, en otras palabras, los datos fueron arrojados a través de un proceso manual de revisión de cada estudiante jamás inscrito en cualquiera de los dos programas bajo estudio. La dificultad de sondear el fenómeno de la deserción radica en la frecuente carencia del aviso referente a la decisión de las y los alumnos que optan por no seguir con sus estudios. En otras palabras, no siempre informan a la coordinación del programa o Registro y Control Escolar de la División cuando eligen no continuar con su carrera de manera temporal o definitiva, sea mientras siguen inscritos en el semestre o entre semestres. Por ende, hay tres aspectos que se deben considerar:

- La existencia o carencia de notificación a la coordinación.
- La temporalidad del abandono (intracurricular o intercurricular).
- El carácter de la baja (temporal o definitiva).

Además, cabe mencionar que en esta fase del análisis documental descriptivo, no se estudiaron *per se* las causas de la deserción, ni hubo contacto con los alumnos, más bien se recolectaron los datos estadísticos cuantitativos. A partir del número total de estudiantes ingreso en cada generación, se recopiló cuántos estudiantes habían terminado su licenciatura, cuántos estaban acercándose a titularse, y cuántos habían dejado sus estudios para cada corte generacional.

Contexto y perfil de participantes

La investigación se llevó a cabo en el Departamento de Lenguas, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato, donde se ofertan dos licenciaturas, la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) desde el año 2000 y la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (LEES) desde el año 2009. Las generaciones que empezaron después del 2017 (i.e. 2018, 2019, 2020) aún no se habían graduado de la licenciatura al momento de realizar el estudio, por ende, el análisis documental se dirigió a las generaciones que empezaron antes del 2018.

Los participantes -tomados en cuenta en esta investigación- son exalumnos y exalumnas de dos licenciaturas de un departamento de lenguas en una universidad pública en México quienes ya no se encuentren inscritos en dichos programas educativos. Con el fin de identificar a las personas que se pueden considerar haber desertado los programas, primero se establecieron las siguientes categorías:

- a) Titulado
 - i) Se titularon dentro de su corte generacional, dentro de la eficiencia terminal del programa (i.e. 4 años desde que empezaron sus estudios).

- ii) O, se titularon con rezago, pero aún cuentan dentro de la tasa de titulación (i.e. 5 años desde que empezaron sus estudios).
- b) No titulado
 - i) Faltan todavía algunos de sus créditos, con un número de créditos faltante mínimo
 - ii) O, solo les faltan terminar el trabajo de titulación (por trabajo de tesis o trabajo de ejercicio profesional).
- c) Deserción
 - i) Ya no se encuentra inscritos y les falta una cantidad importante de créditos
 - ii) Han dejado completamente sus estudios de licenciatura

En preparación para el análisis, se elaboró una base de datos con el objetivo de arrojar información relevante sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de LEI y LEES. Se creó un archivo en Microsoft Excel, en donde se vaciaron todos los datos obtenidos de las diferentes plataformas escolares de la Universidad de Guanajuato. Se consideraron las siguientes variables:

- El semestre y año de ingreso generacional: en reconocimiento de la generación a la cual pertenece el o la estudiante.
- Las características socio demográficas como el sexo, la nacionalidad y la procedencia: para identificar posibles factores que pueden influir en la deserción.
- El estatus escolar: para filtrar a las personas con rezago o en estado de deserción.
- El último semestre de inscripción en el programa: con el fin de identificar el avance del programa educativo y poder sugerir las posibles alternativas de apoyo.
- El correo electrónico: para establecer el medio de comunicación con el afán de enviar la encuesta a las y los posibles participantes.

Es importante recalcar que, durante todo el proceso, a lo largo de las tres etapas de recogida de datos, así como durante su análisis, se observaron ciertos protocolos éticos.

Consideraciones éticas

De conformidad con los requisitos del Comité Institucional de Bioética en la Investigación de la Universidad de Guanajuato, este proyecto se mantenía en armonía con los principios asentados en la versión actualizada en octubre del 2013 de la *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial*, de igual manera, lo establecido en la *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares* de México del 2010 (Cámara

de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010). Por ende, los investigadores se comprometieron a los siguientes procedimientos:

- Solo una persona tuvo acceso a la información en el SIIA, que solo resguardó en su computadora y no se transfirió a otros dispositivos, ni se envió por otros medios a una tercera parte. Ella se encargó de codificar la información de una manera que no sea rastreable a los estudiantes individuales. Además, la información solamente se utilizó para los fines de esta investigación.
- En todo momento, se aseguró el resguardo confidencial de los datos recabados en espacios virtuales protegidos con contraseña.
- La información exclusivamente se utilizó y sigue utilizándose para fines académicos.

Además, los investigadores reconocen su posición como posibles exprofesores de los participantes potenciales, sin embargo, y debido a la inexistencia actual de inscripción por parte de los exestudiantes, este historial no influiría negativamente ni en la recogida, ni en el análisis de los datos, al contrario, por su conocimiento del contexto, podría aportar al establecer conexión con los participantes.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados del análisis documental y algunos datos correspondientes de la encuesta.

