

Deserción estudiantil en el Semestre Común de Bluefields Indian & Caribbean University desde un enfoque multiétnico

Student dropout in the Common Semester at Bluefields Indian & Caribbean University from a multiethnic perspective

 **Narcisa Rosales Dixon***
narcisa.rosales@bicu.edu.ni

 **René Alfonso Cassells Martínez¹**
guabul59@gmail.com

Fecha de Recepción: 02-09-2025
Fecha de Aprobación: 09-12-2025

RESUMEN

El estudio analiza la deserción estudiantil en el Semestre Común de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), sede Bluefields, desde un enfoque multiétnico e intercultural. Este periodo académico de nivelación y adaptación institucional se ha convertido en un punto crítico de abandono, planteando importantes desafíos para la retención y la equidad en la educación superior regional. Bajo un diseño observacional de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, transversal y retrospectivo, se analizó una muestra representativa de 101 estudiantes empleando muestreo probabilístico estratificado para poblaciones finitas, encuestas, y la revisión documental de expedientes sistematizados en el Registro Académico Central. Los datos de la matrícula revelan: mestizos (373), Creoles (103), Miskitos (40), Garífunas (9), Ramas (4) y Ulwas (18), siendo 57 % mujeres y 43 % hombres. En cuanto a la deserción estudiantil, 151 son mestizos, 47 Creoles y 20 Miskitos, con procedencia de Bluefields (56 %) y Laguna de Perlas (13 %). Entre las causas de abandono destacan: factores personales y familiares (19 %), de salud (16 %) y económicos (13 %), reflejando cómo las desigualdades sociales, culturales y territoriales inciden en la permanencia universitaria. Los hallazgos confirman que la deserción estudiantil en contextos multiétnicos responde a un conjunto de factores estructurales y psicosociales que limitan la continuidad académica, especialmente entre pueblos originarios con menor representación. Se concluye que garantizar la inclusión y la equidad educativa en BICU requiere del fortalecimiento de estrategias institucionales de acompañamiento y retención con enfoques étnicamente diferenciados, que integren tutorías interculturales, apoyo económico y acompañamiento psicosocial.

Palabras clave: Deserción escolar, educación intercultural, rendimiento académico, retención, universidad

ABSTRACT

The study analyzes student dropout rates during the induction semester (Semestre Común) at the Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) campus in Bluefields, from a multiethnic and

¹ Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Área del conocimiento Ciencia, Arte y Humanidades, Bluefields, Nicaragua.

*Contacto de correspondencia



intercultural perspective. This academic period, conceived for leveling and institutional adaptation, has become a critical point of dropout, posing significant challenges for retention and equity in regional higher education. Employing an observational design with a quantitative approach, and a descriptive, cross-sectional, and retrospective scope, a representative sample of 101 students was analyzed using stratified probability sampling for finite populations, surveys, and a review of systematized records in the Central Academic Registry. Enrollment data reveal the following student demographics: Mestizo (373), Creole (103), Miskito (40), Garifuna (9), Rama (4), and Ulwa (18), with 57 % being female and 43 % male. Regarding student dropout rates, 151 students are of mixed race, 47 are Creole, and 20 are Miskito, primarily from Bluefields (56 %) and Laguna de Perlas (13 %). The main reasons for dropping out are personal and family factors (19 %), health issues (16 %), and economic factors (13%), reflecting how social, cultural, and territorial inequalities affect university retention. The findings confirm that student dropout in multiethnic contexts is due to a set of structural and psychosocial factors that limit academic continuity, especially among underrepresented Indigenous groups. It is concluded that guaranteeing inclusion and educational equity at BICU requires strengthening institutional support and retention strategies with ethnically differentiated approaches, integrating intercultural tutoring, financial aid, and psychosocial support.

Keywords: academic performance, intercultural education, retention, student dropout, university

Para citar en APA: Rosales Dixon, N., & Cassells Martínez, R. A. (2025). Deserción estudiantil en el Semestre Común de Bluefields Indian & Caribbean University desde un enfoque multiétnico. *Wani*, e21778. <https://doi.org/10.5377/wani.v1i1.21778>

INTRODUCCIÓN

La deserción estudiantil en la educación superior representa uno de los principales desafíos para las universidades contemporáneas, particularmente en contextos de diversidad cultural, lingüística y territorial como los que caracterizan a la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua. Cassells Martínez (2019) reporta una tasa de abandono acumulada del 59.95 % versus una retención del 40.05 %. Por otra parte, Núñez Naranjo (2020) encontró que los factores que impulsan la deserción pueden estar asociados a la desigualdad de conocimientos, habilidades académicas formales, poco interés por proyectos formativos, problemas en la trayectoria académica, problemas psicológicos, personales y preocupaciones financieras. BICU, como universidad comunitaria e intercultural, se enfrenta al reto de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito académico de una población estudiantil multiétnica y multilingüe, que históricamente ha estado marcada por la exclusión y las desigualdades estructurales.

El Semestre Común en la sede Bluefields constituye la puerta de entrada al proceso de formación universitaria. Esta etapa inicial, aunque concebida como un espacio de nivelación académica e integración institucional, se ha convertido en un punto crítico de abandono estudiantil. El impacto en la identidad y permanencia de los estudiantes en entornos interculturales, además de relevante, es transversal y debe ser inclusivo (Wong Serrano & Centeno Bravo, 2025).