Ingresos a los programas educativos

Antes que nada, es esencial marcar la distinción entre las dos licenciaturas. Por su parte, la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés empezó a ofertarse en 2000, dirigida a un alumnado meta de personas que ya desempeñaban como maestros de inglés, pero no contaban con una formación universitaria en el campo. Por ende, las clases de este programa educativo escolarizado se concentraron en los viernes y sábado de cada semana, permitiendo así que las y los estudiantes siguieran con sus actividades laborales. Aunque la composición de la comunidad estudiantil ha cambiado durante los últimos dos años, esto no afecta a las generaciones bajo estudio en el marco de este proyecto. En contraste, la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua abrió para el primer ingreso en 2009 y generalmente atrae personas recién egresadas del nivel medio superior con poca o nula experiencia en la enseñanza de español u otras lenguas. Las clases de este programa educativo de LEES se imparten en un horario de lunes a viernes. La Figura 2 demuestra el número total de los ingresados en ambas licenciaturas desde su inicio.

Como se puede apreciar, en general, la LEI ha recibido un número mayor de alumnos cada año. Desde la primera generación, 2000, hasta el corte generacional del 2017, el total

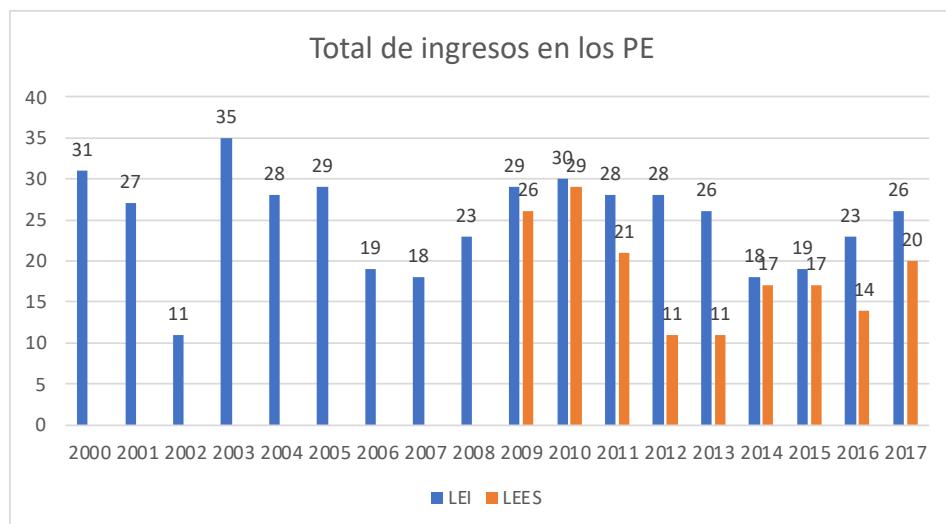


Figura 2. Número total de ingresos en las dos licenciaturas.

Nota. Elaboración propia.

de inscripciones a esta licenciatura es de 448. El número mayor de inscripciones a primer ingreso fue en el año 2003 con 35 alumnos, y el número menor fue en el 2002 con 11 alumnos. En comparación, el tamaño de la muestra en LEES fue de 166 alumnos, de los cuales 71 son mujeres y 20 hombres. De la misma manera, se analizaron los ingresos por generación encontrando que el mayor índice de ingreso está en 2009 con 26 ingresados, y en 2010 con 29 ingresados. Los años con menores índices de ingresados son los años 2012 y 2013 con solamente 11 ingresados.

Además, vale observar que las dos licenciaturas parecen haber sufrido un decremento de interés después de tres o cuatro años de su comienzo. Finalmente, los años 2009, 2010 y 2011 indican números altos para ambos programas, que puede deberse a una estabilidad socioeconómica relativa en el periodo. Estos datos son significativos, dado que la deserción o cualquier rezago tendrá que considerarse de manera proporcional a estas cifras iniciales.

Titulados, no titulados y deserción

Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

Entre el año que inicio el programa en el año 2000 hasta el año 2017, de 448 alumnos en total que ingresaron en el programa de la LEI, se titularon 157, los no titulados, son 90, mientras 201 alumnos desertaron. En términos proporcionales, en la LEI entre el 2000

y 2017 el porcentaje de titulados es del 35%, el porcentaje de no titulados representa el 20 %, mientras el porcentaje total de deserción representa el 45 % de los alumnos que ingresaron en el programa. En la Figura 3, se contempla los alumnos titulados en verde, los no titulados en azul, los que están en deserción en naranja.

En mayor detalle, se puede comentar que los alumnos titulados son los que se titularon dentro de su corte generacional, dentro de la eficiencia terminal del programa o, se titularon con rezago, pero aún cuentan dentro de la tasa de titulación. Los años 2006 (52.63%), 2009 (51.72%) y 2017 (50%) cuentan con el mayor porcentaje de titulados en el año. Para las demás generaciones el porcentaje de titulación se encuentra abajo del 50 %.

El total de alumnos no titulados se refiere a la población que solo le falta terminar y presentar el trabajo de titulación (tesis o ejercicio profesional), es de 20% lo cual representa 90 alumnos. Esto es un número significativo en cuanto a la posible población que se podría apoyar en su proceso de titulación de manera relativamente poco complicada.

En cuanto a las cifras de la deserción, relata a los estudiantes que ya no se encuentran inscritos y a quienes les falta una cantidad importante de créditos, aquellos que abandonaron sus estudios. Entre las generaciones analizadas se encontró que el mayor porcentaje de deserción se tuvo en los años 2002, 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 y 2014, indicando que en esos cortes generacional más del 50% de los ingresados habían dejado sus estudios. Otro porcentaje importante de deserción es el marcado con el 40% en los años 2000, 2001, 2003, 2005, 2012 y 2015. El año con menos deserción fue en el 2009 con solamente el 20.69% de deserción, seguido del año 2016 con solo el 21.74 %.