De acuerdo con BICU (2023), la institución declara un compromiso con la inclusión, la equidad y la interculturalidad; sin embargo, los hallazgos evidencian una implementación parcial de dichos principios. Esta disonancia entre el discurso y la práctica plantea la necesidad urgente de replantear las políticas institucionales de retención estudiantil desde un enfoque comunitario e intercultural que articule de manera coherente la misión institucional con la realidad vivida por sus estudiantes. Por su parte, Cassells Martínez (2022) mencionó que la innovación institucional debe integrar indicadores propios que reflejen la interculturalidad y el comunitarismo para ser efectivos contra la deserción.

Así mismo, el modelo educativo comunitario emerge como estrategia clave para mejorar la pertinencia y motivación de los estudiantes. Wong Serrano & Centeno Bravo (2025) señalan que el Semestre Común debe ser un “tejido curricular” que articule saberes comunitarios y académicos, garantizando herramientas para que los estudiantes superen condiciones estructurales históricas.

La presente investigación adquiere relevancia teórica y práctica al aportar evidencias empíricas que visibilizan las dinámicas de deserción estudiantil en el Semestre Común desde una perspectiva multiétnica e intercultural. Su propósito es contribuir al fortalecimiento de estrategias institucionales de retención adaptadas a la realidad de los pueblos de la Costa Caribe nicaragüense, promoviendo una educación superior más inclusiva y contextualizada.

Finalmente, el estudio se orienta al cumplimiento del siguiente objetivo general: determinar la relación entre la deserción estudiantil en el Semestre Común y el modelo de educación comunitaria e intercultural brindada en Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

MATERIALES Y MÉTODOS

Área de estudio y localización

La investigación se llevó a cabo en Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua, sede Bluefields. Esta universidad se caracteriza por su diversidad étnica y cultural, albergando a estudiantes de diversas comunidades indígenas y afrodescendientes. La elección de BICU como sitio de estudio se debe a su modelo educativo y organizacional que se enfoca en la interculturalidad y la inclusión comunitaria, de acuerdo con las Áreas y Líneas de Investigación “Desarrollo y Educación” y la línea de alcance “Retención en la educación”.

Tipo y diseño de estudio

Debido al método de investigación implementado, el estudio es observacional y según el nivel de profundidad o abordaje del conocimiento, es de tipo descriptivo, que se caracteriza por analizar las variables de estudio sin establecer relaciones de causalidad (Piura López, 2006). Respecto al enfoque, es cuantitativo que se sustenta en un paradigma positivista y busca generalizar hallazgos a partir del análisis de datos empíricos y medibles (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Con respecto al tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información, el estudio es



prospectivo; inició en marzo 2024 y culminó en noviembre 2024. De acuerdo al período y secuencia, es de corte transversal. Por el período y secuencia del estudio, se considera transeccional o transversal cuando “*todas las variables son medidas en una sola ocasión*” (Supo, 2024).

Población y muestra

La población incluyó 231 exestudiantes matriculados en el Semestre Común 2024. El tamaño de la muestra se conformó con 101 exestudiantes a través del muestreo probabilístico Estratificado para poblaciones finitas, según el método de Munch Galindo (1990). Los estudiantes que conformaron la muestra fueron clasificados por etnias y cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: i) Haber pertenecido en algún momento al Semestre Común en el 2024 ii) Haber abandonado sus estudios antes de culminar el semestre iii). No haberse matriculado en el siguiente semestre. En cuanto a los criterios de exclusión, se consideraron: i) estudiantes que culminaron el semestre y continuaron sus estudios durante el siguiente período académico, independientemente de haber aprobado o reprobado alguna asignatura.

Técnicas de recolección de datos

Como fuente primaria, la aplicación de encuestas dirigidas a exestudiantes del semestre común sirvió para identificar patrones comunes y percepciones motivacionales referidas a la deserción estudiantil del Semestre Común. Como instrumento, se aplicó un formato de encuesta. Estas encuestas se aplicaron a los exestudiantes utilizando un formato único, conteniendo preguntas cerradas y semi abiertas. Las encuestas fueron enviados por correo, WhatsApp y/o vía telefónica a todos los estudiantes. Las variables incluyeron matrícula, retención y deserción según etnia, género y municipio, así como las causales de deserción estudiantil.

Revisión documental

La revisión documental incluyó, tesis doctorales de países como España y Perú entre otras, publicaciones científicas pertinentes al tema de investigación que sirvieron para elaborar el estado del arte y así disponer de argumentos para sustentar los resultados de la investigación con respecto al contexto de retención estudiantil y el enfoque Comunitario Intercultural. De igual manera, se analizó la Normativa del Departamento de Formación General BICU (1998) del Semestre Común y los expedientes de estudiantes, sistematizados en la base de datos de la Dirección de Registro Académico Central.

Consideraciones éticas

Se garantizó consentimiento informado, confidencialidad y anonimato, conforme a los lineamientos de investigación de BICU.



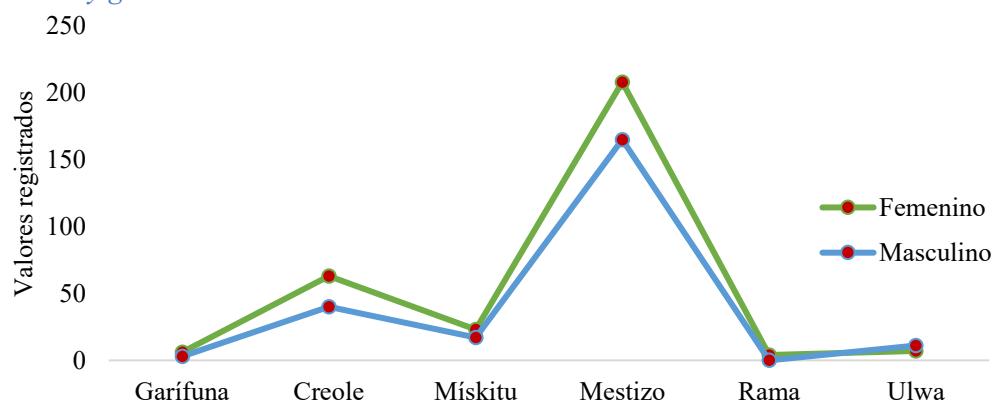
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Matrícula estudiantil por etnia y género

La matrícula estudiantil en BICU 2024 en el Semestre Común fue de 547 predominando Mestizos (391), Creoles (103), Miskitos (40), y Garífunas (9), Ramas (4) y Ulwas (0).