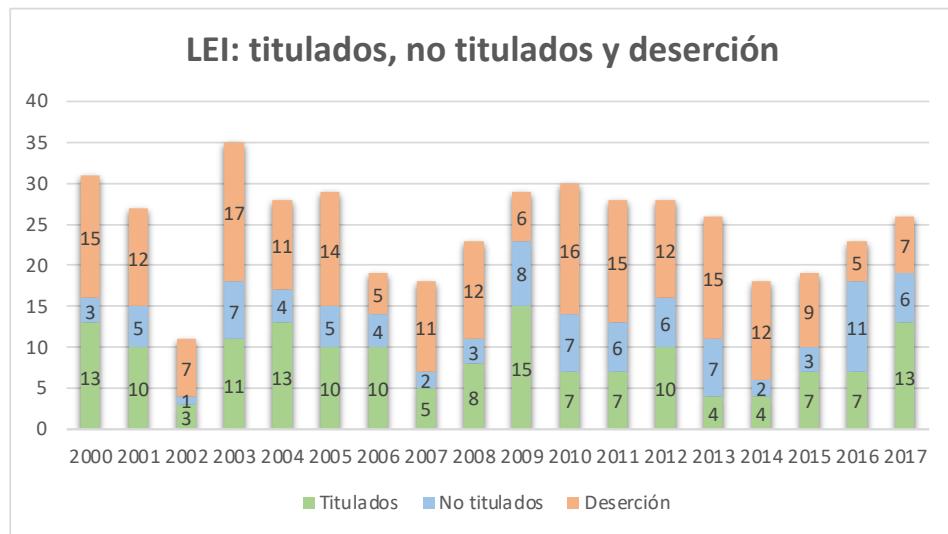


Figura 3. El número de titulados, no titulados y personas en deserción en la LEI.

Nota. Elaboración propia

Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua

Entre el año que inicio el programa en el año 2009 hasta el año 2017, de 166 alumnos en total que ingresaron en el programa de la LEES, el número de alumnos titulados es de 62, el número de no titulados es de 44 alumnos y el número de alumnos que desertaron es de 59. El porcentaje de titulados en la LEES entre el 2009 y 2017 es del 35%, el porcentaje de no titulados representa el 20% y el porcentaje total de deserción representa el 45% de los alumnos que ingresaron en el programa. La Figura 4 muestra los alumnos titulados en verde, los no titulados en azul, los que están en deserción en naranja.

Al igual que en el otro programa, se consideran titulados los alumnos que se titularon dentro de su corte generacional, así cuentan para el índice de la eficiencia terminal del programa o, se titularon con demora, pero se contemplan referente a la tasa de titulación. El porcentaje mayor de estudiantes titulados en la LEES por generación en los años 2012 (81%) y 2014 (76.5%). Para las demás generaciones el porcentaje de titulación se encuentra abajo del 50%.

El porcentaje total de alumnos no titulados, que podrían estar por titularse y solamente tienen que cumplir con el requisito del trabajo de titulación o pocos créditos, es de 26.5% lo cual representa 44 alumnos del total de 166 inscritos en el programa.

Entre los estudiantes en deserción, que ya no se encuentran inscritos y a quienes les falta una cantidad significativa de créditos, por lo cual, se puede asumir que han dejado su carrera, en las generaciones analizadas se encontró que el mayor porcentaje de deserción fue en el grupo de la primera generación de la LEES en el año 2009, con el 53.85%.

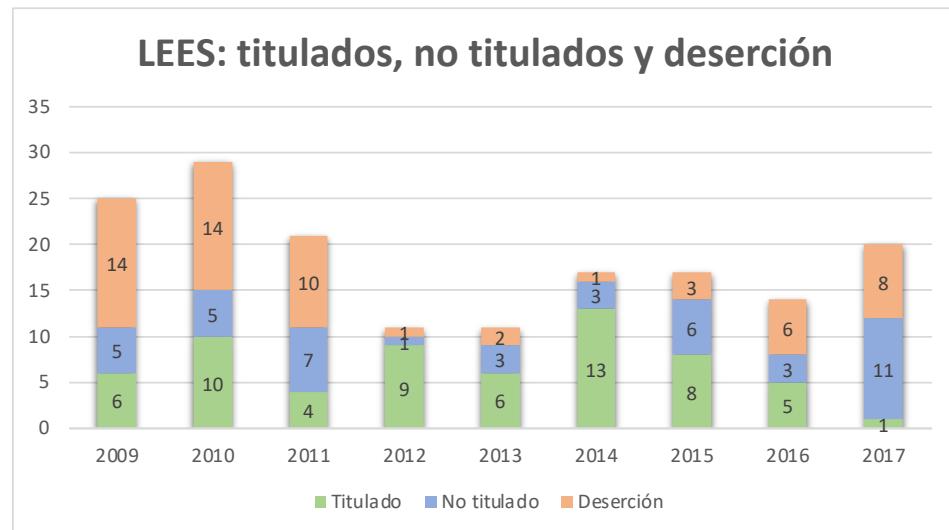


Figura 4. El número de titulados, no titulados y personas en deserción en la LEES.

Nota. Elaboración propia.

También se observa una proporción importante de deserción arriba del 40 % en los años 2010, 2011, 2016 y 2017. El año con menos deserción fue en el 2014 con solamente el 5.88 % de deserción, seguido del año 2012 con solo el 9.09 %.