Figura 1

Matrícula por etnia y género



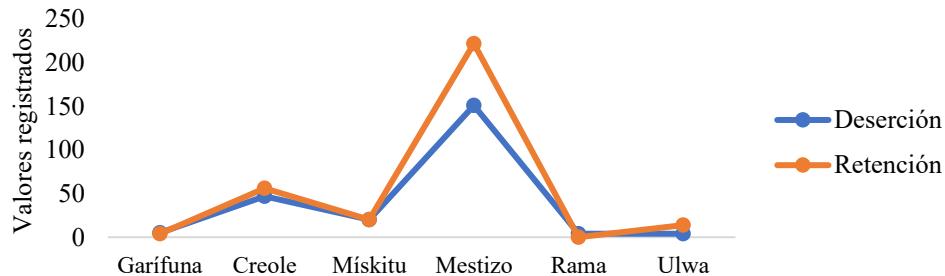
La matrícula global constó de 311 mujeres y 236 hombres. Por consiguiente, el análisis étnico mostró una mayoría mestiza (208 mujeres, 165 hombres), creole (63 mujeres, 40 hombres), Miskito (23 mujeres y 17 hombres). El resto de la población estudiantil se distribuyó en grupos minoritarios: Ulwas (7 mujeres, 11 hombres), garífunas (6 mujeres, 3 hombres) y ramas, este último grupo compuesto únicamente por 4 mujeres.

Para entender el contexto de la población estudiantil matriculada en el Semestre Común en BICU, es importante mencionar que, en la Costa Caribe de Nicaragua, la población mayoritaria es de la etnia Mestiza, seguida de Creoles y Miskitos. En este sentido, es coincidente que la mayor población matriculada en el Semestre Común corresponde respectivamente a estudiantes de estos grupos étnicos antes mencionados.

Retención y Deserción por etnia

La retención universitaria en contextos multiculturales e interculturales es un fenómeno complejo influenciado por múltiples factores donde las estadísticas pueden variar según el contexto y la ubicación. En el caso de BICU, la retención estudiantil para el año 2024, cuya cifra fue de 316 estudiantes, fue mayor que la deserción, como se detalla en la figura 2.

Figura 2
Retención y Deserción por etnia



En cuanto a la deserción en el Semestre Común, se contabilizó un total de 231 estudiantes que abandonaron sus estudios. La distribución étnica de este fenómeno se concentró en los mestizos (151), creoles (47) y miskitus (20), mientras que los grupos minoritarios garífunas (5), ulwas (4) y ramas (4). Este volumen de abandono es consistente, (Chow White & Flores López, 2021) en su estudio “Deserción estudiantil: Un estudio en una Universidad Comunitaria Intercultural, encontró un índice global de deserción de 34 %”.

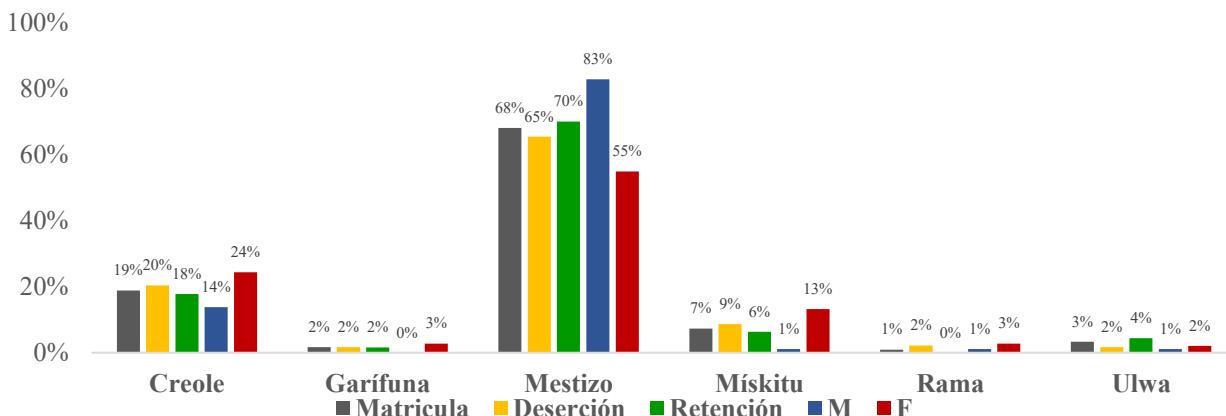
Si bien es cierto que la deserción de los exestudiantes Ramas, Ulwas y Garífunas es menor respecto a los otros grupos étnicos y de pueblos originarios, es importante destacar el hecho que la población estudiantil de estos Pueblos que ingresan al sistema educativo en BICU, es igualmente muy baja, por tanto, el impacto socioeducativo de este fenómeno tiene mayor significancia. Aunque la deserción de minorías étnicas es baja, su impacto es significativo debido al reducido número de estudiantes matriculados, concuerdan en su estudio Chow White & Flores López (2021) y Muñoz (2015).