Tendencias en los dos programas

Al reflexionar sobre los porcentajes de deserción entre las dos licenciaturas, presentados en la Figura 5, se puede notar de que, con excepción de unos bajos, los niveles de deserción se han mantenido bastante elevados.

El promedio de dicha proporción en el caso de LEI es 45.75% a lo largo de las 18 generaciones estudiadas, mientras en LEES es menor a 31.49% referente a las 9 generaciones investigadas. Se espera que el análisis cualitativo de la segunda y tercera etapa de recogida de datos, por medio de la encuesta y las entrevistas semiestructuradas respectivamente, iluminará las causas de deserción, y esto ofrecerá la oportunidad de buscar medidas de mejora.

Desafortunadamente, esto solo incluye las cifras de las personas que completamente abandonaron sus estudios. Si agregamos “no titulados”, es decir los egresados que han terminado sus créditos, pero no han entregado su trabajo de titulación, los números aumentan aún, como se puede apreciar en la Figura 6.

Sin embargo, aquí observamos una oportunidad de mejora en términos de la tasa de titulación, dado que el número de “no titulados”, exhibido en la Tabla 1, se puede decrementar considerablemente.

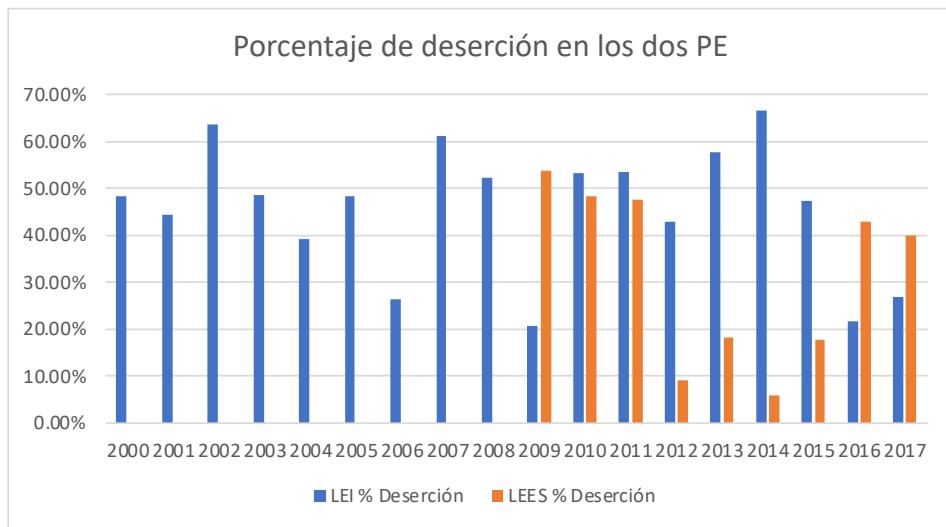


Figura 5. Porcentaje comparativo de deserción entre la LEI y la LEES.

Nota. Elaboración propia.

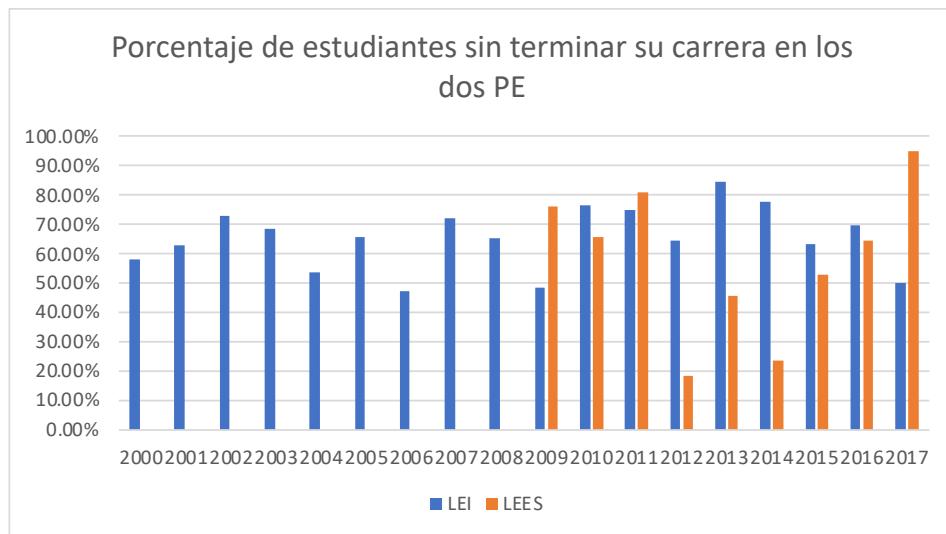


Figura 6. Porcentaje comparativo de no terminación entre la LEI y la LEES.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 1.
Número de “no titulados” en las dos licenciaturas.

Año	LEI No titulados	LEES No titulados
2000	3	
2001	5	
2002	1	
2003	7	
2004	4	
2005	5	
2006	4	
2007	2	
2008	3	
2009	8	5
2010	7	5
2011	6	7
2012	6	1
2013	7	3
2014	2	3
2015	3	6
2016	11	3
2017	6	11
Total	90	44

Nota. Elaboración propia.

En total, 134 personas requieren apoyo para culminar su proceso de titulación. Una de las formas de ayudarles es organizar talleres enfocados en la construcción de un documento según las posibles modalidades de titulación, una tesis o un ejercicio profesional, que puede constituir en reporte de investigación acción o una narrativa de las experiencias profesionales de los egresados como docentes.