La deserción universitaria en contextos multiculturales e interculturales es un fenómeno complejo influenciado por múltiples factores donde las estadísticas pueden variar según el contexto y la ubicación. Al respecto Muñoz, (2015) encontró que los estudiantes de educación superior provenientes de minorías étnicas enfrentaban dificultades tales como “la falta de políticas educativas inclusivas y pertinentes, así como la escasa representación y reconocimiento de la diversidad cultural en los currículos y prácticas pedagógicas”. Por su parte Solís Chavarría, (2024) estudia cómo, en Nicaragua se integra la interculturalidad y el desarrollo rural con enfoque territorial y plantea que las políticas institucionales universitarias deben incorporar saberes de los pueblos originarios y adaptar programas académicos para fortalecer la equidad y el reconocimiento cultural.

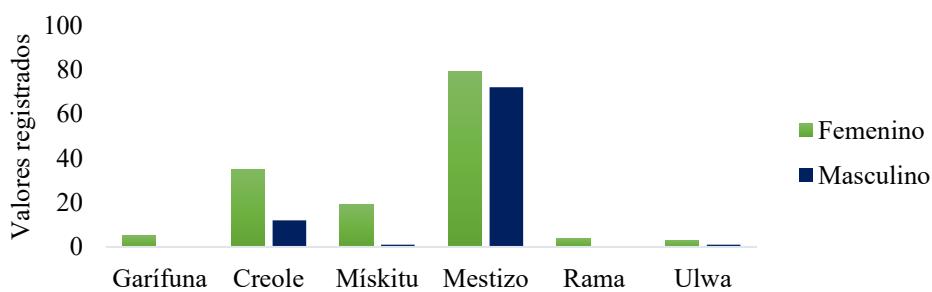
Matricula, deserción y retención por etnia y género

En cuanto a la deserción estudiantil por etnia y género, en el estudio se encontró que 79 estudiantes mujeres y 72 varones de la etnia Mestiza desertaron, seguidos en número por los estudiantes Creoles, de los cuales desertaron 35 mujeres y 12 varones; y en cuanto a estudiantes Miskitos que desertaron, 19 de ellos son mujeres y solamente uno es varón. En menor cuantía, desertaron 5 estudiantes Garífunas, todas mujeres. La deserción de los Ramas es de 4 estudiantes, todas mujeres,

mientras que del pueblo originario Ulwa, desertaron 4 estudiantes: 3 mujeres y 1 varón respectivamente. Ver figura 3.

Figura 1
Matricula, deserción y retención por etnia y género


En la figura 4, se evidencia que la deserción se concentra en estudiantes mestizos, con una proporción femenina mayor, mientras que, en las etnias minoritarias, pequeñas variaciones numéricas representan porcentajes relativamente altos de abandono. Esta distribución sugiere que las diferencias de género y pertenencia étnica interactúan de forma desigual, profundizando vulnerabilidades específicas que deben considerarse en las estrategias institucionales de retención.

Figura 2
Deserción por etnia y género


Con respecto a la deserción femenina, un estudio realizado por Guerrero & Espejo (2024) citando a OCDE, (2022), encontró que en Latinoamérica y el Caribe, la deserción femenina es hasta 11 % mayor que en los hombres. Al respecto, Carrasco Úbeda et al. (2017) y Balladares Padilla & Trejos Dávila (2009), coinciden que las complicaciones durante el embarazo inciden en la deserción femenina universitaria.

Entre los principales motivos de deserción señalados por las mujeres y varones en las encuestas, aplicadas a exestudiantes del Semestre Común se mencionan:

- Falta de acompañamiento y asignación de tutorías en asignaturas en su idioma materno les afectó en su motivación y persistencia. “*Sin el apoyo adecuado y ante un entorno académico poco familiarizado, me sentí incapaz de seguir adelante*” (*Id.11*).

- Dificultades económicas originadas desde su entorno, reducen sus oportunidades de provisionarse de productos de aseo personal. “Tenía toda la intención de estudiar, pero al no obtener una beca completa y por los recursos limitados de mis familiares, me vi forzada a regresarme a casa”.

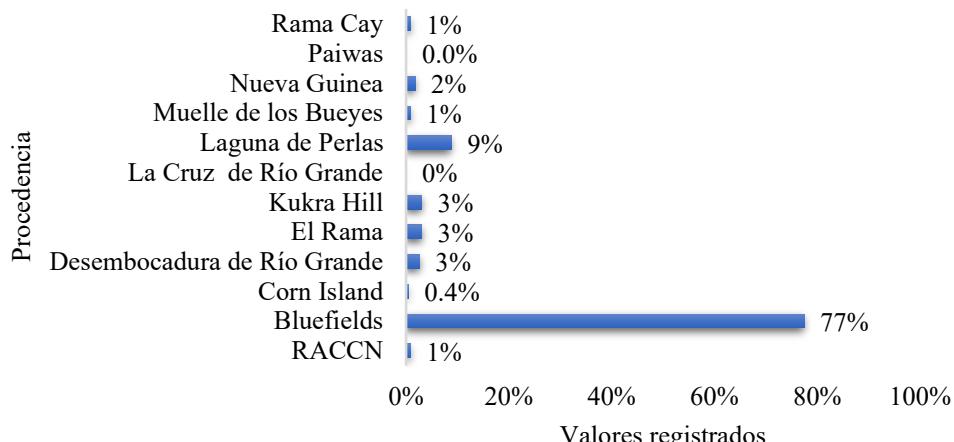
La consideración de la deserción estudiantil en grupos étnicos poblacionalmente minoritaria es fundamental y su mayor impacto puede atribuirse más por la cantidad inferior de población matriculada versus deserción, y no necesariamente por una mayor retención. De igual manera, el impacto de la deserción estudiantil de estos pueblos afecta significativamente la formación profesional de estos, lo cual se traduce en un perjuicio socioeconómico directo, y a la vez indirecto para el desarrollo de las comunidades y /o territorios de donde provienen dichos estudiantes.

Deserción por municipio de procedencia

En el caso del Semestre Común, los resultados muestran que los estudiantes provenientes del municipio de Bluefields, seguidos por los estudiantes de Laguna de Perlas con 76 % y 9 %, respectivamente, representan el mayor número de deserción. Otros municipios que presentan mayores números, pero iguales porcentajes de deserción con el 3 % son El Rama, Kukra Hill y la Desembocadura del Rio Grande.

Figura 3

Deserción por Municipio de Procedencia



Es de notarse que, étnicamente, la población estudiantil de Bluefields, Laguna de Perlas, Corn Island, La Desembocadura del Rio Grande y Kukra Hill son culturalmente semejantes y probablemente tengan las mismas motivaciones por abandonar sus estudios universitarios. Benítez & Ramírez (2023), reporta que la deserción de estudiantes indígenas sucede más temprano, con abandonos en el primer semestre y sin llegar a exámenes finales, lo que evidencia la necesidad de apoyo específico durante la transición inicial y ante las nuevas exigencias académicas.

En tal sentido, Fernández Lamarra (2021) menciona que el ingreso masivo reciente de estudiantes indígenas y afrodescendientes exige políticas que atiendan la transición inicial al entorno universitario, articulando acciones afirmativas con acompañamiento académico y sociocultural para sostener la permanencia frente a las tensiones del cambio de contexto.



Comprender las particularidades y la deserción estudiantil por cada municipio, podría permitir a las instituciones educativas asignar recursos de manera más eficiente, enfocándose en las áreas con mayores desafíos y necesidades. factores como el apoyo familiar y las condiciones laborales de los estudiantes influyen en la deserción, lo que sugiere la necesidad de intervenciones específicas, según la procedencia de los estudiantes.

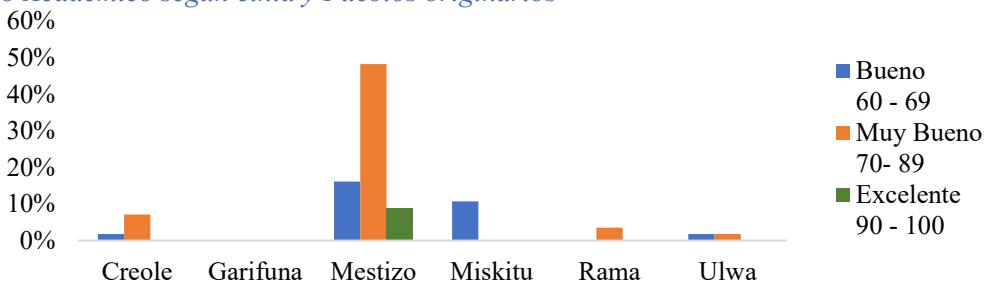
Por lo anterior descrito, disponer de los datos de la deserción estudiantil universitaria del Semestre Común por municipio, podría facilitar que las autoridades educativas, incluyendo todos los subsistemas, podrían diseñar políticas y programas de apoyo preparatorios para identificar, potenciales riesgos de deserción estudiantil una vez ingresen a la universidad.

Además, entender las motivaciones y dinámicas socioculturales de la deserción universitaria por municipio de procedencia es fundamental, por cuanto permite identificar patrones específicos y factores locales que inciden en el abandono académico, constituyéndose en insumos que permitan la implementación de estrategias de retención más efectivas y adaptadas a las necesidades particulares de nuestras comunidades multiétnicas, multiculturales y multilingües, principalmente en el caso de la Costa Caribe nicaragüense.

Rendimiento académico en el semestre común

En la figura 6 se observa una categorización de "Bueno" (60-69), "Muy Bueno" (70-89) y "Excelente" (90-100) referidos al rendimiento académico de los estudiantes de los grupos étnicos y de pueblos originarios.

Figura 6
Rendimiento Académico según etnia y Pueblos originarios



En términos de categoría, los estudiantes Mestizos presentan el rendimiento académico más alto, con un 16 %, 48 % y 9 % respectivamente, seguido de los Miskitus en la categoría "Bueno" (11 %), Creoles y Ulwas 2 % y estudiantes Rama con 4 % en el rango de "Muy Bueno". Si bien en la figura 5 no se observan diferencias drásticas entre los grupos, los datos sugieren que la variable étnica, junto a otros factores, podría estar incidiendo en el desempeño académico.

Uno de los objetivos estratégicos contenidos en la normativa del DFG (Semestre Común), Bluefields Indian & Caribbean University (BICU,1998), consiste en nivelar los conocimientos y desarrollar las habilidades de los y las estudiantes de primer ingreso para aprovechar las oportunidades que ofrece la institución. Cabe señalar que para alcanzar la nivelación académica



esta no depende únicamente de un reglamento sino también, del esfuerzo coordinado entre docentes, autoridades y estudiantes.

Al analizar los contenidos de la normativa, se pudieron identificar algunas buenas prácticas tales como: Semestres introductorios, conocidos como Semestre Común, nivelación académica o de contenidos, culturales. No obstante, entre las debilidades encontradas destaca la insuficiencia de materiales bilingües/multilingües en las aulas de clase. Otra buena práctica es que, desde la Dirección de Formación General, uno de los propósitos es ofrecer a los estudiantes, las herramientas que le faciliten un mejor rendimiento mediante el uso de métodos de enseñanza, que enfaticen la adquisición de hábitos de estudios y el mejoramiento del desempeño académico del estudiante.

Por otra parte, la nivelación académica establecida según BICU (1998) constituye un eslabón estratégico para homogeneizar los conocimientos de los estudiantes provenientes de diversos contextos educativos y con diferentes niveles de dominio del idioma de instrucción, reduciendo la brecha académica inicial y aumentando las posibilidades de éxito. Es relevante destacar que el bajo rendimiento académico entre estudiantes de diferentes etnias podría sugerir problemas similares que requieren atención para mejorar su rendimiento académico.

Con respecto a lo antes descrito, investigaciones realizadas por Ogbu (2003) encontraron que los estudiantes pertenecientes a grupos mayoritarios suelen tener mayores ventajas socioeconómicas y culturales, lo que puede influir positivamente en su rendimiento académico. Por su parte, Ladson-Billings (2006), ha demostrado que los estudiantes provenientes de grupos étnicos minoritarios suelen tener un menor acceso a recursos educativos de calidad, lo que puede afectar su rendimiento académico.

En lo referente al rendimiento académico de estudiantes indígenas, Benavides (2012) advierte que una baja calidad de la educación, combinada con carreras exigentes académicamente, constituye una desventaja para el estudiante. Si un estudiante originario logra ingresar a una universidad, fácilmente podría ser expulsado por bajo rendimiento académico, especialmente por la poca permanencia, lo que conlleva al fracaso académico.

Tal como señala Viale Tudela (2014), la deserción estudiantil es una tarea que va más allá de la responsabilidad académica y las instituciones educativas, en tal sentido, podrían considerarla como un indicador en la calidad de gestión educativa.

Finalmente, Cassells Martínez (2019) encontró diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes, según su procedencia y origen étnico, las cuales podrían atribuirse a brechas académicas de los estudiantes en su proceso de formación preuniversitaria. Es relevante señalar que de los estudiantes encuestados y pertenecientes a diferentes grupos étnicos y de pueblo originarios (indígenas), ninguno refirió haber tenido dificultades académicas a causa del idioma, aun cuando su lengua materna no es el español, el cual es utilizado para el aprendizaje en su entorno académico. Se concluye que estos elementos en conjunto hacen del rendimiento académico un indicador clave para identificar estudiantes en riesgo de abandono.

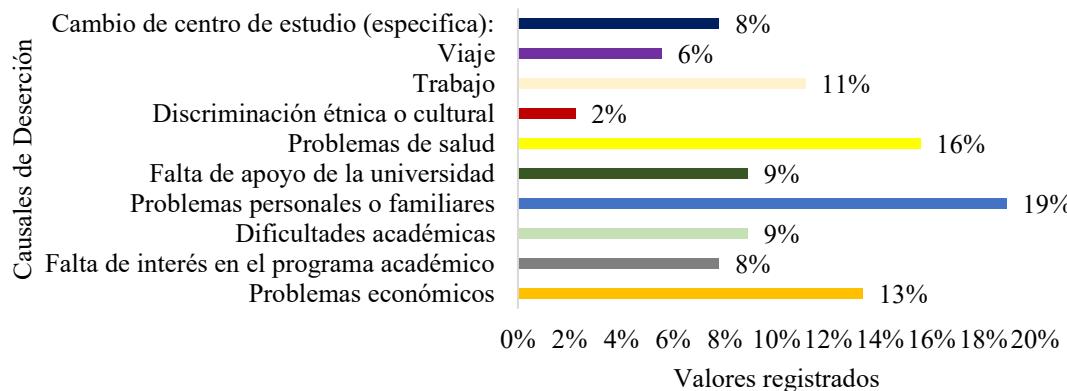


Causales de la deserción estudiantil

Los resultados en la figura 6, muestran que los problemas personales incluyendo salud, asociado a problemas familiares y económicos, constituyen la mayor causal de deserción siendo estos de un 48%.

Figura 7

Causales de Deserción



Las expectativas familiares o sociales que no se alinean con los intereses del estudiante pueden generar conflictos internos y desmotivación. Asimismo, la ausencia de una red de apoyo entre amigos, compañeros o mentores puede hacer que el estudiante se sienta aislado y menos inclinado a continuar sus estudios.

Los datos indican, que el 11 % de los encuestados abandonaron sus estudios del Semestre Común en BICU por motivos de trabajo, lo cual podría atribuirse a que los estudiantes tienen muchas expectativas económicas que resolver, tanto personales como familiares, que podría asociarse a las limitaciones económicas en sus comunidades de origen. La falta de recursos económicos para cubrir gastos personales o de sus familiares incidieron en la decisión de los estudiantes de abandonar la universidad. Los resultados demuestran que los problemas familiares y económicos incidieron en el 32 % de los casos de deserción estudiantil en el Semestre Común.

Cabe destacar que los estudiantes que ingresan al Semestre Común, en su mayoría, provienen de comunidades remotas, por lo que experimentan desafíos económicos y emocionales al adaptarse a un entorno diferente al que están acostumbrados. El cambio de vida de comunidades generalmente empobrecidas y con un enfoque colectivo a un ambiente más individualista, genera estrés y desapego. De igual modo, la falta de un entorno de apoyo emocional cercano, como el de su familia o comunidad, afecta su estabilidad emocional y su capacidad para mantenerse enfocados en sus estudios.

Núñez Naranjo (2020) encontró que los conflictos familiares, responsabilidades domésticas o la necesidad de cuidar a familiares, pueden interferir con el tiempo y la energía dedicados a los estudios. Los problemas de salud física, mental o psicológicos como causal de deserción de los estudiantes pocas veces se mencionan, pudiendo afectar la capacidad del estudiante de sostener un rendimiento académico adecuado.



Una proporción considerable de estudiantes manifestaron enfrentar dificultades económicas significativas que limitan su acceso a recursos básicos como materiales educativos, y en algunos casos, les impide continuar con sus estudios. Adicionalmente, otros señalaron que, ante dificultades económicas en sus hogares, optan por priorizar el trabajo antes que la educación, ya que necesitan generar ingresos para sostenerse.

La escasez de recursos, la necesidad de trabajar para sostener la familia y la falta de apoyo familiar influyen decisivamente en la capacidad del estudiante para continuar sus estudios (Bazán Ramírez et al., 2021). Estas diferencias, que son desfavorables para el estudiante que proviene de familias con bajos ingresos económicos, bajo nivel educativo, y que reside en viviendas precarias en contextos de riesgo ambiental, lo pone en condiciones de vulnerabilidad, tanto en lo social como en lo educativo. En tal sentido, Rosario (2020) al abordar los diversos factores que inciden la decisión de abandonar la universidad, encontró que los factores socioeconómicos tales como personales y problemas de salud tienen una relación directa con la deserción estudiantil universitaria.

Jarquín Chavarría et al. (2009) encontraron que en la Universidad Comunitaria e Intercultural URACCAN, Recinto las Minas, los factores económicos, la necesidad de trabajar y la falta de financiamiento incidieron en la deserción estudiantil universitaria. Estos hallazgos coinciden con Rosario, (2020) y Carrasco Úbeda et. al., (2017), quienes encontraron que los factores socioeconómicos, familiares y personales se relacionan directamente con la deserción estudiantil universitaria. Por su parte Ventura Romero (2021) asegura que además de lo antes mencionado, también influyen factores socioeconómicos, la falta de orientación vocacional, problemas de adaptación al ambiente universitario y la calidad de la enseñanza y los recursos institucionales.

Entre las causas que dan origen al problema socioeconómico en la deserción se mencionan variables como programas educativos no adecuados para ellos, preferencias por oportunidades laborales atractivas, matrículas a diversos programas con la intención de no graduarse, entre otras, según la (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2022). Tal como señala Viale Tudela (2014), la deserción estudiantil es una tarea que va más allá de la responsabilidad académica y las instituciones educativas; en tal sentido, podrían considerarla como un indicador en la calidad de gestión educativa.

Rosario (2020), al abordar los diversos factores socioeconómicos encontró que los factores socioeconómicos tales como problemas personales y de salud tienen una relación directa con la deserción estudiantil universitaria. De igual manera, Ventura Romero (2021) encontró que las dificultades económicas resultan determinantes en la deserción estudiantil universitaria.

Por otra parte, Rizo Rodríguez (2020) subraya la necesidad de cobertura de becas y programas de apoyo como parte de la oferta académica efectiva. Según lo anteriormente expuesto, la deserción estudiantil en el Semestre Común en BICU coincide con las experiencias en las Universidades públicas de Colombia reportadas según Mato, D. (2009), como se citó en Benavides, (2012), quienes indican que aun con programas de bienestar, plantean dificultades en la retención de los estudiantes indígenas quienes tienen un índice de abandono mucho mayor en comparación a otros estudiantes.



Los hallazgos permiten caracterizar la deserción como un fenómeno multicausal. Aguilera de Fretes & Jiménez Chaves (2012) reportan que la deserción tiende a concentrarse en el primer curso, con un periodo crítico al inicio del semestre por las nuevas exigencias del nivel universitario y la rápida transición, lo que exige apoyos tempranos de adaptación y retención, cuando el choque cultural y las exigencias académicas se intensifican. Es por ello la necesidad de implementar estrategias de integración cultural y apoyo psicosocial por parte de la universidad BICU que podrían reducir la deserción.

Al respecto, Muro et al. (2024) indican que, en universidades interculturales peruanas, la integración social y el apoyo emocional se correlacionan con menos abandono.

CONCLUSIONES

La presente investigación evidencia que la deserción estudiantil en el Semestre Común de BICU está fuertemente asociada a factores socioeconómicos, personales y familiares, además de las brechas académicas y la falta de acompañamiento intercultural y bilingüe. Los hallazgos confirman que, pese al compromiso institucional con la inclusión y la interculturalidad, persiste una discrepancia entre el discurso y la práctica, lo cual afecta la permanencia de estudiantes multiétnicos y multilingües. La deserción se concentra principalmente en el primer semestre, lo que resalta la necesidad de apoyos tempranos y estrategias de integración cultural y psicosocial.

Aunque los resultados reflejan patrones comunes en universidades comunitarias interculturales, las limitaciones del estudio, como el enfoque en una sola institución y la muestra no representativa de todas las regiones del Caribe nicaragüense, estos indican que los hallazgos no son plenamente generalizables. No obstante, ofrecen insumos necesarios para el diseño de políticas de retención adaptadas a contextos multiculturales.

Se recomienda profundizar en estudios longitudinales y comparativos entre instituciones de educación superior, así como investigar el impacto de programas de acompañamiento bilingüe y la efectividad de políticas afirmativas en la reducción de la deserción. Asimismo, sería relevante explorar cómo la integración de saberes comunitarios en el currículo influye en la motivación y el rendimiento académico.

En conclusión, el estudio logra su propósito de identificar la relación entre la deserción y el enfoque comunitario e intercultural en BICU, contribuyendo al conocimiento sobre retención en contextos interculturales y abriendo nuevas líneas de investigación para fortalecer la equidad y la inclusión en la educación superior nicaragüense.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS

Aguilera de Fretes, M. N., & Jiménez Chaves, V. E. (2012). Factores de deserción universitaria en el primer curso de las carreras de Trabajo Social y Lengua Inglesa en las Facultades de



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Humanidades y Ciencias de la Educación y de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica del Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4181045>

Balladares Padilla, C. del C., & Trejos Dávila, O. D. (2009). *Razones de deserción universitaria en la UNAN-León, 2004-2009* [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León]. <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/handle/123456789/2018>

Bazán Ramírez, A., Márquez Ibarra, L., & Félix López, E. G. (2021). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista Educación*, 32–47. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>

Benavides, E. (2012). La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la Constitución Política de Colombia de 1991. *Estudios de Derecho*, 69 (154) 207–223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6766652>

Benítez, M., & Ramírez, S. (2023). Características de la deserción de estudiantes indígenas con acceso directo a la carrera de enfermería. *Academic Disclosure* 6 (1), 34–41. <https://doi.org/10.57201/academic.6.1.3694>

BICU (1998). *Normativa Departamento de Formación General (DFG)*. Bluefields Indian & Caribbean University

BICU (2023). *Modelo Educativo de BICU*. <https://www.bicu.edu.ni/assets/pdf/repositorio/reg13.pdf>

Carrasco Úbeda, M. del S., Olivas Torres, M. J., & Calderón Lira, F. M. (2017). *Factores socioeducativos que inciden en la deserción escolar de los estudiantes que ingresaron en el año 2014 y 2015 a la carrera de Ciencias Naturales; turno profesionalización de la FAREM – Estelí* [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/7509>

Cassells Martínez, R. A. (2019). *Análisis del modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural, campus Bluefields, periodo 2007- 2016*. [Tesis de doctorado, UNAN Managua]. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/16036>

Cassells Martínez, R. A. (2022). La innovación educativa y organizacional de las universidades en Nicaragua: ¿Publicatización y/o comunitarización? *Wani*, 76. <https://doi.org/10.5377/wani.v38i76.14333>

Chow White, V. E., & Flores López, W. O. (2021). Deserción estudiantil universitaria: Un estudio en una Universitaria Comunitaria Intercultural. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 4(2), 43–67. <https://doi.org/10.5377/recsp.v4i2.13387>

Fernández Lamarra, N. (2021). Editorial. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 15–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.586>

Guerrero, S. C., & Espejo, R. L. (2024). Deserción universitaria: estudio comparativo entre Colombia y España desde la perspectiva de género. *Formación Universitaria*, 17(2), 101–112. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000200101>

Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1st ed.). McGraw-Hill Education. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>



- Jarquín Chavarría, I., Sagastume López, G., & Argüello Mendieta, J. (2009). Factores de incidencia en el abandono estudiantil, URACCAN Las Minas. *Ciencia e Interculturalidad*, 5(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rcl.v5i2.270>
- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35(7). <https://doi.org/10.3102/0013189X0350070>
- Munch Galindo, L. (1990). Métodos y Técnicas de Investigación. In *Medicina Clínica* (2nd ed., Issue 11). Trillas. <https://www.calameo.com/books/0061884020905df2322c4>
- Muñoz, M. R. (2015). *Educación Superior Intercultural en Colombia: Obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/2445/98600>
- Muro, E. D. A., Miranda, O. C. C., Lucana, F. R. V., Curo, W. Q., & Rodríguez, V. H. P. (2024). Implementing effective sociocultural integration strategies to decrease university student dropout rates. *Sapienza*, 5(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.51798/sijis.v5i4.832>
- Núñez Naranjo, A. F. (2020). Deserción y retención: retos en la educación superior. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 4(9), 15–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.53877/rc.4.9.20200701.02>
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781410607188>
- Piura López, J. (2006). *Metodología de la investigación científica: Un enfoque integrador*(1st ed.). PAVSA.
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Factores que inciden en la deserción estudiantil de la Carrera Ingeniería en Sistemas de Información en la FAREM-Estelí, UNAN-Managua. Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 9(33). <https://doi.org/10.5377/farem.v0i33.9607>
- Rosario, A. R. (2020). *Factores socioeconómicos en la deserción estudiantil universitaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco 2018* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/1835>
- Solís Chavarría, B. A. (2024). La Interculturalidad y el Desarrollo Rural con Enfoque Territorial en Nicaragua. *Revista Compromiso Social*, 7(11), 75–80. <https://doi.org/10.5377/recoso.v7i11.18423>
- Supo, J. (08 de julio de 2024). Método científico: Variables [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/-JsV2gfioZk>
- Ventura Romero, J. M. (2021). *Factores asociados a las causas de la deserción estudiantil en instituciones de educación superior de El Salvador* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/118410>
- Viale Tudela, H. E. (2014). A theoretical Approach to the college student drop out. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 8 (1), 59–76. <https://doi.org/https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Wong Serrano, J. Y., & Centeno Bravo, B. N. (2025). Cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos: Un enfoque metodológico para la investigación de la construcción de identidad intercultural en el contexto de la asignatura de habilidades del lenguaje I. *Ciencia e Interculturalidad*, 34(2), 86–97. <https://doi.org/10.5377/rcl.v34i2.20542>