Nos favorece que la mayoría de las personas que no han completado su carrera trabajan como maestros y maestras de una segunda lengua, como nos indicaron en respuesta a una de las preguntas de la encuesta indagó sobre ¿A qué tipo de actividad profesional te dedicas ahora? La Figura 7 muestra que más de la mitad indicaron que trabajan como “docentes”, en “docencia”, como “maestro”, en “segunda lengua”, “educación”, o con idiomas como el “inglés”, el “español” o “el japonés”, es decir, en áreas afines a las licenciaturas que cursaron.

Esto apunta a la posibilidad de aprovechar la práctica educativa de estos egresados y responder a sus necesidades optimizando nuestros recursos, en otras palabras, diseñar un curso orientado a redactar su trabajo de titulación.

De igual manera, en la encuesta se reflejó que dicho ejercicio sería atractivo para los desertores y, sobre todo, para los no titulados, pues más que la mitad de los encuestados, 28 (53%) personas indicaron que ya habían tratado regresar a la carrera, mientras 25 personas (47%) por ciento mencionaron que no habían hecho el intento. La respuesta a la pregunta “¿Te interesaría regresar para terminar tu programa de licenciatura (LEI o LEES)?” fue más variada, dado que 29 (55%) personas estarían interesadas en continuar, a 4 (7.5%) no les interesaría, 3 (5.5%) no saben si les interesaría, 2 (4%) no saben si está permitido regresar y 15 (28%) contestaron “otro” sin identificar lo que esto pueda significar. Esto parece indicar que varios necesitarían apoyo personalizado para poder terminar la carrera y cerca de la mitad de los encuestados quisiera titularse. La importancia de contar con el título también fue comprobada en la encuesta, 33 personas (62%) de todas las encuestadas contestó “sí” a la pregunta si “¿Alguna vez te han solicitado el título de licenciatura para algún trabajo?”, mientras 20 personas (38%) respondieron “no”.

7 encuestados (13%) respondieron **Docente** para esta pregunta.



Figura 7. ¿A qué tipo de actividad profesional te dedicas ahora?

Nota. Nube de palabras obtenida de respuestas de MS Forms.

Aspectos de la deserción

Naturalmente, nos interesamos en explorar causas de deserción entre las personas que abandonaron su carrera o simplemente no pudieron concluir la última etapa de sus estudios. Mientras un análisis a mayor profundidad queda fuera del marco de este artículo, incluyendo el análisis temático de los datos recogidos en la encuesta y las entrevistas semiestructuradas, por ejemplo, referencias a la procedencia geográfica o socioeconómica de las y los participantes, algunos aspectos merecen una mención. En particular, nos enfocaremos en el momento de la deserción.

Momento de la deserción

Ya se ha establecido que las cifras más altas de deserción a nivel de licenciatura tienden encontrarse en el primer semestre o primer año de estudios (Alban & Mauricio, 2019; Rojas *et al.*, 2019; Willcoxon *et al.* 2011). Nos pareció patente sondear si nuestras carreras siguen la misma tendencia. Las Tablas 2 y 3 muestran que las dos licenciaturas no se desvían de las corrientes internacionales. En cada uno de los dos programas educativos, se manejan dos semestres por año. AD representa el semestre de agosto a diciembre, el semestre de primer ingreso, y EJ representa el semestre de enero a junio en cada año.

Los datos numéricos confirman que la mayor deserción se distribuye en los primeros dos semestres. Las cifras de LEES muestran unas tendencias bastante parecidas.

Con el fin de mejor visualizar las trayectorias, en la Figura 8 se presentan las líneas basadas en dígitos arriba expuestas en las últimas dos tablas.

Es esencial recordarnos que estas medidas no incluyen los “no titulados”, es decir, también existe una proporción significativa de las personas anteriormente inscritas en las licenciaturas que solo necesitan terminar el trabajo de titulación, como se argumentó arriba.

Este fenómeno se corroboró claramente en las entrevistas, donde, en cuanto el número de los semestres que cursaron antes de interrumpir sus estudios, el resultado fue sorprendente. La Figura 8 demuestra que, además de los primeros semestres cuando los estudiantes habitualmente tienden a desertar su carrera a nivel mundial, en el caso de las dos licenciaturas hay un número demostrativo de personas que solo tendrían que entregar su trabajo de titulación (una tesis o un ejercicio profesional, un escrito parecido a una memoria) para poder terminar la carrera.

Como se ha argumentado a lo largo de este artículo, esto fue el resultado más inesperado, sin embargo, es un aspecto que tenemos la oportunidad de mejorar a través de las medidas arriba contempladas.

Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (año de ingreso 2000-2017)

Momento de la Deserción													
	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8	Sem 9	Sem 10	Sem 11		
Año	Total de deserción	AD2000	EJ2001	AD2001	EJ2002	AD2002	EJ2003	AD2003	EJ2004	AD2004	EJ2005	AD2005	
2000	15	4	0	3	1	0	1	0	0	1	2	0	
Año	Total de deserción	AD2001	EJ2002	AD2002	EJ2003	AD2003	EJ2004	AD2004	EJ2005	AD2005	EJ2006	AD2006	
2001	12	2	3	1	1	0	1	0	0	1	0	0	
Año	Total de deserción	AD2002	EJ2003	AD2003	EJ2004	AD2004	EJ2005	AD2005	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	
2002	7	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	
Año	Total de deserción	AD2003	EJ2004	AD2004	EJ2005	AD2005	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	
2003	17	4	6	3	0	2	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	AD2004	EJ2005	AD2005	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	
2004	11	4	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	AD2005	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	
2005	14	2	0	0	2	0	2	2	3	0	0	0	
Año	Total de deserción	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	
2006	5	1	1	1	0	2							
Año	Total de deserción	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	
2007	11	2	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	
2008	12	1	2	0	0	3	1	2	0	1	2	0	
Año	Total de deserción	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	
2009	6	4	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	
2010	16	6	2	0	2	0	1	1	2	1	0	0	
Año	Total de deserción	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	
2011	15	3	0	2	1	2	1	1	0	1	0	0	
Año	Total de deserción	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	
2012	12	2	0	2	0	1	0	1	0	0	3	1	
Año	Total de deserción	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	
2013	15	5	1	0	0	3	1	0	0	1	2	1	
Año	Total de deserción	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	
2014	12	0	0	1	0	0	0	2	3	3	2	0	
Año	Total de deserción	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	
2015	9	2	4	0	0	0	1	1	0	1	0	0	
Año	Total de deserción	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	
2016	5	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	
Año	Total de deserción	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	
2017	7	3	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	
SEM 1 SEM 2 SEM 3 SEM 4 SEM 5 SEM 6 SEM 7 SEM 8 SEM 9 SEM 10 SEM 11													
Total	201	47	27	18	10	15	10	13	10	12	12	3	

Número de deserción por semestre por generación en la LEI. Nota. Elaboración propia.

Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (año de ingreso 2000-2017)

Momento de la Deserción													
	Sem 12	Sem 13	Sem 14	Sem 15	Sem 16	Sem 17	Sem 18	Sem 19	Sem 20	Sem 21	Sem 22		
Año	Total de deserción	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2011	EJ2012	
2000	15	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	
2001	12	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	
2002	7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	
2003	17	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	
2004	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	
2005	14	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	
Año	Total de deserción	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	
2006	5												
Año	Total de deserción	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	
2007	11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
Año	Total de deserción	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	
2008	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	
2009	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	
2010	16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	
2011	15	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A	
2012	12	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
2013	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A							
2014	12	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	EJ2021	AD2021	N/A									
2015	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	N/A											
2016	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserción	N/A											
2017	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	SEM 12	SEM 13	SEM 14	SEM 15	SEM 16	SEM 17	SEM 18	SEM 19	SEM 20	SEM 21	SEM 22		
Total	201	6	3	3	1	3	4	0	0	2	2	1	

Tabla 3. Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (Ingreso 2009-2017)

Momento de la DeserCIÓN										
		Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8	Sem 9
Año	Total de deserCIÓN	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013
2009	14	5	1	1	0	2	0	0	0	1
Año	Total de deserCIÓN	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014
2010	14	3	2	1	0	1	3	0	0	1
Año	Total de deserCIÓN	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015
2011	10	2	2	2	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserCIÓN	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016
2012	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserCIÓN	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017
2013	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Año	Total de deserCIÓN	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018
2014	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Año	Total de deserCIÓN	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019
2015	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserCIÓN	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020
2016	6	2	2	1	0	0	1	0	0	0
Año	Total de deserCIÓN	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021
2017	8	5	1	0	0	0	2	0	0	0
		Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8	Sem 9
Total	59	20	8	5	0	3	6	0	2	2
		Sem 10	Sem 11	Sem 12	Sem 13	Sem 14	Sem 15	Sem 16	Sem 17	
Año	Total de deserCIÓN	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	
2009	14	2	0	1	0	0	1			
Año	Total de deserCIÓN	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	
2010	14	1	1	0	0	0	0	1		
Año	Total de deserCIÓN	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	EJ2020	
2011	10	0	0	1	1			1	1	
Año	Total de deserCIÓN	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	
2012	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserCIÓN	EJ2018	AD2018	EJ2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	
2013	2	1	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserCIÓN	EJ2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A	
2014	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserCIÓN	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A	N/A	
2015	3	2	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserCIÓN	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
2016	6	0	0	0	0	0	0	0	0	
Año	Total de deserCIÓN	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
2017	8	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Sem 10	Sem 11	Sem 12	Sem 13	Sem 14	Sem 15	Sem 16	Sem 17	
Total	59	6	1	2	1	0	1	2	1	

Número de deserCIÓN por semestre por generación en la LEES.

Nota. Elaboración propia.

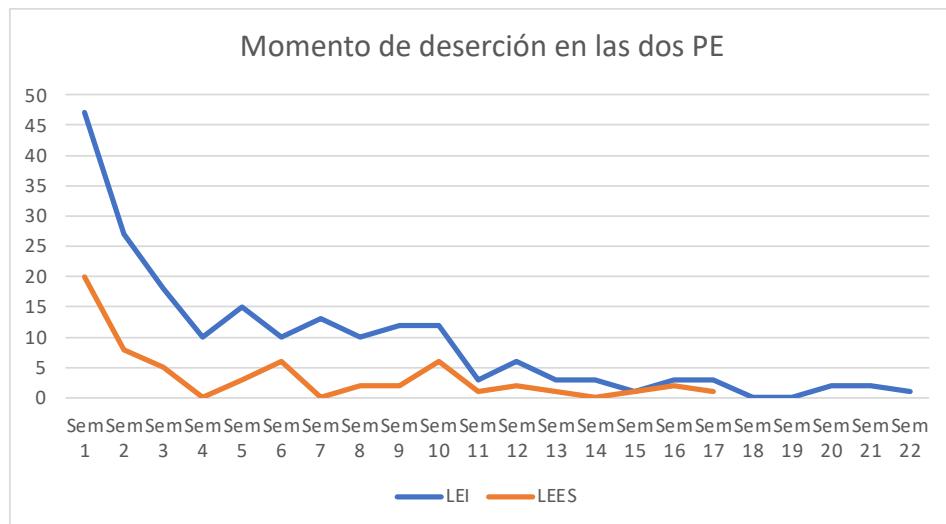


Figura 8. Tendencias de deserción en los dos PE.

Nota. Elaboración propia.

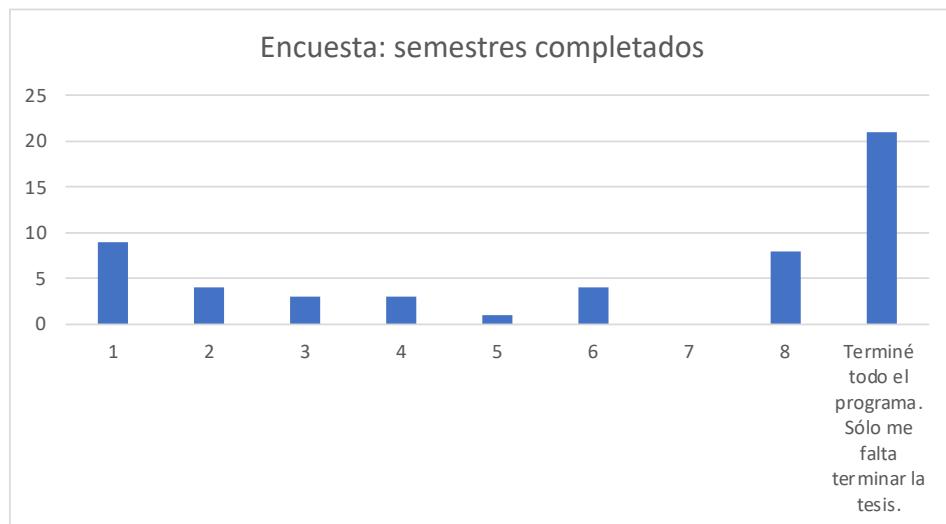


Figura 9. Semestres completos cursados en el programa

Nota. Elaboración propia.

CONCLUSIÓN

En resumen, en esta investigación, se analizó por primera vez a detalles el estatus de eficiencia terminal de 448 ingresados en el programa educativo de la LEI en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato, desde que arrancó la primera generación de estudiantes en el programa educativo en el año 2000 hasta el corte generacional que ingresó en el 2017. Además, se presentó el tamaño completo de la muestra de los ingresados de la LEES, del mismo Departamento de Lenguas que fue de 91 alumnos, y se analizaron los ingresos por generación desde el inicio del programa educativo en el año 2009 hasta el corte generacional que inicio en el 2017. Se reporta un alto nivel de estudiantes no titulados en ambos programas lo cual es una situación preocupante. De los “no titulados”, existe la categoría de rezagados (ingresados que solo tienen que terminar los requisitos de titulación) lo cual representa el 20.9% de los ingresados en la LEI y del 26.51% en la LEES, y de deserción (alumnos que han dejado por completo antes de concluir las materias), lo cual es del 44.87% en la LEI y del 35.54% en la LEES.

Por ende, el proyecto continúa, dando seguimiento a la aplicación de los resultados, en la búsqueda de soluciones a la deserción y “no titulación” por las estadísticas no favorables, con un número de titulados de menos del 50% de los estudiantes que ingresaron a los programas.

Cabe mencionar que el estudio ha sufrido unas limitaciones en el sentido de que, durante el análisis documental que constitúa la primera etapa de la recogida de datos, las estadísticas se tuvieron que arrojar de los indicadores del sistema de registro escolar SIIA de la Universidad de Guanajuato manualmente, dado que el sistema no está facilitado para búsquedas grupales. Además, aún falta completar el análisis temático cualitativo con base en los datos recolectados en la encuesta y las entrevistas semiestructuradas. Esta exploración nos permitirá entender de mejor manera las causas de la deserción, para encontrar propuestas adecuadas con un mejor grado de discernimiento.

Puesto que es el primer análisis sistemático de esta naturaleza que plantea examinar esas dos licenciaturas, se considera original en el contexto. Además, el proyecto creerá un antecedente para posibles futuras investigaciones utilizando el mismo diseño metodológico, así prestándole relevancia potencial científica en el ámbito de distintos niveles por medio de la replicabilidad.

De esta manera, la investigación aporta a los esfuerzos institucionales dirigidos hacia el mejoramiento de la eficiencia terminal y el índice de titulación de licenciatura, los mismos que también se contemplan en los procesos de acreditación realizados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y en las evaluaciones ejecutadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el contexto mexicano.

REFERENCIAS

- Acevedo, F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. *Issues in Educational Research*, 31(3), 661-678. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.190795958120286>
- Alban, M., & Mauricio, D. (2019). Factors that influence undergraduate university desertion according to students' perspective. *International Journal of Engineering and Technology*, 10(6), 1585-1602. <https://doi.org/10.21817/ijet/2018/v10i6/181006017>
- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- ANUIES. (2014). *Preocupante deserción escolar en México y el mundo: Banco Mundial*. <http://www.anuies.mx/noticias/preocupante-desercion-escolar-en-mexico-y-el-mundo-banco-mundial>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Barbera, S. A., Berkshire, S. D., Boronat, C. B., & Kennedy, M. H. (2020). Review of undergraduate student retention and graduation since 2010: Patterns, predictions, and recommendations for 2020. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 227-250. <https://doi.org/10.1177%2F1521025117738233>
- Bean, J. P. (1980). Dropout and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionalist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher education*, 39(2), 103-119. <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>
- Blatter, J., & Haverland, M. (2012). *Designing case studies: Explanatory approaches in small-N research*. Palgrave Macmillan.
- Braxton, J. M., & Hirsch, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. En A. Seidman (Ed.) *College student retention: Formula for student success* (pp. 61-87). American Council on Education.
- Braxton, J. M., & Lien, L. A. (2000). The viability of academic integration as a central construct in Tinto's interactionalist theory of college student departure. En J. M. Braxton (Ed.) *Reworking the student departure puzzle* (pp. 11-28). Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Shaw Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The journal of higher education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778853>
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. C. Smart (Ed.) *Higher education handbook of theory and research* (Vol. 12.) (pp. 107-164). Agathon Press.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares*. 2010, 1-18. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *Qualitative Report*, 21(5), 811-831. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Dzay Chulim, F., & Narváez Trejo, O. M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Editorial Manda. <https://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>
- Fonseca, G. & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: Un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Frels, R. K., & Onwuegbuzie, A. J. (2013). Administering quantitative instruments with qualitative interviews: A mixed research approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(2), 184-194. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00085.x>
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.
- González, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (Ed.) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000–2005. La metamorfosis de la educación superior*. (pp. 156–168). UNESCO- IESALC. <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2006/2006-19.pdf>
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Hitchings, R., & Latham, A. (2020). Qualitative methods I: On current conventions in interview research. *Progress in Human Geography*, 44(2), 389-398. <https://doi.org/10.1177/0309132519856412>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lugo López, B., Olvera López, J. R. & López Salazar, L. R. (2014). La deserción: un problema actual en el nivel superior y su relación con el PIT. Ponencia presentada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas*. http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/LA_DESERCION_UN_PROBLEMA_ACTUAL_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR_Y_SU_RELACION_CON_EL_PIT.pdf
- Matarazzo, J. D., & Wiens, A. N. (2017). *The interview: Research on its anatomy and structure*. Transaction Publishers.

- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Moreno, D. (2013). La deserción escolar: Un problema de Carácter Social. *Vestigium Ire*, 6(1), 115-124. <https://core.ac.uk/download/pdf/151722962.pdf>
- Nicoletti, M. D. C. (2019). Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model. *Higher Education Studies*, 9(3), 52-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220246.pdf>
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Ortega Almeyda, J. M., Guillen Taje, J. L. & Vanoye Eligio, M. (2019). Factores determinantes en la deserción escolar de estudiantes de ingenierías en el Instituto Tecnológico Superior de Escárcega. *EDUC Revista Universitaria*, 26, s. n. <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/upenian-s/12-upenian-s/383-factores-determinantes-en-la-desercion-escolar-de-estudiantes-de-ingenierias#:~:text=Los%20datos%20recopilados%20por%20la,escuela%202.2%20ni%C3%B1os%20o%20j%C3%83venes>
- Perchinunno, P., Bilancia, M., & Vitale, D. (2019). A statistical analysis of factors affecting higher education dropouts. *Social Indicators Research*, 156, 341-362. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02249-y>
- Roach, E. (2019). Education in Mexico. *World Education News + Reviews*. <https://wenr.wes.org/2019/05/education-in-mexico-2/print/>
- Rodríguez-Maya, N. E., Lara-Álvarez, C., May-Tzuc, O., & Suárez-Carranza, B. A. (2017). Modeling students' dropout in Mexican universities. *Research in Computing Science*, 139, 163-175. https://www.rcs.cic.ipn.mx/2017_139/Modeling%20Students_%20Dropout%20in%20Mexican%20Universities.pdf
- Rojas, L. F. C., Espitia, E., & Cardona, S. A. (2019). Analysis of student desertion in a systems and computing engineering undergraduate program. *Revista Colombiana de Computación*, 20(1), 72-82. <http://dx.doi.org/10.29375/25392115.3608>
- Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. (2021). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, s.n., 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>
- SEP. (2012). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model *Interchange*, 2(3), 38-62. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02282469>
- Thomas, G. (2015). *How to do your case study*. SAGE Publications.
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102%Ti2F00346543045001089>
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504>
- Tinto, V. (1987). *Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil en la trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES.

- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>
- Tinto, V. (1990). Principles of effective retention. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 2(1), 35-48. <https://www.ingentaconnect.com/content/fyesit/fyesit/1990/00000002/00000001/art00003>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190%2F4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2007). Taking student retention seriously. Syracuse University. https://www.umes.edu/uploadedFiles/_DEPARTMENTS/Academic_Affairs/Content/_1-Taking%20Student%20Retention%20Seriously.pdf
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In J. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 51-89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2
- Troncoso, C. E., & Daniele, E. G. (2003). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, p. 543-555. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7015765>
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Plan de desarrollo institucional de la Universidad de Guanajuato. 2021-2030*. Universidad de Guanajuato. <https://www.ugto.mx/planeacion/images/pdf/universidad-de-guanajuato-pladi-2021-2030.pdf>
- de Vries, W., Arenas, P. L., Muñoz, J. F. R., & Saldaña, I. H. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XL (4), 29-50. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf
- Willcoxson, L., Cotter, J., & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/03075070903581533>
- Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: Are the methods genuinely integrated or merely parallel. *Research in the Schools*, 13(1), 41-47. <http://msera.org/docs/rits-v13n1-complete.pdf#page=48>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage.