

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO CONSORCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**FACTORES PERSONALES, SOCIODEMOGRÁFICOS, CONTEXTUALES E
INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL RIESGO DE DESERCIÓN DE
ESTUDIANTES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA**

ROMER CONCEPCIÓN GUTIÉRREZ

Santiago de Los Caballeros, octubre de 2024

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)

FACTORES PERSONALES, SOCIODEMOGRÁFICOS, CONTEXTUALES E
INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL RIESGO DE DESERCIÓN DE
ESTUDIANTES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA

Tesis presentada para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Por: ROMER CONCEPCIÓN GUTIÉRREZ

Director de la tesis: DRA. HILDA PATRICIA NÚÑEZ, Ph. D.

Santiago de Los Caballeros, octubre de 2024

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)

FACTORES PERSONALES, SOCIODEMOGRÁFICOS, CONTEXTUALES E
INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL RIESGO DE DESERCIÓN DE
ESTUDIANTES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA

Por: ROMER CONCEPCIÓN GUTIÉRREZ

Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, considerado en nombre de la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), por el siguiente Jurado, en la ciudad de Santiago de Los Caballeros en el mes de octubre de 2024.

Jurado

C.I.

Jurado

C.I.

Jurado

C.I.

Jurado

C.I.

Jurado

C.I.

Santiago de Los Caballeros, octubre de 2024

DEDICATORIA

A mi esposa Johelina y a mis hijas Karla y Shanel.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

A mis padres; Jesús y Amparo

A mis hermanos; Marisa, Gisela, Daysi, Wilton, Fior y José (Chelo)

A la Universidad Católica Nordestana (UCNE)

A la UAPA y las demás universidades del consorcio (UCATECI y UTECO)

Al Dr. Padre Isaac García, Rector de la UCNE

Al Dr. Martín Ortega, Vicerrector Académico de la UCNE

Al Dr. Juan Castillo, Vicerrector de Investigación y Postgrado de la UCNE

A la Dra. Grecia Morel, maestra y gran motivadora

Al Dr. Jesús Canelón, coordinador del doctorado

A la Dra. Hilda Núñez, asesora

Al Dr. Erasmo López, colaborador

A las lectoras; Dra. Luz Rosa y Dra. Ayolaida Rodríguez

A la Lic. Rosina Jaquez, Decana de Estudiantes UCNE

A mis profesores y compañeros del doctorado

A todas las personas que de manera directa o indirecta contribuyeron con el logro de este proyecto

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria	iv
Agradecimiento.....	v
Tabla de contenido.....	vi
Lista de tablas y figuras.....	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
Introducción.....	15
Capítulo 1. Planteamiento del Problema y el Propósito.....	16
1.1 Antecedentes.....	16
1.1.1 Variables Académicas.....	18
1.1.2 Variables Institucionales.....	22
1.1.3 Variables Personales.....	25
1.1.4 Variables Familiares.....	30
1.1.5 Variables Socioeconómicas.....	34
1.2 Tecnología de la Información y Comunicación (TIC).....	37
1.3 Planteamiento del Problema.....	38
1.4 Formulación del Problema de Investigación.....	41
1.5 Objetivos de la Investigación.....	42
1.6 Justificación.....	43
Capítulo II. Marco Teórico.....	49
2.1 Teoría Ecológica del Desarrollo Humano.....	50
2.2 Modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo.....	51
2.3 Educación para el Desarrollo Sostenible.....	51
2.4 Definición de Deserción.....	54
2.5 Clasificación de la Deserción Universitaria.....	55
2.6 Enfoques que Estudian y Explican la Deserción.....	57
2.6.1 Institucional.....	57
2.6.2 Sociológica.....	57
2.6.3 Interacción.....	58
2.6.4 Económica.....	58
2.6.5 Psicológica.....	58
2.6.6 Factores Individuales.....	59
2.6.7 Factores Socioeconómicos.....	60
2.6.8 Factores Académicos.....	60
2.6.9 Factores Institucionales.....	60
2.7 Dimensiones Relacionadas con la Deserción.....	60
2.8 Dimensión Personal.....	61
2.8.1 Autoconcepto Académico.....	61
2.8.2 Capacidades Adaptativas.....	62
2.8.3 Función Cognitiva.....	62
2.9 Dimensión Sociodemográfica.....	63
2.9.1 Problemas Económicos y Factores Familiares.....	65
2.9.2 Selección de Carrera y Rendimiento Académico.....	65
2.9.3 Estrategias de Retención.....	66
2.10 Dimensión Contextual.....	66

2.10.1	Percepción de Igualdad.....	67
2.10.2	Relaciones Sociales.....	68
2.10.3	Funcionalidad Familiar.....	68
2.10.4	Funcionamiento Familiar Equilibrado.....	69
2.10.5	Clasificación de las Dimensiones del Funcionamiento Familiar.....	69
2.10.6	Cohesión Familiar.....	70
2.10.7	Adaptabilidad Familiar.....	71
2.10.8	Situación Económica.....	71
2.10.9	Situación Laboral.....	72
2.11	Dimensión Institucional.....	73
2.11.1	Universidad y Liderazgo Educativo.....	73
2.11.2	Tecnología y Educación.....	75
2.11.3	Importancia de la Tecnología Digital.....	75
2.11.4	Metodología y Estrategias Didácticas de Aprendizaje.....	76
2.11.5	Metodologías Utilizadas en el Aula.....	77
2.11.6	Estrategias Funcionales para Estudiantes de Primer Ingreso.....	77
2.11.7	Didáctica Universitaria.....	77
2.11.8	Apoyos Educativos.....	77
2.11.9	Estrategias Educativas que Promuevan la Permanencia de Estudiantes.....	78
2.11.10	Iniciativas y Programas de Apoyo.....	79
2.12	Desafíos de la Deserción Estudiantil.....	79
2.13	Estrategias para Promover la Permanencia.....	80
2.14	Técnicas de Estudio.....	81
2.15	Adaptación.....	81
2.16	Asimilación.....	83
2.17	Perfil del Docente.....	84
2.18	Competencias Tecnológicas.....	85
2.19	Competencia Pedagógica.....	86
2.20	Competencia Comunicativa.....	86
2.21	Uso de la Tecnología en los Procesos Universitarios.....	86
2.22	Transformación de la Enseñanza.....	87
2.23	Tipos de Aprendizaje.....	87
2.24	Habilidades Académicas.....	88
2.25	TIC en Educación Superior.....	89
2.26	Aprendizaje Significativo.....	92
2.27	Aprendizaje Colaborativo.....	94
2.28	Inducción, Orientación, Psicología y Tutoría.....	95
2.29	Fundamentos Teóricos del Acompañamiento Tutorial.....	96
2.30	Resolución de Problemas.....	96
2.31	Comprensión de Lectura.....	97
2.32	Rendimiento Académico.....	98
2.33	Permanencia Educativa.....	99
2.34	La Motivación como Herramienta Pedagógica.....	100
2.35	Expectativas.....	101
2.36	Factores Tecnológicos.....	102
2.37	Factores Institucionales y su Integración.....	103
2.38	Hábitos de Estudio.....	103
2.39	Dimensiones de los Hábitos de Estudio.....	104

2.40 El Papel de los Hábitos de Estudio en el Logro Académico.....	105
2.41 Factores que Influyen en el Riesgo de Deserción.....	105
2.42 Influencia de las Estrategias Institucionales.....	106
2.43 Relación entre el Riesgo de Deserción y el Rendimiento Académico.....	106
Capítulo III. Marco Metodológico.....	107
3.1 Enfoque de la Investigación.....	107
3.2 Paradigma de la Investigación.....	108
3.3 Método de Investigación.....	108
3.4 Tipo de Estudio.....	109
3.5 Diseño de la Investigación.....	109
3.6 Población.....	109
3.7 Muestra.....	110
3.8 Muestreo.....	110
3.9 Criterios de Inclusión, Exclusión y Eliminación.....	110
3.10 Variables del Estudio y su Operacionalización.....	110
3.10.1 Variable Dependiente (V.D).....	110
3.10.2 Variables Independientes (V.I).....	111
3.11 Instrumento Para la Recolección de Datos.....	113
3.12 Validación del Instrumento.....	114
3.13 Escala de Análisis.....	114
3.14 Procesamiento y Análisis de los Datos.....	116
3.15 Métodos y técnicas estadísticas.....	116
3.16 Trabajo de Campo.....	117
Capítulo IV. Análisis de los Resultados.....	120
4.1 Análisis Descriptivo.....	120
4.2 Análisis Estadístico.....	121
4.3 Prueba de Normalidad.....	121
4.4 Análisis Paramétrico.....	123
4.5 Presentación de las Dimensiones.....	126
4.5.1 Dimensión Personal.....	126
4.5.2 Dimensión Sociodemográfica.....	128
4.5.3 Dimensión Contextual.....	129
4.5.4 Dimensión Institucional.....	131
4.5.5 Modelo Resumen.....	134
4.6 Análisis de los Modelos por Dimensiones.....	137
4.6.1 Dimensión Personal.....	138
4.6.2 Dimensión Sociodemográfica.....	139
4.6.3 Dimensión Contextual.....	140
4.6.4 Dimensión Institucional.....	140
4.6.5 Modelo Resumen.....	141
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones.....	143
5.1 Perfil del Estudiante en Riesgo de Deserción.....	146
5.2 Recomendaciones.....	147
Referencias.....	149
Anexos.....	174

Lista tablas y figuras

Tabla 1 Tipos de deserción	56
Tabla 2 Población y muestra del estudio	110
Tabla 3 Operacionalización de las variables independientes (V.I).	111
Tabla 4 Dimensiones y rangos	111
Tabla 5 Características sociodemográficas, laborales y académicas de la muestra (n = 218)	115
Tabla 6 Prueba de normalidad para las categorías	122
Tabla 7 Prueba de normalidad para las dimensiones	123
Tabla 8 Prueba de homogeneidad de varianzas	123
Tabla 9 Prueba ANOVA para las variables paramétricas	124
Tabla 10 Datos descriptivos de todas las dimensiones	125
Tabla 11 Dimensión personal	126
Tabla 12 Dimensión sociodemográfica	128
Tabla 13 Dimensión contextual	130
Tabla 14 Dimensión institucional	131
Tabla 15 Modelo resumen	135
Figura 1 Modelo Ecológico	51
Figura 2 Esquema de categorías de deserción	55
Figura 3 Habilidades para el perfil docente	85
Figura 4 Etapas del proceso de aprendizaje	88

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)

FACTORES PERSONALES, SOCIODEMOGRÁFICOS, CONTEXTUALES E
INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL RIESGO DE DESERCIÓN DE
ESTUDIANTES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA

Autor: ROMER CONCEPCIÓN GUTIÉRREZ

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se busca determinar los factores personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales que inciden en el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria, utilizando el Modelo Ecológico. El estudio siguió un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal en el que participaron 218 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple. Se recogieron variables personales, sociodemográficas, contextuales e institucionales esenciales. Para la recopilación de datos se utilizó un cuestionario estructurado validado con las escalas para generar un índice de riesgo de deserción escolar. Los resultados revelan que factores personales como tener un mayor número de hijos, baja calidad en los trabajos académicos, falta de empatía de los docentes, dificultades de adaptación social y carencia de habilidades personales se relacionan positivamente con la probabilidad de deserción. Además, factores sociodemográficos como gastos familiares elevados y cambios en la carrera académica también aumentan el riesgo de deserción. El estudio define que desde el punto de vista estadístico entre los factores más significativos en el riesgo de deserción son la cohesión familiar, el apoyo a la toma de decisiones, la facilidad de integración social y la satisfacción profesional por lo que se destaca la importancia de crear un entorno de apoyo familiar y social, ayudar al mejoramiento de la calidad educativa, e impulsar la relación positiva entre docentes y estudiantes. La aplicación del modelo ecológico destaca la complejidad de las interacciones entre estos factores, proporcionando una visión integral de los determinantes de la deserción universitaria y al final se recomiendan algunas pautas para la implementación de estrategias para reducir la deserción universitaria.

Palabras clave: Deserción universitaria, Factores personales, Riesgo de deserción.

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)

FACTORES PERSONALES, SOCIODEMOGRÁFICOS, CONTEXTUALES E
INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL RIESGO DE DESERCIÓN DE
ESTUDIANTES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA

Autor: ROMER CONCEPCIÓN GUTIÉRREZ

ABSTRACT

This research aims to identify personal, sociodemographic, contextual, and institutional factors that influence the risk of dropout among first and second-year university students, using the Ecological Model. The study followed a quantitative approach with a non-experimental cross-sectional design involving 218 students selected through simple random sampling. Essential personal, sociodemographic, contextual, and institutional variables were collected. A validated structured questionnaire with scales was used to gather data and generate a school dropout risk index. The results reveal that personal factors such as having a larger number of children, low academic performance, lack of empathy from teachers, social adaptation difficulties, and a lack of personal skills are positively related to the probability of dropout. Additionally, sociodemographic factors such as high family expenses and changes in academic career also increase the risk of dropout. The study defines that statistically, the most significant factors in the risk of dropout are family cohesion, support in decision-making, ease of social integration, and professional satisfaction. Therefore, the importance of creating a supportive family and social environment, improving the quality of education, and fostering positive relationships between teachers and students is highlighted. The application of the ecological model emphasizes the complexity of interactions between these factors, providing a comprehensive view of the determinants of university dropout. Finally, some guidelines are recommended for implementing strategies to reduce university dropout.

Keywords: University dropout, Personal factors, Risk of dropout.

INTRODUCCIÓN

La deserción universitaria es un complejo acontecimiento que impacta significativamente en el desenvolvimiento profesional y académico de los alumnos. Comprender este problema requiere un análisis detallado de diversos factores influyentes. En esta investigación, se analiza la deserción universitaria a través de cuatro dimensiones: personal, sociodemográfica, contextual e institucional. Cada una de estas dimensiones proporciona una perspectiva específica sobre los factores que influyen en la deserción estudiantil. La dimensión personal incluye aspectos como el autoconcepto académico, la capacidad adaptativa y la función cognitiva. En cuanto a la dimensión sociodemográfica, se consideran la edad, la zona de residencia, el estado civil, el número de hijos, si ha cambiado de carrera, la cantidad de personas que dependen del estudiante, la situación laboral y la recepción de ayudas económicas, como becas. La dimensión contextual abarca la percepción de igualdad, las relaciones sociales, la funcionalidad familiar, así como la situación económica y laboral. Finalmente, en la dimensión institucional, se evalúan factores relacionados con la universidad, el liderazgo, el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el aprendizaje significativo, así como los procesos de inducción, orientación, psicología y tutoría. Cada dimensión se interrelaciona para ofrecer un entendimiento integral de los factores que contribuyen a la deserción estudiantil.

La deserción universitaria afecta a instituciones educativas, estudiantes y a la sociedad en general. Según datos de la UNESCO (2020), a nivel global, las tasas de matrícula en educación superior han aumentado significativamente, pero esto no se traduce en una disminución correspondiente de la deserción, que sigue siendo alarmante, especialmente en América Latina. En este contexto, la República Dominicana no es una excepción, con una tasa de deserción estimada en 19.6% para quienes inician estudios superiores (López y Mejía,

2016). Este problema ha sido objeto de numerosos estudios que destacan factores que inciden en la deserción universitaria y que son de diferentes índoles, socioeconómicos, personales y contextuales. No obstante, la mayoría de las investigaciones han analizado la deserción universitaria de manera fragmentada. Estos antecedentes permiten identificar vacíos en el conocimiento y ofrecen una justificación sólida para la presente investigación.

En congruencia con la necesidad de analizar la deserción universitaria desde una perspectiva integral, en el marco teórico del estudio se presentan modelos como el de Braxton, Shaw y Johnson (1997), que clasifican los factores de deserción en categorías personales, familiares, institucionales y socioeconómicas, y el modelo de integración del estudiante de Tinto (1975), que enfatiza la importancia del compromiso social y académico. A partir de esta base, investigaciones previas han identificado la relevancia de factores específicos como la preparación académica previa, el apoyo familiar y las condiciones económicas (Franco, 2017; Smulders, 2018).

La importancia científica de este estudio radica en su contribución para determinar desde una perspectiva integral los factores que influyen en el riesgo de deserción, que sirvan de base para la formulación de políticas y estrategias que mejoren la retención estudiantil. La identificación de estos factores no solo proporciona información valiosa a las instituciones de educación superior, sino que también impacta en el desarrollo social y económico del país, ya que un mayor índice de graduación contribuye a la formación de un capital humano mayor calidad.

El objetivo de esta investigación es determinar los factores personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales que inciden en el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria. Para lograr esto, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los factores personales que predicen el riesgo de deserción de los alumnos?; ¿Cuáles son los factores sociodemográficos que

influyen en la deserción universitaria?; ¿Cuáles son los factores contextuales que afectan la permanencia?; y, ¿Cuáles son los factores institucionales que inciden en el riesgo de deserción?

La metodología empleada en este estudio se enmarca en el paradigma positivista, por lo que se basa en un enfoque cuantitativo. Su diseño es no experimental, transversal. La población objetivo está compuesta por estudiantes de primer y segundo año de la UCNE, de la cual se seleccionó una muestra probabilística de 218 participantes mediante muestreo aleatorio simple. Para la recopilación de datos, se utilizó un cuestionario estructurado validado, que incluye escalas para generar un índice de riesgo de deserción. Se utilizó modelos multivariantes de regresión lineal tomando como variable dependiente el índice de riesgo de deserción y como independientes los principales factores citados en la literatura científica, tales como personales, sociodemográfico, contextuales e institucionales.

Los resultados revelan que factores personales como tener un mayor número de hijos, baja calidad en los trabajos académicos, falta de empatía de los docentes, dificultades de adaptación social y carencia de habilidades personales se relacionan positivamente con la probabilidad de deserción. Además, factores sociodemográficos como gastos familiares elevados y cambios en la carrera académica también aumentan el riesgo de deserción. El estudio define que desde el punto de vista estadístico entre los factores más significativos en el riesgo de deserción son la cohesión familiar, el apoyo a la toma de decisiones, la facilidad de integración social y la satisfacción profesional por lo que se destaca la importancia de crear un entorno de apoyo familiar y social, ayudar al mejoramiento de la calidad educativa, e impulsar la relación positiva entre docentes y estudiantes.

Entre los factores más significativos estadísticamente destacan la cohesión familiar, el apoyo en la toma de decisiones, la integración social y la satisfacción profesional. Se resalta

la importancia de crear un entorno de apoyo familiar y social, mejorar la calidad educativa e impulsar relaciones positivas entre docentes y estudiantes para reducir el riesgo de deserción.

Capítulo I. Planteamiento del Problema y el Propósito

1.1 Antecedentes

En toda investigación los antecedentes tienen gran importancia, pues permiten conocer el estado de conocimiento que se tiene sobre el tema a investigar, y a partir de las mismas se orienta hacia el área en la que se quiere investigar. De acuerdo con Villalobos (2019) “los antecedentes son las tendencias teóricas y metodológicas del problema de investigación, encontradas en el estado de la cuestión” (p. 93). Desde esta perspectiva los antecedentes se ofrece una investigación original y permiten dar un aporte al conocimiento del tema.

Conocer las tendencias teóricas de la investigación permite reconocer los vacíos de conocimiento acerca del tema estudiado. Al analizar las tendencias metodológicas del fenómeno, se busca llenar estos vacíos en relación con la interpretación de las circunstancias que contribuyen a la deserción universitaria, desde una perspectiva integral.

Las universidades privadas y públicas enfrentan un problema de deserción que influye no solamente a la institución formadora, sino también a los propios alumnos, sus familiares y la sociedad en su conjunto. Mucho más allá del elemento socioeconómico, existen otras variables internas que describen el problema desde la individualidad del estudiante, así como factores externos en los que está inmerso.

Por lo tanto, se realizó una búsqueda minuciosa para concluir aquellas investigaciones afines al análisis de los factores que repercuten en la deserción de alumnos universitarios. Se encontraron datos de investigaciones relevantes, los cuales se detallan a continuación organizadas de la siguiente manera, primero se presentan los estudios y luego los resultados.

Braxton et al. (1997) exponen cinco modelos teóricos basados en “factores personales, familiares, institucionales, económico e internacionales para clasificar los enfoques sobre

deserción y retención”. También identifican “categorías psicológicas, sociológicas, económicas, organizacionales e interaccionistas” (p 78).

El modelo de los factores personales considera características individuales como la motivación y habilidades académicas. El modelo de los factores familiares aborda el apoyo emocional y financiero del entorno familiar. El modelo de los factores institucionales examina las características de la institución educativa, como la calidad de la enseñanza y el clima escolar. El modelo de los factores económicos analiza el impacto de la situación financiera del estudiante y su familia. Por último, el modelo interaccionista integra estos elementos, sugiriendo que la deserción resulta de la interacción entre todos estos factores (Braxton et al. 1997).

La permanencia estudiantil en la institución, en comparación con la deserción, está relacionada con dos teorías sociológicas (modelos) en la literatura científica:

El primer modelo expuesto por Spady (1971) y Tinto (1975) se conoce como modelo de integración del estudiante. Según este modelo, “la decisión de un estudiante de permanecer o abandonar la escuela dependerá de cuán comprometido e integrado sea en su entorno social y académico” (p. 12).

Aunque este modelo ha servido como base para muchas otras investigaciones sobre la deserción estudiantil universitaria, resulta limitado porque no interpreta la situación del alumnado luego de dejar la institución, es decir, que no se ocupa de saber si el estudiante se cambia a otra institución o cuál es la decisión que toma sobre su vida profesional o académica, sino que se resigna con conocer los factores que llevaron al estudiante a finalizar su carrera universitaria. Asimismo, se debe conocer que afronta una situación pocas veces analizada por diversos especialistas y es el de las relaciones sociales que poseen los estudiantes dentro de las universidades, porque la gran parte de las investigaciones se concentran en el desempeño

estudiantil, pero no en interacciones que se manifiestan entre los individuos que forman la comunidad estudiantil: los maestros, el personal administrativo, directores y el alumnado.

Según los planteamientos de Tinto y otros teóricos sobre la deserción universitaria, se han identificado varios factores decisivos que influyen en la deserción universitaria. Estos factores se relacionan con variables socioeconómicas, académicas, familiares, institucionales y personales. Para enmarcar los antecedentes de la investigación, se inicia analizando las variables académicas. A continuación, se abordará cada una de ellas.

1.1.1 Variables Académicas

El enfoque educativo se ha transformado en los últimos años, implementando parcialmente un enfoque de educación por competencias tanto a nivel secundario como superior. Este cambio en la manera de concebir la educación en la secundaria debería llevar consigo una modificación en los contenidos y habilidades académicas que se imparten en las instituciones universitarias.

Otros países también están experimentando este fenómeno, no solo en República Dominicana, sino también en lugares como Venezuela. Según Arias y Durán (2017), esta transformación en el enfoque educativo es una tendencia que se ha observado a nivel global, y su impacto abarca tanto la educación superior como la educación secundaria.

Esta transición hacia la enseñanza por competencias representa una variación significativa en la manera en la que se entiende la formación de los estudiantes, ya que se busca no solo brindar conocimientos teóricos, sino también capacitación práctica y capacidades que les haga confrontar de manera puntual las competencias del entorno actual (Arias y Durán, 2017). Por tanto, es crucial comprender cómo esta evolución en la educación secundaria influye en la enseñanza universitaria y qué ajustes deben realizarse en los programas y métodos de enseñanza para adecuarse a esta nueva dinámica educativa.

Desde secundaria existe la metamorfosis del sistema educativo, lo que significa que en el ambiente universitario se debe dar el efecto dominó y que el cambio generado en secundaria repercute en la universidad. Este primer paso debe ser el empuje que requiere la educación universitaria para volver la mirada a los estudiantes de primer ingreso y no conformarse con que matriculen, sino preocuparse por su permanencia en el sistema y en dotarlos de las habilidades académicas necesarias para iniciar este proceso.

Las universidades a nivel internacional han implementado cursos nivelatorios principalmente para resolver los problemas de adaptación, deserción y carencia de habilidades académicas necesarias para afrontar carreras universitarias. Universidades como Simón Bolívar de Barranquilla, en el documento “Cursos nivelatorios: Experiencia para mitigar la deserción académica precoz” de Arrieta y Mercado (2018), plantean:

Los cursos de nivelación puestos para exponer las competencias fundamentales de sus alumnos son efectivos frente a la necesidad de apoyar tempranamente a los alumnos que se incorporan con menores puntajes estudiantiles en las asignaturas de matemáticas y lectura. Esto mejora la retención educativa con calidad, pues al obtener óptimos resultados en los cursos afines, también se exponen menores obstáculos en su cambio a la vida universitaria.

De la siguiente forma, la observación a los alumnos desde el principio de su proceso de educación universitaria es una planificación primordial para el impulso de los alumnos y para potenciar sus capacidades y así alcanzar el éxito académico.

Este problema influye en la calidad de las Instituciones de Educación Superior y lleva a analizar las políticas públicas universitarias sobre la adaptación y persistencia de los alumnos de primer ingreso. Arrieta y Mercado (2018) indican que:

En Colombia, todas las instituciones de educación superior (IES) informan sobre el estado académico de los alumnos de primer semestre mediante el examen de Estado SABER 11, el cual “...es requisito para ingresar a los

programas de pregrado (Ley 1324 del Congreso de la República de Colombia, 2009). El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es responsable de la elaboración y supervisión de este examen, desde los resultados se establecen planes de acompañamiento para prevenir la deserción estudiantil temprana (p. 108).

El ICFES no solo realiza este examen, sino que también investiga los factores que afectan la calidad educativa, proporcionando datos que ayudan a mejorar y tomar decisiones en este ámbito. Esta evaluación provee elementos cruciales para resolver situaciones, buscando optimizar cualquier procedimiento de enseñanza y aprendizaje.

Además, permite que los estudiantes, con la orientación de los docentes, identifiquen sus fortalezas y debilidades en el progreso de competencias para el día a día, participando en procesos de evaluación y mejoramiento continuo en el aula. De esta manera, las instituciones educativas pueden focalizar acciones específicas para apoyar y acompañar a los estudiantes, mejorando sus procesos educativos.

No obstante, a pesar de la valiosa información que proporciona el ICFES a los municipios de Colombia para establecer pautas de mejora, muchas universidades aún recurren a cursos de nivelación en áreas como química, matemáticas, física y biología.

Estos cursos tienen el objetivo de conectar a los estudiantes con las herramientas y el conocimiento necesarios para cursar con éxito las asignaturas específicas de su plan de estudios. Este conocimiento es fundamental para alcanzar un rendimiento óptimo en las materias que requieren habilidades en áreas específicas.

Además, se han observado esfuerzos significativos de universidades a nivel mundial, como la Universidad Finis Terrae (UNA, 2019), que implementó un proyecto de nivelación en biología y bioquímica. Este programa consiste en cursos de 15 horas y la distribución de información adicional en un disco compacto (CD). Otro ejemplo destacado es la Pontificia

Universidad Católica de Chile, que desde 2010 ha desarrollado esquemas de nivelación a través de tutorías. Asimismo, la Universidad de California y la Indiana University East han documentado experiencias similares (UNA, 2019).

También se ha identificado que existen iniciativas de nivelación en modalidad virtual, que resultan más económicas. Estas se han implementado en universidades como Mar de Plata en Chile, Universidad de Antioquía en Colombia, Universidad del Sur en Argentina y la UNED en España (UNA, 2019).

En Costa Rica, una universidad ha establecido entre sus requerimientos de entrada al bachillerato en ingeniería industrial la aplicación de un examen de ubicación diagnóstica (PUD). En el caso de no aprobar, el estudiante debe inscribir el curso "Matemática nivelatoria", que forma parte de un apartado de cuatro cursos nivelatorios necesarios para ingresar a la carrera (UNED, 2019).

El objetivo de la aplicación de esta prueba de diagnóstico es analizar el dominio que poseen los estudiantes en competencias verbales, naturales, sociales y matemáticas al ingresar a la universidad. Para Zamora et al. (2020) "el temprano abandono de los estudios es uno de los primeros conflictos que enfrentan las universidades, particularmente en los primeros semestres. Este fenómeno alcanza en diversas áreas: institucional, personal y social" (p. 2).

La deserción universitaria incide en el plano social, disminuyendo las posibilidades para obtener un mayor estatus y aumenta los costos de la educación, ya que varios de estos estudiantes repiten el curso y a nivel institucional baja los índices de eficiencia. Peralta et al. (2016) realizaron una investigación en la Universidad Panamericana de Colombia sobre el abandono de los alumnos financiados con crédito educativo, y encontraron que esta está vinculada con diferentes factores. En su estudio, señalaron dos grupos que desertaron: los más jóvenes desertaron sus estudios por circunstancias académicas, mientras que los de mayor edad lo hicieron por circunstancias socioeconómicas que los obligaron a trabajar

durante en día y estudiar por la noche, lo cual les dejó poco tiempo para llevar a cabo sus responsabilidades académicas.

En este contexto, las investigaciones revisadas señalan que en el aspecto académico existe un déficit de conocimientos que muchos estudiantes arrastran desde el bachillerato. Es decir, algunos alumnos al ingresar a la universidad no cuentan con las competencias primordiales para esta nueva etapa de su vida. Aunque las universidades se han esforzado por subsanar estas debilidades en los estudiantes de primer ingreso, estos intentos han sido superficiales y no resuelven el problema de fondo.

Finalmente, es importante destacar que, entre las variables académicas o institucionales relacionadas con el riesgo de deserción, parecen ser cruciales el desempeño académico y el apoyo que la universidad le genera a los estudiantes.

1.1.2 Variables Institucionales

Bravo et al. (2017) desarrollaron un proyecto investigativo en el que analizaron el origen de la deserción durante el programa de nivelación antes de ingresar al primer año de las facultades del área técnica en la Universidad de Cuenca. La investigación es de tipo descriptiva, incluye la aplicación de diversas técnicas para recopilar información: revisión documental, encuestas y pruebas. Se aplicó una encuesta a todos los estudiantes que cursaban nivelación con el fin de recabar información del proceso de ingreso a la universidad, el cuestionario estaba diseñado con preguntas de opción múltiple. También se aplicó una prueba de matemáticas para identificar los conocimientos con los que ingresaban al curso de nivelación. Llegaron a la conclusión que los estudiantes que dejaron el curso de nivelación sugirieron mejorar los programas de asignaturas, organizar los itinerarios en las jornadas de las, tardes o noches y capacitar a los profesores en aspectos pedagógicos.

Marte y Fabian (2021), desarrollaron un estudio en la República Dominicana con el objetivo de determinar los factores que motivan la deserción en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Recinto Santiago, periodo 2016-2019. La muestra del estudio estuvo conformada por 415 estudiantes de una población de 12,716 discentes, de ambos sexos, de las distintas carreras que se imparten en este recinto. La investigación fue de campo descriptiva con enfoque mixto, utilizando un diseño no experimental y de corte transversal. Los instrumentos para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y la entrevista abierta.

Los resultados demostraron que las razones que motivaron a los alumnos a dejar sus carreras, en orden de importancia, incluyeron la falta de preparación preuniversitaria, las técnicas de evaluación utilizadas por la universidad, las condiciones económicas de los alumnos, el poco de apoyo institucional y una mala elección de carrera por parte de los alumnos.

Además, Suárez et al. (2017) realizaron una investigación en la universidad central de Venezuela para analizar los elementos relacionados con la productividad académica de alumnos de un curso de informática. Se tomó una muestra de las calificaciones finales del curso iniciando en el periodo 2015 -I y finalizando en el 2016-II. Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de dos instrumentos, uno para identificar si la estrategia metodológica utilizada por el docente facilitaba el proceso de aprendizaje y el otro si los estudiantes contaban con un equipo de cómputo personal. Para el tratamiento de los datos, se utilizó el diseño experimental bajo arreglo factorial cuyos factores de estudio fueron el docente que orientó la asignatura, el programa profesional donde se impartió la asignatura y la disposición de un equipo de cómputo propio por parte de los estudiantes para realizar las prácticas extra-clase. Según su análisis, se encontró que la interacción entre la planificación metodológica usadas por el instructor y la disponibilidad de recursos tecnológicos propios

(como un computador personal) inciden significativamente en el procedimiento de enseñanza y, por ende, en las calificaciones adquiridas. Esto resultó en una mayor tasa de reprobados y un mayor número de estudiantes que repiten el curso varias veces, lo que en ocasiones lleva a la deserción de la institución.

Velázquez y González (2017) plantearon un análisis con el propósito de señalar las variables que influyen en la permanencia de los alumnos en la licenciatura en enfermería de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Este estudio, que fue no experimental, enfoque cuantitativo, transversal, descriptiva y correlacional, en lugar de experimental, incluyó 597 estudiantes. Se desarrolló un modelo teórico conceptual basado en las ganas, la responsabilidad, la disposición, las conductas y las circunstancias socioeconómicas. Los resultados, alcanzados por medio del modelaje de ecuaciones estructurales, revelaron que los nueve factores de permanencia eran la incorporación estudiantil, el deber con la institución, las relaciones familiares y sociales y el entusiasmo externo.

Asimismo, en cuanto a las variables institucionales, se ha demostrado que el apoyo al trabajo independiente de los alumnos y los planes metodológicos utilizadas por los profesores tienen una repercusión significativa en el procedimiento de enseñanza y, por lo tanto, en las calificaciones obtenidas, la motivación y la deserción o retención. Todos estos elementos están interrelacionados, destacando la metodología utilizada por los docentes como un factor determinante en la deserción.

Finalmente, como se ha demostrado en los antecedentes, en diversos casos los alumnos se retiraron de la educación superior debido a los desafíos y demandas impuestas. Esto conduce a una descripción del abandono por los factores contextuales e individuales que influyen en el comportamiento de los alumnos.

1.1.3 Variables Personales

En primera instancia, Smulders (2018) realizó una investigación con el fin de revisar las causas de la deserción de los alumnos en la Universidad Nacional de Itapúa, dentro del programa de Ingeniería Comercial. Para esto, se tomaron como objeto de estudio a los alumnos que desertaron.

El enfoque utilizado fue cuantitativo, transversal, no experimental y descriptivo. El total de la muestra de Estudiantes desertores fue de 42 estudiantes que han desertado de la carrera Ingeniería Comercial, de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, de la Universidad Nacional de Itapúa, año 2012. Estudiantes exitosos: La totalidad de 12 estudiantes que culminaron exitosamente sus estudios en la carrera Ingeniería Comercial en los años 2011 y 2012. Se utilizó cuestionarios con preguntas de categorías abiertas y cerradas; se aplicó personalmente a la muestra seleccionada. Se encontró que hay características internas y externas que determinan a un estudiante que deserte.

En relación con el éxito o el fracaso de un estudiante, se encontró que, en comparación con los estudiantes exitosos, estos dependen de una variedad de componentes que se van juntando desde temprana edad en el alumno y su ambiente. Un estudiante que tiene éxito puede ser cualquier individuo, sin el requisito de tener una gran cantidad de dinero o todas las comodidades necesarias para estudiar una carrera universitaria, solo es necesario tener motivación para estudiar. El temperamento del estudiante fue la diferencia más notable que encontró esta investigación. Por lo tanto, se concluye que los hechos no se dan solos, sino que siempre están acompañados de otros factores (Smulders, 2018).

Por otro lado, Forero y Montenegro (2020), en el marco del programa "Ser Pilo Paga" del gobierno nacional colombiano, se estudió el proceso académico de los estudiantes exitosos en comparación con los desertores en el área de ciencias de la salud de la Universidad Santo

Tomás, Colombia. Este análisis, con un enfoque cuantitativo, estudió cuales eran las diferencias entre los alumnos activos y los desertores.

Asimismo, se hizo notable que la estrategia de apoyo económico fue esencial para ingresar a la educación superior, pero no competente para impedir la deserción. Esto se debe a que, como resultado de los procesos psicológicos, el comportamiento del estudiante y la actitud, su capacidad para cambiarse a un entorno diferente, la gestión del tiempo para establecer prioridades y el uso de herramientas para organizarse y planear a corto y largo plazo, son determinantes cruciales. Se resalta también a la familia como un apoyo fundamental para el desarrollo académico del alumno, jugando un rol importante en la integración social del estudiante, lograr las metas y el crecimiento de su independencia.

Además, la investigación señala el rol de la institución en una educación de calidad y las oportunidades de progreso individual tanto en el aula como fuera de esta, los recursos disponibles, el desarrollo deportivo, las labores culturales y las relaciones con los docentes.

Finalmente, los resultados de este estudio permitieron implementar que las inversiones económicas de este grado no se basan únicamente en una prueba; necesitan un marco de estudio de factores sociológicos, psicológicos, organizacionales y familiares, que aseguran una situación favorable para la durabilidad y la culminación pertinente de los estudios.

En Colombia, en la Universidad Veracruzana, Olivo (2017) realizó un trabajo llamado “Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales”. Esta investigación consistió en tres elementos: motivaciones internas y externas, así como estrategias y características de enseñanza. El estudio se fundamentó bajo el método fenomenológico, desde un paradigma interpretativo y utilizando observación, entrevistas a profundidad y grupos focales. Se seleccionó intencionalmente a diez alumnos de la Institución Alberto Pumarejo de Malambo, Colombia, con excelentes resultados académicos, como muestra teórica estructural no estadística.

En esta investigación se identificaron los principales rasgos de los alumnos exitosos, que incluyen características singulares como estimulaciones internas y el autoconcepto, así como aspectos extrínsecos como las motivaciones externas influenciadas por el apoyo de la familia, en especial de la madre, los maestros, el ambiente y los amigos. Se detectó una amplia diversidad de pensamiento, planes y rasgos entre los alumnos. Además, coincidieron en que la responsabilidad y disciplina son elementos que los distinguen de sus compañeros, las cuales están asociados con la metacognición, autoadministración y, en especial, la autorregulación.

Asimismo, se encontró que la autorregulación académica está estrictamente vinculada con la metacognición. Dado que las fronteras entre estos conceptos son difusas, se ha propuesto el término constructo autorregulación-metacognición. Se demostró cómo los procesos metacognitivos y autorreguladores están integrados en un complejo medio de relaciones entre elementos motivacionales tanto intrínsecos como extrínsecos. Se demostró que los estudiantes exitosos utilizan planes de enseñanza con frecuencia y de forma útil.

Por lo tanto, los resultados sugieren que los maestros de Ciencias Naturales deben cambiar su enfoque para que un mayor número de estudiantes aprendan de manera autorregulada. Los maestros de ciencias deben fomentar diversos planes de enseñanza que se ajusten a distintos modos de enseñanza y reconocer la habilidad de comprometer creativamente a sus alumnos.

En un estudio relacionado, Aguilar (2020) se analizó a alumnos de primer año en una institución de educación superior, según el perfil y los hechos de apoyo puestas en práctica en 2018. El estudio utiliza un enfoque cuantitativo, analizando estadísticamente los resultados de los estudiantes que recibieron una advertencia temprana de acuerdo con los criterios implementados por la institución. El Centro Integral de Apoyo y Desarrollo al Estudiante de la Universidad Andrés Bello ofrece tutorías académicas para estudiantes que participan en

asignaturas consideradas críticas. El trabajo analiza los resultados de la cohorte de estudiantes de 2018 en cuanto a aprobar de materias y la continuidad en la universidad.

Los hallazgos fundamentales incluyen las tasas de retención de los alumnos en las tutorías en los diferentes grupos comparados, considerando diversos factores de alerta. El hecho de que los estudiantes que son padres y madres participen en el programa de asesoramiento tiene una impresión importante en su retención, superando en 17 puntos a los alumnos en iguales condiciones que no participan en el programa de apoyo.

En ese mismo orden, Morales y Chávez (2017) pusieron en práctica una investigación sobre posponer académicamente y amoldar a la vida universitaria en alumnos de psicología. Se basa en un enfoque cuantitativo, participaron 231 estudiantes de Psicología de la UMSNH; se utilizaron las escalas de Procrastinación Académica (Busko, adaptada por Álvarez, 2010) y el Cuestionario de Vivencias universitarias (Almeida, et al., 2001). Ambas se aplicaron a estudiantes de primer y séptimo semestre. Encontraron que ingresar a la universidad provoca cambios importantes en su forma de vida, como más grandes demandas, nuevas maneras de relaciones y pruebas en su habilidad para controlar el estrés. La visión de su autoeficacia se ven afectadas, y el entorno físico de la institución, junto con su misión, visión y filosofía, intervienen en sus perspectivas y directrices de conducta. Además, existe una necesidad latente de dejar atrás su vida de alumno e incorporarse al mundo laboral.

Mamani (2017), realizó un estudio que buscaba determinar el efecto de la adaptabilidad sobre el rendimiento académico, mediante un test de adaptabilidad, enfocado a las categorías didácticas. Se aplicó el test a 89 estudiantes de la asignatura de Estadística, en su exploración sobre las consecuencias de la adaptabilidad en el beneficio escolar, afirma que los alumnos no responden de manera uniforme ni con la misma intensidad a los estímulos proporcionados por la universidad. Mientras que varios se acoplan fácilmente y toman en cuenta sus oportunidades y ventajas, otros no logran adaptarse, lo que les impide alcanzar sus objetivos

académicos. Esto se debe a que los estudiantes pueden experimentar intranquilidad, inseguridad, miedo, ansiedad y desconcierto como resultado del nuevo entorno educativo. Sin embargo, cuando el estudiante manifiesta rápidamente mecanismos de adaptación, tiene una ventaja sobre aquellos que tardan en adaptarse, ya que pueden maximizar su probabilidad de éxito al aprovechar las oportunidades y potencialidades del entorno.

Por otro lado, en una investigación realizada por Yengle (2009), se analizó la relación entre los grados de adaptación al ambiente universitario y la asociación con los compañeros de aula para los alumnos desertores de los tres primeros períodos de la Universidad César Vallejo. La investigación es no experimental, transversal y correlacional. Los datos se obtuvieron de una encuesta aplicada a estudiantes que desertaron en la Universidad César Vallejo durante el periodo 2007-I a 2007-II, de los cuales 441 corresponden a los 3 primeros ciclos. Se aplicó la técnica estadística de análisis de correspondencias para el análisis de asociación entre las categorías de las variables adaptación a la vida universitaria y relación con los compañeros de estudio. Yengle (2009), encontró que los elementos relacionados a la deserción son múltiples: estudiantiles, económicos y vocacionales.

Yengle (2009) señala que: 1. La deserción estudiantil en los ciclos iniciales, especialmente en el primer ciclo, contribuye a los obstáculos de adaptación a la vida universitaria. 2. Los niveles de relación con los compañeros de clase están vinculados con los grados de incorporación a la vida universitaria. 3. La correlación con los demás estudiantes es crucial.

Además, Turizo et al. (2019), realizó una investigación sobre la deserción y la falta de graduación en la Corporación Universidad de la Costa. El diseño de la investigación fue cuantitativo, examinando el fenómeno desde una racionalidad empírico-analítica, de un proceder no experimental, transversal y con un alcance analítico-explicativo. El análisis explicativo tuvo como objetivo, precisar el comportamiento de esta relación causal en 143 estudiantes de últimos semestres de diferentes programas académicos de la CUC en

Barranquilla, en el año 2017, pertenecientes a dos cohortes, incluyendo cuatro grupos: estudiantes que desertaron en octavo, noveno y décimo semestre y estudiantes que habiendo terminado académicamente, aún no obtenían su título profesional. Se descubrió que la economía es el principal factor que contribuye a la deserción y la falta de graduación tardía en la CUC. Este factor engloba variables como el nivel de ingresos, dependencia económica, socioeconómico, pago de matrícula y de ingresos. Sin embargo, el factor individual también tiene un impacto, con variables como el género, el estado civil y la edad, siendo los semestres iniciales los más influyentes.

Para concluir, se observó que en el abandono y la persistencia de los alumnos influyen características internas y externas. En algunos casos, el factor externo pesa más, y en otros, el interno. Se evidenció que los elementos externos relacionados con la deserción son principalmente económicos y académicos, siendo los económicos los más determinantes. Sin embargo, cuando se analiza la deserción en los primeros ciclos, la adaptabilidad al ambiente universitario se vuelve un factor adicional más crucial.

Finalmente, se señalan las influencias que ejercen los padres sobre sus hijos al elegir su carrera y la falta de apoyo durante los procesos de formación en lo que respecta a las familias. Esto puede deberse a la falta de involucramiento del grupo familiar o la falta de herramientas para ayudar con el proceso. Además, eventos como divorcios, embarazos, separaciones o cambio de trabajo, pueden empeorar las cosas.

1.1.4 Variables Familiares

En una investigación realizada por Franco (2017), con el objetivo de establecer cuáles son los factores que han influido en la deserción universitaria temprana en las dos universidades guayaquileñas. La investigación es de tipo explicativa, mixta. Se utilizaron dos tipos de muestra, para el estudio cuantitativo se aplicó el muestreo probabilístico y estructural, y para

la investigación cualitativa el muestreo estructural. Se llegó a la conclusión de que la gran variedad de los alumnos que abandonaron la universidad o la carrera fueron condicionados por factores familiares, como la resistencia familiar a la elección de carrera o la urgencia de estar junto a la familia, lo que los llevó a elegir estudiar cerca de ellos. Solo uno de los estudiantes tuvo este problema con el rendimiento académico, pero podría haber sido un factor secundario causado por otros factores sociales.

En esa misma línea, Duche et al. (2020) realizaron una investigación sobre el cambio de la escuela secundaria a la universidad y la adaptación a la vida universitaria fueron temas de estudio. El objetivo fue determinar qué factores internos y externos permiten a los nuevos estudiantes adaptarse con éxito al entorno universitario. El diseño fue mixto, participaron estudiantes de primer año de la Universidad Católica de Santa María (Arequipa-Perú). Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas a 168 estudiantes y se trabajó un grupo focal con 32 participantes. El análisis de contenido se realizó mediante un proceso de codificación abierta de tres etapas para clasificar los encontrados en temas. Concluyeron que cuatro factores generales son necesarios para que los estudiantes se adapten e integren en la universidad: las habilidades alcanzadas en la escuela secundaria, el ejercicio como alumno en la universidad y los objetivos propuestos por los estudiantes durante el primer semestre de estudios. Los datos sugieren que la universidad debería determinar el nivel de bienestar psicológico del alumno al inicio, o incluso antes, de las actividades académicas, así como el tipo de vínculo que tiene el alumno con sus familiares y la estabilidad emocional que le proporciona.

Además, Tuero et al. (2020) realizaron una investigación con el propósito de mejorar la comprensión en este tema. El diseño de investigación es ex-post-facto, descriptivo y predictivo. El estudio involucró a 692 estudiantes de una universidad del norte de España. La recogida de información se realizó mediante un cuestionario creado específicamente por los

autores. Se utilizó un plan con dimensiones para los factores de valor para obtener datos. Los resultados muestran la correlación entre las características familiares y personales, y demuestran que el ambiente familiar tiene un impacto significativo en la educación universitaria. Los alumnos con más probabilidades de considerar abandonar la carrera son aquellos que experimentan ansiedad al pensar en informar a sus familias sobre su intención de dejar o cambiar la carrera. No obstante, aquellos que afirman no haber optado por la licenciatura debido a la presión de su familia y que sienten una participación favorable en sus estudios tienen más probabilidades de permanecer. Estos hallazgos demuestran la importancia de implementar programas de educación preventiva en las familias.

Carvajal et al. (2018) investigaron los factores sociodemográficos y académicos que explican la deserción de estudiantes de la Universidad de Playa Ancha, Chile en la Facultad de Ciencias Naturales. El objetivo de la investigación fue señalar los elementos que contribuyen significativamente al proceso de deserción de los alumnos y evaluar el impacto de cada pronóstico en un modelo estadístico. La investigación es paradigma positivista, utilizando técnicas cuantitativas de tipo explicativo, con técnicas estadísticas del tipo descriptivas, correlacional e inferencial, la población de estudio está constituida por los estudiantes matriculados en las Carreras de Geografía, Pedagogía en Matemática, Pedagogía en Física, Pedagogía en Biología y Pedagogía en Química cohorte 2014-2015, con un total de 169 estudiantes, Se empleó un modelo logístico con una capacidad de unión binomial para la dicotomía de la variable dependiente. Los hallazgos indicaron que los alumnos de la Universidad de Playa Ancha abandonan sus estudios principalmente debido a su rendimiento académico y a la situación socioeconómica de sus familias.

Plourde (2017) fundamentó un estudio sobre la resiliencia y el abandono escolar en una población universitaria desfavorecida económicamente en la República Dominicana. Se utilizó una muestra de 836 estudiantes de los últimos cursos de educación primaria con

edades comprendidas entre 11 y 19 años de edad y pertenecientes a centros educativos del distrito 15-05 Santo Domingo Oeste, de los cuales solo continuaron sus estudios de Bachillerato 436 estudiantes. Los resultados demostraron que la resiliencia, el autoconcepto y la comunicación familiar tienen una relación importante y segura, pero no con el ajuste escolar.

Lastre et al. (2018) realizaron una investigación para determinar si existe una relación entre el rendimiento estudiantil del alumno y el apoyo familiar de los estudiantes de 3° E.B.P de la Institución educativa Heriberto García, Toluviéjo, Sucre. La investigación se enmarcó en un paradigma positivista, bajo un tipo de estudio correlacional en una muestra integrada por 98 estudiantes del grado 3° E.B.P y 92 familias, con el empleo de estadística descriptiva y análisis de correspondencia múltiple (ACM). Los resultados expusieron un vínculo estadísticamente significativo entre el apoyo de las familias y el desempeño escolar, indicando que los estudiantes que tienen ayuda y seguimiento de sus progenitores poseen un mayor rendimiento académico. “En cuanto a la relación entre familia y deserción, la mayoría de los estudiantes que desertaron de la universidad fueron influenciados por la oposición de su familia a su carrera o la necesidad de sentirse cerca de su familia” (p. 53)

De acuerdo con los datos, el apoyo familiar en el semestre inicial de los estudios, las habilidades obtenidas en la escuela secundaria, el ejercicio académico en la universidad y los objetivos personales del estudiante universitario son factores determinantes para la continuidad de sus estudios después del primer semestre. Además, las variables socioeconómicas, como las oportunidades de becas y las formas de financiamiento, están directamente relacionadas con las variables familiares e influyen en la duración o deserción de los estudiantes.

1.1.5 Variables Socioeconómicas

En su investigación sobre la deserción universitaria en Paraguay, Coppari et al. (2019) identificaron varios factores principales que contribuyen a este fenómeno. Se trata de un estudio piloto que utiliza un diseño transversal descriptivo-exploratorio, con un enfoque cuali-cuantitativo, no experimental. Se midieron factores sociodemográficos, académicos, económicos, calidad pedagógica y operativa de los cursos, y la autoeficacia personal percibida. Se presentan datos preliminares como el cálculo del Alfa de Cronbach total de 0,879, valor de óptima fiabilidad. Participaron N=119 estudiantes paraguayos, 82 mujeres y 37 varones, solteros, empleados en mayoría, entre 17 y 68 años de edad, de carreras diversas, 31 inscriptos en universidades públicas y 88 en privadas. Entre los factores probables de la deserción, se encuentran tiempo dedicado al trabajo y al estudio incompatible, las situaciones individuales y económicas, la orientación vocacional, factores motivacionales, logros insatisfechos, condición de las asignaturas, falta de conexión con el trabajo, didáctica dictada, entorno universitario y la falta de servicios de resolución de conflictos durante el curso. Aunque estos resultados no son definitivos debido a la naturaleza del estudio piloto, ofrecen una perspectiva preliminar significativa.

Por otro lado, Poveda (2019), utilizó ecuaciones estructurales para analizar las variables que afectan en la deserción universitaria en Bolivia. La investigación es de tipo aplicada, cuantitativa, descriptiva, cuasi-experimental. La población de referencia para el estudio son el total de estudiantes matriculados al inicio de la gestión 2018, se realizó una muestra probabilística aleatoria para población finita conocida al 97% de confianza y 3% de error, con un total de 2.216 estudiantes encuestados (femenino 1.079, masculino 1.137). Se determinó que los elementos económicos y familiares cumplen un rol fundamental en la deserción universitaria. Además, se hayan otros como el académico, el social, la motivación y la salud.

Se aconseja desarrollar investigaciones complementarias de cada factor para señalar las problemáticas creadoras de las variables que los establecen.

Cifuentes (2018) reanalizó una investigación enfocada en la construcción de programas de apoyo para mitigar la deserción. Mediante el uso de modelos estadísticos se buscó poder estimar la incidencia de los distintos actores en la deserción de primer semestre, a su vez se quiere encontrar un modelo que pueda identificar quienes son los estudiantes que tienen más chances de desertar voluntariamente de su programa de estudios. Se concluyó que, aunque las variables académicas previas son relevantes, las variables económicas poseen un gran impacto en la deserción estudiantil. Además, se destacó que la condición de estudiante trabajador es peor en las situaciones de deserción en formación superior, convirtiéndose en una variable fundamental en el abandono del primer periodo.

Asimismo, Bejarano, Arango, Cárdenas, Durán y Ortiz (2017) realizaron una investigación sobre la caracterización de la deserción estudiantil. La metodología implementada es un estudio de caso único, de corte cuantitativo y de alcance descriptivo, con la aplicación de un cuestionario como instrumento para verificar con estudiantes retirados, las causas de la deserción. La aplicación del instrumento se realizó a 256 personas correspondientes a 125 hombres y 131 mujeres que abandonaron sus estudios en educación superior durante los periodos 2014-1 a 2016-1 de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Concluyeron que la fundamental causa de deserción está relacionada con el determinante económico, con un 35.2% de las respuestas de los estudiantes relacionados con este factor. La promoción de créditos o becas es una estrategia clave que se debe considerar al socializar con la entidad adecuada.

Álvarez et al. (2020) se realizaron una investigación para reconocer los factores clave que influyen en la falta de alumnos universitarios en las carreras de Ingeniería Informática en la educación cubana. Se realizó un estudio cuantitativo para detectar los factores predictivos de

deserción en una muestra de 485 estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso de todas las provincias del país, utilizando análisis de correlación, regresión logística y análisis discriminante. Los análisis mostraron que la provincia de procedencia, la calificación de la prueba de ingreso en matemáticas y el desempeño estudiantil en matemáticas y programación afectan significativamente la ausencia de estudiantes en el primer año. Una función discriminante utilizada en el estudio logró organizar fácilmente el 91 % de los hechos examinados.

Se observó que, además de los factores psicológicos individuales, familiares y sociales, la situación económica de los alumnos tiene una incidencia importante en la deserción, ya que los factores económicos afectan el estado interno y emocional del estudiante.

Los datos indican el origen de la deserción en los universitarios son multidimensionales, dividiéndose en internas y externas. Las capacidades internas incluyen el temperamento, la capacidad de adaptación, la capacidad de socialización, la elección de la carrera, la preparación preuniversitaria y las experiencias iniciales en la universidad. Los primordiales factores externos vinculados con el abandono son económicos y académicos, con los factores económicos como los más determinantes en algunos casos.

Las investigaciones han mostrado la urgencia de indagar en el análisis de las dificultades de adaptación y los elementos asociados con la continuidad y la deserción de los estudiantes. Cuando un estudiante deserta, esto no ocurre de forma aislada, sino que está acompañado de otros factores. Además, se recomienda que los estudios sobre deserción desarrollen una conceptualización rigurosa para señalar con franqueza los determinantes locales del fenómeno e implantar acciones necesarias para su reducción.

Se sugiere desarrollar el perfil del estudiante que termina exitosamente el curso y del que abandona, con énfasis en conocer los factores protectores contra la retención y la deserción. También es primordial profundizar en las consecuencias de la deserción en diferentes ámbitos

y ampliar el campo de investigación para considerar el impacto de los factores familiares en la satisfacción del alumnado.

El fenómeno de la deserción estudiantil es difícil y multicausal, y requiere de un estudio mayor, especialmente en el área de la enseñanza superior. Es principal incluir a diversos actores del proceso educativo, desde las universidades, directivos, profesores y expertos a nivel nacional, para asegurar la durabilidad de los alumnos en el sistema educativo.

Además de las variables institucionales, personales, académicas, familiares y socioeconómicas que están relacionadas con la permanencia y deserción, la visión y conocimientos del estudiante sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son determinantes para su adaptación al mundo universitario, especialmente en un contexto donde las competencias en el uso de tecnologías son cruciales.

1.2 Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)

En este orden de ideas, Torres y Casillas (2018) llevaron a cabo un estudio en México donde se identificó tres clústeres, utilizando el método del codo, para determinar los modelos de coincidencia relacionados con las habilidades digitales demostradas por los estudiantes universitarios. El estudio fue cuantitativo. El conjunto de datos minable se obtuvo de un cuestionario validado con alpha de cronbach de 0.82 (bueno). Los hallazgos revelaron que algunos estudiantes mencionan con frecuencia estas habilidades, pero su desempeño académico es solo adecuado (clúster #0). Esto sugiere que, aunque los estudiantes de esta generación perciben que poseen habilidades digitales innatas, estas no son suficientes para destacar académicamente. Además, este grupo de nativos digitales pasa mucho tiempo utilizando la tecnología, lo que a menudo resulta en distracciones.

Además, se identificaron dos patrones adicionales, el clúster #1 y el clúster #2, en los que los resultados académicos fueron "excelentes", pero con variaciones significativas entre

ambos grupos. Por ejemplo, mientras que algunos estudiantes se distraen con dispositivos electrónicos, otros no experimentan esta distracción. El clúster #3, considerado el grupo ideal, está compuesto por estudiantes que utilizan los medios digitales para mejorar su aprendizaje sin depender de ellos. Estos estudiantes poseen capacidades y entendimientos esenciales que les permiten indagar, escoger, observar e integrar los contenidos, así como desarrollar posturas que evitan tanto un rechazo tecnofóbico como una aceptación acrítica de la tecnología (Cabero y Llorente, 2008).

Es evidente que el uso de las TIC y las competencias digitales han mejorado, a pesar de que hay trabajo por hacer para que los alumnos apliquen estas habilidades de manera más efectiva en su enseñanza y construcción de entendimiento, en contraste con diferentes discursos (Gutiérrez et al., 2010). Según Cabero y Llorente (2008) y Arias et al., (2014), el incremento de habilidades digitales debe realizarse de manera integral, creando mensajes hipertextuales que requieran la comprensión de una variedad de sistemas simbólicos códigos y maneras de relacionarse con la información, lo cual es crucial para el éxito en la socialización del conocimiento. Por lo tanto, es fundamental identificar los patrones de habilidades procedimentales que los estudiantes aplican de manera reflexiva y desarrollan en un entorno mediado por la tecnología.

Por último, el crecimiento de habilidades digitales en los alumnos universitarios debe considerar cómo utilizar las TIC para satisfacer sus competencias y necesidades, especialmente tras la pandemia de Covid-19, que ha propuesto un cambio importante hacia la utilización de la tecnología en los procesos formativos y laborales.

1.3 Planteamiento del Problema

Las instituciones de educación superior enfrentan en todo el mundo el desafío de la deserción estudiantil. Diversos estudios indican que es significativa la cantidad de estudiantes

que no llegan completar sus estudios superiores, lo cual acarrea un significativo costo social. La UNESCO-IESALC (2020) reporta que la “tasa bruta de matriculación en enseñanza superior a nivel mundial aumentó del 19% al 38% entre 2000 y 2018, mientras que en América Latina y el Caribe subió del 23% al 52%” (p. 15). No obstante, estas cifras no reflejan las significativas diferencias en la democratización del acceso, la permanencia y aspectos relacionados con la investigación (Cordero et al., 2022). Aunque se reconocen los esfuerzos por incrementar la cobertura en la educación superior (López y Mejía, 2016), el aumento de la deserción universitaria sigue siendo preocupante. Este fenómeno se ha convertido en un conflicto actual en América Latina, afectando tanto a los alumnos como a su ambiente. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), aproximadamente solo el 50% de los estudiantes llevan tener un título, y la mitad de quienes ingresan a un programa universitario abandonan en el primer año.

Según lo planteado en el trabajo sobre la educación superior en Iberoamérica 2016 realizado por López y Mejía (2016), la República Dominicana no es una excepción. El informe establece una tasa de deserción general basada en una de las variables del Censo 2010, que preguntaba por la terminación de la formación para los diversos grados educativos. Por lo tanto, resalta una tasa de deserción del 19,6% para aquellos que habían iniciado estudios superiores, pero no los habían completado.

El estudio de López y Mejía (2016) además, estimó la deserción utilizando dos modelos de cálculo. El inicial, conocido como deserción bruta, compara la cantidad total de alumnos de una cohorte de entrada con el número total de graduados. El segundo, conocido como deserción ajustada, asume que la mitad de los alumnos de una cohorte de entrada que aún están en el programa se graduaron en una situación dada, lo que corrige la tasa de deserción.

Asimismo, estos autores utilizaron un seguimiento de la cohorte de ingresos para estimar la deserción. Se puede observar que “las carreras de ingeniería civil e informática tienen las tasas de deserción más altas (61% y 54%, respectivamente), mientras que la educación básica tiene la tasa de deserción más baja (20,7%)” (p. 21).

“En términos generales, este estudio revela que los hombres presentan una mayor tasa de abandono, particularmente en las áreas de administración, ingeniería civil, medicina y educación. En contraste, las mujeres tienen una mayor tasa de abandono en derecho e informática” (p. 53).

Otro fenómeno examinado en el siguiente análisis es el rezago académico. Para la cohorte de egresados de 2010, la carrera con la más grande de rezago, caracterizada por un alto nivel de repetición, fue Ingeniería Civil, donde casi dos tercios de los egresados se en un mayor número de años de lo establecido en su carrera (64%). Informática y medicina muestran proporciones menores de rezago, con un 51% y un 47% respectivamente. No obstante, las carreras de derecho y educación poseen los indicios de retraso más bajos, con un 43% y un 32% respectivamente.

El abandono de los estudiantes, retiro de clases y altos niveles de deserción en las universidades de la región y del país afectan el sistema de educación superior de la República Dominicana, lo que influyen el tiempo de preparación de los alumnos en sus carreras (Marte y Fabián, 2021).

El trabajo basado en la deserción de los alumnos en el sistema privado y público en la República Dominicana finaliza que "A nivel general, tanto en las instituciones públicas como en las privadas, la tasa de deserción supera el 50%, dentro de esta alta tasa de deserción global, la deserción en los hombres sigue siendo mayor que en las mujeres" (Hernández, 2012, p21), citado en (Marte y Fabián, 2021) en lo que constituye un problema general en las entidades de educación superior.

La deserción universitaria en la República Dominicana, especialmente en los primeros semestres, está motivada por factores, económicos, familiares, estudiantiles e institucionales, así como a la distancia del estudiante de la escuela secundaria o del entorno educativo nacional (Sánchez y Márquez, 2012). Además, el abandono universitario causa gastos culturales, socioeconómicos, mentales y sociales que causan que los alumnos, las familias, las instituciones superiores y, en general, a la comunidad porque retrasa la disposición de capital humano y de calidad en el país.

Es fundamental garantizar que los esfuerzos para que los alumnos entren a la universidad sean exitosos, pero las estadísticas internacionales y nacionales indican que, si no se toman medidas, habrá una deserción significativa. Esto se debe a que no solamente la situación económica posee un papel determinante en la decisión de desertar o no, sino también otros factores externos como los vínculos institucionales y los aspectos internos de la universidad. Con el fin de presentar un referente teórico, metodológico y práctico para diversas políticas estudiantiles en beneficio a la juventud, especialmente aquellos cuyos perfiles personales-sociales-contextuales e institucionales sean de riesgo, esta propuesta de investigación analiza estas premisas.

1.4 Formulación del Problema de Investigación

A partir del contexto presentado en la Universidad Católica Nordestada (UCNE) y la problemática que presentan los antecedentes, esta investigación propuso la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores personal, sociodemográfico, contextual o institucional que predicen el riesgo de deserción de alumnos del primer y segundo semestre de ingreso a la educación universitaria en la UCNE?

Y los siguientes subproblemas:

¿Cuáles son los factores personales que predicen el riesgo de deserción de los alumnos de primer y segundo año de ingreso a carreras universitarias?

¿Cuáles son los factores sociodemográficos que predicen el riesgo de deserción del alumnado de primer y segundo año de ingreso a carreras universitarias?

¿Cuáles son los factores contextuales que predicen el riesgo de los alumnos de abandonar en el primer y segundo año de ingreso a carreras universitarias?

¿Cuáles son los factores institucionales que predicen el riesgo de deserción de los estudiantes de primer y segundo año de ingreso a carreras universitarias?

1.5 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar los factores personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales que inciden en el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria.

Objetivos Específicos

1-Determinar los factores individuales que predicen la amenaza de que los estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria deserten de la universidad.

2-Identificar los factores sociodemográficos que predicen el problema de deserción de alumnos de primer y segundo semestre de ingreso a la educación universitaria.

3-Determinar los factores contextuales que predicen el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria.

4-Determinar los factores institucionales que predicen el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria.

1.6 Justificación

Esta investigación desempeña un papel esencial en la generación de conocimiento sobre la problemática del riesgo de deserción universitaria. Asimismo, proporciona bases teóricas y metodológicas que fortalece la comprensión de este fenómeno, facilitando el diseño e implementación de políticas y programas enfocados en promover la equidad, la inclusión y la calidad educativa. De esta manera, la investigación se consolida como una herramienta clave para enfrentar los desafíos actuales y construir un sistema educativo más sólido, accesible y equitativo.

La Ley 139-01 (2013), conocida como la Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, define los objetivos de la enseñanza en la República Dominicana. Entre estos se encuentran ofrecer una capacitación de nivel avanzado en las áreas profesional, artística, científica, humanística y técnica, al tiempo que contribuye a la competitividad económica y al desarrollo personal sostenible. Esta ley también tiene como propósito fomentar la creación, el desarrollo y la difusión del conocimiento en todas sus formas, preservando la cultura nacional y promoviendo actitudes y valores que formen ciudadanos reflexivos, éticos, críticos, solidarios e innovadores. Además, subraya la importancia del respeto al medio ambiente, las instituciones nacionales y la democracia, con miras a mejorar la calidad de vida.

En este marco, las universidades están llamadas a diseñar estrategias propias y asumir un rol protagónico que favorezca y garantice la integración de los estudiantes al sistema educativo superior, tal como señalan Acevedo et al. (2016).

Los conceptos de inclusión y equidad, así como la baja deserción y el atraso, están fuertemente relacionados con la calidad de la educación superior y buscan fortalecer y multiplicar la formación de egresados dotados de los conocimientos, competencias y habilidades necesarias para cumplir adecuadamente con los cometidos académicos, científicos y profesionales de cada carrera (p. 8).

Las universidades tienen la responsabilidad de recibir a los estudiantes y garantizar que todos tengan las mismas oportunidades. Sin embargo, a menudo falta el apoyo del centro de enseñanza, lo que impide a los estudiantes adaptarse adecuadamente a las carreras universitarias, especialmente en aquellas que requieren habilidades académicas específicas. Esto atenta contra la permanencia en el sistema universitario.

Este es un asunto preocupante, el Ministerio de Educación Superior, Ciencias y Tecnología (MESCYT) ha iniciado una reforma educativa para mejorar la educación primaria y secundaria en los últimos años. Espinosa y Hernández (2020) afirman que los elementos socioeconómicos, personales, estudiantiles e institucionales tienen una repercusión en la duración de los alumnos universitarios.

Diversos factores pueden afectar que un estudiante universitario culmine sus estudios. Sin embargo, es importante que el centro de estudio brinde las condiciones fundamentales para cumplir las metas educativas y no siga siendo parte del problema, sino parte de la solución. Guerrero y Soto (2019) afirman que “en Latinoamérica, aproximadamente el 50% de los jóvenes abandonan la educación superior” (p. 11). Esta afirmación destaca sobre el rol que cumplen las universidades al mantener y adaptar a los estudiantes de primer ingreso para que alcancen las habilidades esperadas y continúen en este camino.

Pérez et al. (2017) indican que la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado nuevas oportunidades para la creación de conocimiento en el contexto educativo, facilitando la toma de decisiones en diversos niveles educativos. Al aprovechar el potencial de la informática para optimizar los procesos educativos, las nuevas tecnologías buscan mejorar la cultura informática dentro de las organizaciones.

Actualmente, los estudiantes egresan de la secundaria con habilidades en el uso de las tecnologías, las cuales dominan debido a su manejo diario. Estas tecnologías, como el internet, no solo se usan para encontrar estudios y realizar actividades educativas, sino

también como herramientas de comunicación. Es importante potenciar en los estudiantes de primer ingreso las competencias académicas necesarias para enfrentar los retos de las carreras en las que se han matriculado. El objetivo es solventar sus deficiencias para que no abandonen la universidad. Estas medidas deben estar mediadas por el uso de las TIC, para que los alumnos de primer ingreso posean las capacidades académicas vitales y no deserten de la universidad, logrando así procesos de aprendizaje significativos y exitosos.

La educación está llamada a ser el motor de cambio de la sociedad, que hoy enfrenta nuevos retos y puede mirar hacia el futuro asumiendo tareas propias de la academia y compromisos con la sociedad del conocimiento. El ingreso a la universidad es el primer peldaño hacia una vida profesional y debe ser también el momento en que el estudiante se considere parte de este ámbito, conectándose con su nuevo mundo sin dejar de lado sus particularidades. Para ello, es necesario que desarrolle las habilidades académicas necesarias.

Muchos estudiantes talentosos se han perdido en el mundo universitario porque la institución no les ofrece las herramientas necesarias. Aunque les abre sus puertas, luego los deja solos para que organicen su vida universitaria. Las habilidades académicas son en gran medida esas herramientas que el estudiante de primer ingreso debe desarrollar o adquirir para confrontar los nuevos retos de la educación universitaria. Fernández et al. (2015), citando a Conley (2007), definen las habilidades académicas para el ingreso a la universidad como:

El grado de formación de un estudiante para matricularse y alcanzar el éxito, ya que si los alumnos poseen una preparación correcta la variedad de circunstancias que enfrentarán en la universidad. Además, las competencias necesarias para entrar y permanecer en la universidad difieren de los niveles educativos previos.

Las universidades han desarrollado intentos de solución de estas deficiencias, presentando paliativos como tutorías, pruebas diagnósticas y cursos de nivelación. Sin embargo, estos esfuerzos no han tenido el efecto esperado. Los apoyos, aunque bien intencionados, necesitan

ser parte de una visión integral que potencie las habilidades académicas y facilite la transformación de los alumnos del primer semestre a las carreras universitarias.

Hess (2000), citado por Navarro-Roldán y Zamudio (2021), sostiene que la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987) permite analizar la deserción universitaria a partir de las capacidades, disposición y conductas que influyen en las conexiones de un alumno con su entorno. Según Schmitt y Santos (2016), esta teoría facilita la comprensión de las influencias socioambientales en la deserción universitaria.

Bronfenbrenner (1987), a través de la Teoría Ecológica, define el avance humano como una red interactiva, compleja y dinámica de ambientes ecológicos. El ser humano es visto como un organismo activo que utiliza mecanismos de adaptación progresiva para recibir, conceptualizar y conectarse con sus entornos inmediatos o distantes. Este conjunto de entornos inmediatos y las influencias de entornos más amplios se denomina entorno ecológico. Cualquier alteración en un entorno natural, por mínima que sea, impacta en el entorno cercano. Estos cambios pueden explicarse observando las acciones del individuo y analizando sus percepciones, opiniones y creencias dentro del contexto de un sistema ecológico más amplio (Navarro-Roldán y Zamudio, 2021).

Para abordar el problema del riesgo de deserción es necesario un enfoque integral que tome en cuenta sus principales dimensiones. Como se ha evidenciado, muchas investigaciones se enfocan en algunas variables, pero no de forma global. Esta investigación determina los mecanismos que las instituciones superiores utilizan para impulsar la continuidad en el sistema y averiguar cómo los procesos llevan a los estudiantes a aprendizajes significativos.

Según Rodríguez (2016), las competencias emocionales y académicas facilitan que los estudiantes continúen sus procesos educativos (p. 72). Por ello, es crucial que las autoridades

universitarias reflexionen sobre cómo los estudiantes enfrentarán y permanecerán en el sistema universitario hasta su graduación.

La mayoría de las veces, solo se satisface una necesidad urgente como "subir de nivel" con un curso. Sin embargo, esto no solventa el problema. Para evitar la deserción, los estudiantes necesitan poseer competencias genéricas y específicas relacionadas con sus carreras, que les permitan alcanzar su objetivo.

Esta investigación tiene como objetivo determinar los factores personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales que inciden en el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria. Este propósito está fundamentado en diferentes perspectivas que subrayan su relevancia y pertinencia:

Desde el punto de vista teórico, aunque en la República Dominicana se han realizado investigaciones sobre la deserción universitaria, aún existen vacíos significativos en el conocimiento relacionado con los factores que inciden en este problema. Este estudio busca llenar ese vacío al explorar de manera integral los elementos personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales que contribuyen al riesgo de deserción. Los hallazgos permitirán ampliar el marco conceptual existente y proporcionar nuevas bases teóricas que fortalezcan la comprensión del fenómeno.

Desde un punto de vista metodológico, en esta investigación se implementa un modelo multivariado para predecir el riesgo de deserción estudiantil, utilizando la regresión lineal múltiple como herramienta principal. Este enfoque permite analizar de manera simultánea múltiples variables que influyen en la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario. La elección de esta metodología no solo garantiza un análisis más robusto y fiable, sino que también ofrece un modelo replicable en otros contextos universitarios.

En términos prácticos, esta investigación propone un perfil integral que facilite la identificación temprana de estudiantes en riesgo de desertar sus estudios durante los primeros

años de universidad. Este perfil no solo permitirá a las instituciones educativas implementar estrategias de intervención más efectivas, sino que también contribuirá a reducir las tasas de deserción y mejorar los indicadores de éxito académico. Además, este enfoque integral servirá como herramienta para diseñar políticas universitarias orientadas a fortalecer el acompañamiento y las competencias de los estudiantes, logrando así un impacto positivo en su desempeño y permanencia.

Esta investigación no solo aborda un problema crítico en la educación superior, sino que también aporta soluciones fundamentadas desde el ámbito teórico, metodológico y práctico. Su enfoque integral no solo beneficiará a las instituciones educativas, sino también a los estudiantes, la comunidad académica y la sociedad en general.

Capítulo II. Marco Teórico

En este capítulo se describen las variables independientes y dependientes del presente estudio. En primer lugar, se presenta la sistematización de los conceptos utilizados como base de la investigación. Este apartado consiste en plantear la teoría que sustentará la tesis a partir del planteamiento del problema que se ha realizado. Por lo tanto, en esta sección se explican los conceptos principales para la percepción del conflicto de estudio.

Asimismo, este trabajo se fundamenta en la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987). El capítulo comienza con una introducción al enfoque ecológico y continúa con una presentación organizada de las variables relacionadas con el tema de investigación. Estas variables incluyen aspectos personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales, y se agrupan en cuatro dimensiones que van desde lo micro o particular hasta lo macro o general. Se aborda el marco teórico, que incluye los antecedentes y componentes de la teoría ecológica del desarrollo humano, así como su aplicación en la educación para el desarrollo sostenible. Finalmente, se discuten metodologías y estrategias didácticas que fomentan la permanencia educativa, el perfil y competencias del docente, las TIC en la educación superior y la importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico.

Además, antes de avanzar con este apartado, es conveniente comprender la importancia del marco teórico en los procesos de investigación. La función general del marco teórico es indagar sobre la información científica existente relacionada con la investigación, con el objetivo de disponer de nuevos conocimientos científicos. Este marco proporciona pautas sobre cómo realizar un estudio o hacia dónde dirigirlo, ofrece claves de referencia para interpretar los resultados obtenidos y ayuda a mantener la atención en el problema que se está estudiando, evitando desviaciones. Además, facilita el descubrimiento de nuevos

conocimientos científicos. En general, un buen marco teórico “nutre la investigación desde su inicio, dando forma a lo que se pretende realizar” (Hernández et al., 2014, p. 37). A continuación, se plantea el marco conceptual de la presente investigación para proporcionar un fundamento teórico sólido.

2.1 Teoría Ecológica del Desarrollo Humano

Esta teoría examina el desarrollo del individuo por medio de los diversos entornos que lo rodean y cómo estos entornos afectan los cambios evolutivos. Esta teoría, que es válida en todas las áreas de la psicología, la educación y otras ciencias, se basa en la premisa de que la genética y las situaciones ambientales influyen en el desarrollo humano. Además, muestra los diversos métodos que forman los vínculos personales según el contexto.

Asimismo, el modelo ecológico propuesto por Luthar et al., (2000), citado por Ortega et al. (2021), reconoce el valor de diferenciar los diversos entornos que pueden afectar el crecimiento humano, particularmente los tres: la persona, la familia y la comunidad. La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987) se enfoca en las relaciones mutuas entre el ambiente y la persona, en un enfoque más amplio del desarrollo humano.

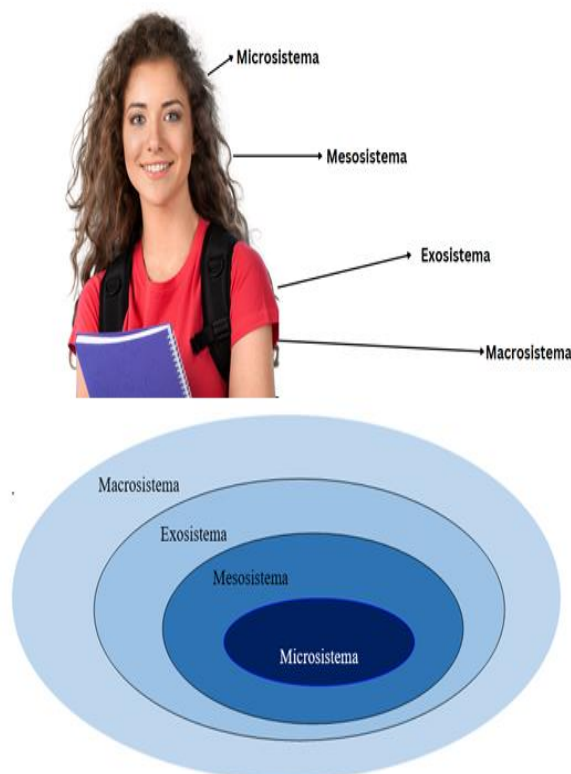
Finalmente, este enfoque se constituye en una teoría explicativa del desarrollo humano que considera que una persona es el efecto de una serie de interacciones entre sus miembros, organizados en sistemas. A partir de la publicación es posible comprender cómo ambos sistemas (familia y universidad) son contextos cruciales para fomentar el desarrollo de las personas bajo su influencia, utilizando esta perspectiva teórica de Urie Bronfenbrenner (1987). Estos sistemas están subordinados a un conjunto de interconexiones que se relacionan con la cordialidad, de convivencia, sociales y políticos del entorno donde viven.

2.2 Modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo

Esta teoría se puede entender como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo, esto permite reconocer la relación funcional entre lo biológico, lo psicológico y lo social dentro de un contexto histórico-cultural que tiene un impacto directo en la persona.

Es fundamental destacar que el modelo ecológico se transforma en un instrumento conceptual crucial para entrar y examinar el conocimiento desde una perspectiva particular, facilitando la formulación de nuevos supuestos teóricos para esquematizar planes de participación específica en una sociedad. Este modelo ofrece teorías adecuadas que sirven como fundamentos de la investigación actual para entender la importancia de los diversos entornos en los cuales los niños se desarrollan, y cómo aprenden a adoptar valores, comportamientos y hábitos en relación con su entorno natural. (Carlos, 2018).

Figura 1 Modelo Ecológico



Nota. Elaboración propia

Como se indicó anteriormente, esta investigación presenta de manera organizada las variables relacionadas con el tema de interés (riesgo de deserción universitaria), agrupadas en cuatro dimensiones que van de lo macro o general a lo micro o particular: el mesosistema, macrosistema, microsistema y exosistema (personal, sociodemográfica, contextual e institucional). En consecuencia, resulta esencial comprender cómo estos niveles interactúan y afectan el riesgo de deserción universitaria.

2.3 Educación para el Desarrollo Sostenible

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se beneficia enormemente de un enfoque que abarque tanto los aspectos integrales de los sistemas ecológicos (macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema), contribuyendo así a formar ciudadanos informados y comprometidos con la construcción de un futuro más sustentable. Este enfoque multidimensional permite discutir de forma más objetiva los complejos desafíos que enfrenta la sostenibilidad global.

Asimismo, el modelo de éstas, según lo planteado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible "Educación de calidad", otorga gran importancia a los esfuerzos realizados por las instituciones educativas para alcanzar estos objetivos. De acuerdo con la UNESCO (2017), el enfoque institucional se considera un plan primordial para ampliar la educación para el desarrollo sostenible y la educación orientada a desarrollar competencias de sostenibilidad, que son fundamentales en el siglo XXI. Por lo tanto, el ODS 4 se percibe como una forma de enseñar y aprender moderna que fomenta una educación de alta calidad basada en principios, prácticas y valores que son esenciales para responder a los desafíos actuales y futuros.

Además, la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe formula varias recomendaciones específicas para la región. Por ejemplo, se destaca la urgencia de confirmar el ingreso, la permanencia y la finalización de la educación secundaria como un medio para lograr la

cobertura universal, ya que es difícil que los jóvenes retomen sus estudios una vez que los han abandonado. Igualmente, es imperativo considerar la opinión de los estudiantes en diferentes contextos, desarrollar y aplicar acciones multidimensionales para garantizar el final de los estudios y la integración al mercado laboral. Aunque los datos sugieren que uno de los principales factores de abandono tras el bachillerato es la falta de interés, se deben investigar exhaustivamente las posibles causas para desarrollar soluciones efectivas.

La relación entre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la deserción estudiantil a nivel universitario es fundamental para comprender cómo un enfoque educativo integral puede impactar la permanencia de los jóvenes en las instituciones de educación superior. La EDS no solo promueve el desarrollo de competencias técnicas y profesionales, sino que también fomenta un sentido de propósito y relevancia en el aprendizaje, aspectos críticos para mantener el interés de los estudiantes. Cuando las universidades incorporan principios de sostenibilidad en sus currículos y prácticas, crean un ambiente que resuena con las preocupaciones y aspiraciones de los jóvenes, lo que puede motivarlos a continuar sus estudios.

Además, la Agenda 2030 enfatiza la importancia de escuchar la voz de los estudiantes y adaptar las estrategias educativas a sus necesidades, lo que puede ayudar a identificar y abordar factores que contribuyen a la deserción, como la falta de conexión entre el contenido académico y la realidad social. Al implementar acciones multidimensionales que integren el aprendizaje práctico con la conciencia social, las instituciones pueden no solo reducir la deserción, sino también empoderar a los jóvenes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades.

2.4 Definición de Deserción

En cuanto a la conceptualización del término deserción estudiantil universitaria, es importante destacar que esta ha evolucionado a lo largo del tiempo, sin alcanzar un consenso definitivo ni una unificación en su definición. Esta falta de consenso responde a que la problemática ha sido estudiada desde diferentes perspectivas y enfoques, sin una sistematización clara de los hallazgos. Tinto (1987) señala que no todos los estudiantes que abandonan una institución quedan fuera del sistema de educación superior. Muchas de las acciones que se etiquetan como deserciones son, en realidad, migraciones hacia otras universidades. Otras resultan en interrupciones temporales de los estudios. En ambos casos, numerosos estudiantes que abandonan una institución logran graduarse eventualmente en otras universidades, aunque a menudo requieren más tiempo del inicialmente previsto.

Tradicionalmente, la deserción se ha asociado con factores relacionados con el fracaso académico del estudiante en el cumplimiento de sus metas académica. Sin embargo, el que un estudiante deje la universidad puede deberse a diversas causas que motivan al estudiante a no concluir sus estudios, como el cambio de carrera, la transferencia a otra universidad, la decisión de optar por una carrera técnica o el deseo de posponer su formación. Así, las decisiones de abandonar los estudios no es necesariamente un fracaso académico; de hecho, pueden llevar al estudiante mayores logros desde una perspectiva social, económica e incluso académica (Tinto, 1975).

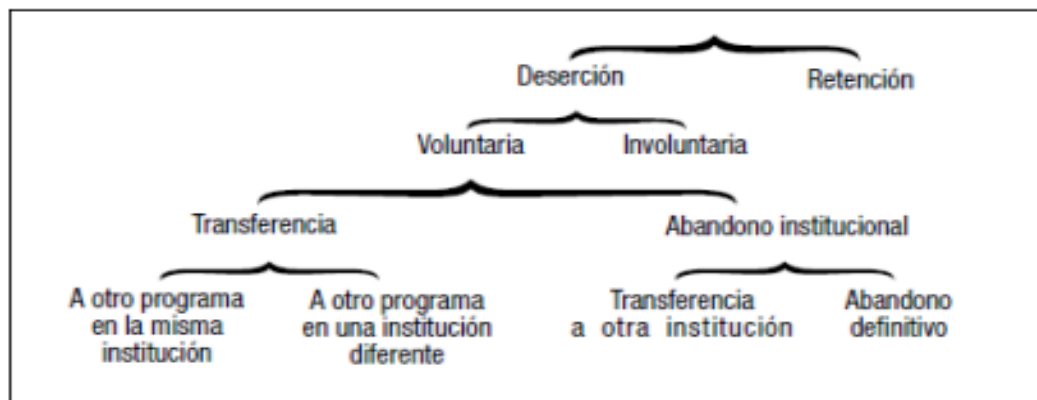
Por otro lado, Gallegos et al. (2018) explican que la deserción universitaria significa terminar un programa de estudios antes de obtener un título o grado.

Chinome-Becerra et al. (2016) coinciden en que la deserción se relaciona con la conclusión o no de los estudios o la duración de estos debido a la interacción de una variedad de factores. Este análisis se ha abordado desde perspectivas psicológicas, sociales,

económicas y organizacionales, lo que contribuye a la falta de un concepto unificado del fenómeno.

Adicionalmente, Himmel (2005) define la deserción como la ausencia de un programa de enseñanza antes de obtener el título, ante un período lo bastante extenso como para desechar la probabilidad de que el alumno se reintegre. En una línea similar, Himmel (2018) menciona para facilitar su análisis y comprensión, incluye términos relacionados con la deserción, como retención, deserción voluntaria o involuntaria, deserción de la carrera o institución, repitencia y rezago, entre otros, y los clasifica de manera sistemática, como se muestra en el siguiente esquema.

Figura 2 Esquema de categorías de deserción



Nota. Tomado de Himmel (2018), pag. 95.

2.5 Clasificación de la Deserción Universitaria

Dado que el comportamiento del estudiante y el entorno pueden variar considerablemente en cuanto a la integración o no en el sistema universitario, Chinome-Becerra et al. (2016) sugieren una clasificación de la deserción que enumera los distintos niveles o formas de deserción:

“La deserción puede clasificarse como voluntaria o involuntaria. La deserción voluntaria ocurre cuando el estudiante decide renunciar a la carrera o abandona la institución de manera no informada” (p.70).

En cambio, la deserción involuntaria se genera como resultado de una decisión institucional, fundamentada en sus reglamentos vigentes, que “exige al estudiante concluir los estudios. Este tipo de deserción puede basarse en un rendimiento académico bajo o en razones disciplinarias de diversa condición” (p. 71).

Sotomayor (2021), destaca que la deserción no solo implica abandonar completamente la institución, sino también la formación académica. Esto compete a una decisión personal que va más allá del retiro académico por falta de éxito o por cuestiones disciplinarias. Se entiende como un proceso que crece y se refuerza en el estudiante y se manifiesta en una decisión final que puede tener consecuencias tanto negativas como positivas para él y su entorno.

Según Castaño et al. (2004), la deserción universitaria se clasifica en varios tipos cronológicos: la deserción precoz, que ocurre cuando un estudiante decide no matricularse después de haber sido aceptado por la institución; la deserción temprana, donde se abandona en los primeros cuatro semestres de la carrera; y la deserción tardía, que se da cuando el estudiante deja la universidad en los semestres finales, es decir, después del quinto semestre.

Estas categorías ayudan a entender los diferentes momentos y contextos en los que los estudiantes pueden dejar sus estudios universitarios, proporcionando una base para estudios y políticas dirigidas a mejorar la retención estudiantil.

Tabla 1 *Tipos de deserción*

Tabla resumen de los tipos de deserción	
En cuanto al tiempo	Precoz
	Temprana
	Tardía
En cuanto a la decisión	Voluntaria
	Involuntaria
En cuanto al programa	Interno o del programa
	Institucional
	Del sistema de educación superior

Fuente: Elaboración propia

En esta investigación se adopta la definición de deserción propuesta por Himmel (2005), quien describe la deserción como la ausencia en un programa de enseñanza antes de obtener el título, durante un período suficientemente prolongado que hace improbable el reintegro del alumno. Esto puede ser según el tiempo en: precoz, temprana y tardía; según la decisión en: voluntaria e involuntaria; y según el programa en: interno, institucional o del sistema de educación superior.

2.6 Enfoques que Estudian y Explican la Deserción

La identificación más utilizada y actual sobre la deserción universitaria, según diversos autores (Tinto, 1993; Roland, Frenay y Boudrenghien, 2018), concluye que este fenómeno puede explicarse en cinco enfoques: institucional, sociológica, interacción, económica y psicológica.

2.6.1 Institucional

La dimensión institucional abarca diversos aspectos como las características distintivas de la universidad, la gama de servicios estudiantiles disponibles, los estándares de enseñanza y calidad, la infraestructura, y las dinámicas en las aulas. Estos elementos juegan un papel crucial en el fomento de la permanencia estudiantil al crear un entorno que ofrece tanto el respaldo necesario como los recursos esenciales para el logro académico de los estudiantes.

2.6.2 Sociológica

Esta dimensión se centra en cómo factores sociales, como el origen socioeconómico, el género, la etnicidad, y el contexto familiar, influyen en las tasas de deserción universitaria. Los estudiantes de diferentes grupos sociales pueden enfrentar desafíos únicos que afectan su capacidad para completar sus estudios. Las familias con bajos ingresos pueden tener

dificultades económicas que los obliguen a trabajar largas horas, lo que reduce su tiempo disponible para estudiar. Del mismo modo, los estudiantes de primera generación pueden carecer de modelos familiares de apoyo académico.

2.6.3 Interacción

La interacción entre los estudiantes y su entorno educativo juega un papel crucial en la continuidad de los estudios universitarios. Tinto (1975), plantea que la continuación de los estudios está condicionada a que los costos individuales, como el esfuerzo y el tiempo invertido, sean contrarrestados por los beneficios de permanecer en la institución. Los estudiantes utilizan la "teoría del intercambio" para manejar tanto su integración académica como social en la universidad. Por otra parte, la dimensión de interacción identifica la deserción como el resultado de múltiples interacciones con los sistemas académicos y sociales de la institución educativa.

2.6.4 Económica

Por otro lado, la dimensión económica se relaciona con la capacidad del estudiante para financiar su educación universitaria y obtener ayudas para la matrícula. Además, considera el coste de oportunidad como un privilegio que da origen en la educación superior. La falta de recursos económicos puede ser una barrera significativa para la continuidad de los estudios.

2.6.5 Psicológica

En esta dimensión, se establece que

Los rasgos de personalidad de los estudiantes son cruciales para diferenciar a los estudiantes de los que no terminan sus estudios. Estos rasgos incluyen intenciones, normas subjetivas, conductas de logro, autoconcepto académico,

dificultad percibida de los estudios y nivel de aspiraciones. Además, los factores psicológicos están estrechamente ligados a la deserción; por ejemplo, las personalidades temperamentales que influyen en la capacidad de los estudiantes para superar obstáculos y persistir en sus metas. Según Bautista (2017), una escasa orientación vocacional también contribuye significativamente a la deserción. En su estudio, observó que el 70% de los estudiantes que desertaron no recibieron ninguna orientación vocacional previa al ingreso a la carrera (p. 873).

Por lo tanto, es crucial promover planificaciones que colaboren con los estudiantes de primer año a orientarse adecuadamente en sus carreras, proporcionándoles una comprensión clara de los alcances y las fortalezas necesarias para su desarrollo académico. En relación con esto, Arancibia y Trigueros (2018) señalan que el temperamento de los alumnos juega un papel fundamental en su éxito académico. “Estudiantes con un temperamento apático tienden a desertar, mientras que aquellos con un temperamento pasional tienen más probabilidades de completar sus estudios exitosamente” (p. 131). Estas características temperamentales, junto con la habilidad de la toma de decisiones y resistir la fatiga, son determinantes para el éxito académico.

Cortés et al. (2019), citando a Díaz (2008) y Lopera (2007), agrupan los factores de la deserción en cuatro tipos: individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales.

2.6.6 Factores Individuales

Incluye características de la personalidad del estudiante, sus habilidades de aprendizaje, su perseverancia en la consecución de objetivos y su trayectoria personal. Además, se consideran las percepciones del estudiante sobre la vida social, universitaria y su proyecto de

vida. Las actividades cotidianas también juegan un papel importante, abarcando la vida laboral, deportiva y artística (Carvajal & Rojas, 2013).

2.6.7 Factores Socioeconómicos

Se asocia tanto al campo individual como institucional y familiar. Este incluye la capacidad económica de la familia, el apoyo para satisfacer las necesidades del estudiante y los valores familiares que promueven el éxito académico. También se considera el ambiente familiar, las relaciones afectivas y los conflictos entre los miembros de la familia del alumno (González & Sarzoza, 2018).

2.6.8 Factores Académicos

Estos se relacionan con las habilidades intelectuales del estudiante, su dedicación académica y su identificación profesional con la carrera que ha elegido. Esta habilidad intelectual implica el desarrollo de la inteligencia y la habilidad para adaptarse y resolver problemas académicos.

2.6.9 Factores Institucionales

Estos factores están relacionados con el compromiso de la institución y del estudiante. Este compromiso incluye la contribución de la universidad para alcanzar los objetivos individuales y grupales, y la disposición del estudiante para utilizar los recursos institucionales para alcanzar sus metas.

2.7 Dimensiones Relacionadas con la Deserción

Como se ha indicado con anterioridad, la deserción universitaria es un acontecimiento complejo que tiene múltiples influencias. Para entender y estudiar eficientemente este

problema, es esencial desglosar las diversas dimensiones que pueden estar relacionadas en el proceso de abandono de la universidad. Estas dimensiones clave incluyen factores personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales, cada uno de los cuales tiene un papel primordial en el fenómeno de la deserción universitaria.

2.8 Dimensión Personal

En primer lugar, la deserción universitaria suele estar ligada a factores personales o individuales que influyen desfavorablemente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Estos factores incluyen la falta de motivación y expectativas poco realistas sobre la vida universitaria. Estos aspectos personales pueden interactuar y crear un ambiente propenso a la deserción de los estudios, destacando la importancia de abordarlos de manera individualizada para evitar la deserción e impulsar el éxito académico.

Según Ramírez (2017), “los factores individuales en las situaciones estudiantiles incluyen el autoconcepto académico, las capacidades adaptativas y la función cognitiva” (p. 98).

Además, refieren que:

El autoconcepto académico se refiere a la percepción que el estudiante tiene de sí mismo en relación con sus logros de aprendizaje, la repetición de materias, el nivel de disciplina y las estrategias de estudio, así como la insatisfacción por la falta de áreas pedagógicas adecuadas y la falta de asesoría, lo que puede llevar a una inadecuada elección de carrera o institución y una baja aptitud académica (p. 98).

2.8.1 Autoconcepto Académico

El autoconcepto académico, una faceta crucial, esta influye notablemente en el rendimiento académico y las perspectivas educativas de los alumnos. Aquellos que perciben

sus logros académicos de manera negativa suelen experimentar una baja autoestima académica, lo que los lleva a dudar de su capacidad para enfrentar desafíos académicos y a tener poca confianza en alcanzar sus metas. Además, esta percepción limitada suele estar asociada con falta en recursos motivacionales y cognitivos (Ramírez, 2017).

El autoconcepto académico influye en el procedimiento de tomar de decisiones en la etapa escolar, considerando los valores, objetivos, intereses y capacidades de los estudiantes. El autoconcepto general, es una causa que afecta en los éxitos y esperanzas de aprendizaje (p. 19).

2.8.2 Capacidades Adaptativas

Asimismo, las competencias adaptativas se refieren a aquellos aspectos motivacionales y socioemocionales que facilitan "afrentar con éxito nuevas situaciones para cumplir con las expectativas respecto a un propósito" (Sánchez et al., 2009, p. 98). Estas capacidades están relacionadas con habilidades, comportamientos y experiencias que una persona desarrolla para fortalecer con triunfo en su ambiente social y en sus equipos de referencia (Ramírez, 2017). En resumen, las capacidades adaptativas se basan en los comportamientos y habilidades de la persona para desenvolverse en su entorno, superando las restricciones impuestas por el entorno (Ramírez, 2017).

2.8.3 Función Cognitiva

Finalmente, la función cognitiva hace referencia al orden académico de los alumnos, es decir, qué tan aptos están cognitivamente para enfrentar los rigores académicos de la universidad (Ramírez, 2017). El modelo cognitivo describe el aprendizaje que se relaciona con las vivencias y la organización de las enseñanzas previas mediante la incorporación de

nuevos conocimientos, lo que permite la elaboración y asimilación de conocimientos procesados.

2.9 Dimensión Sociodemográfica

En primer lugar, es fundamental reconocer que otra dimensión relacionada con la deserción universitaria es la sociodemográfica. Esta dimensión abarca características como el entorno familiar, el nivel socioeconómico y los antecedentes educativos de los padres, los cuales pueden influir significativamente en la estancia del alumnado en la universidad.

Para abordar eficazmente este problema, es primordial determinar los factores sociodemográficos que pueden influir en la decisión de un alumno de abandonar sus estudios. Entre estos factores se incluyen la edad, el género, la ubicación geográfica, el estado civil, la dependencia y otros elementos relevantes (Carvajal et al., 2018).

En el contexto universitario, la edad de los estudiantes puede ser determinante en su capacidad para enfrentar las exigencias académicas y las responsabilidades personales. Los estudiantes más jóvenes pueden enfrentar desafíos de adaptación, mientras que los mayores podrían tener responsabilidades familiares o laborales que compiten con su dedicación académica. Además, investigaciones han establecido que tanto el género como la procedencia geográfica de los estudiantes son factores relevantes para entender la permanencia y la deserción universitaria (Vergara et al., 2017).

El género juega un papel crucial en la deserción universitaria debido a las expectativas sociales, las diferencias en la experiencia académica y las responsabilidades de género que pueden influir en la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios. Del mismo modo, el entorno geográfico del estudiante puede afectar su acceso a recursos educativos, oportunidades laborales y redes de apoyo. Los estudiantes que viven en áreas rurales o

económicamente desfavorecidas pueden enfrentar dificultades adicionales para mantenerse en la universidad (Vergara et al., 2017).

Además, los estudiantes casados o con hijos enfrentan presiones adicionales para equilibrar las responsabilidades familiares con sus estudios, lo cual puede afectar su disponibilidad de tiempo y recursos, influyendo en su decisión de continuar o abandonar. Factores como la paternidad/maternidad, el nivel educativo del núcleo familiar, la condición de becario en la universidad, el apoyo financiero o moral externo, y la situación laboral del estudiante también son determinantes importantes (Hernández-Jiménez et al., 2020). En el contexto universitario, la edad de los estudiantes puede ser determinante en su capacidad para enfrentar las exigencias académicas y las responsabilidades personales. Los estudiantes más jóvenes pueden enfrentar desafíos de adaptación, mientras que los mayores podrían tener responsabilidades familiares o laborales que compiten con su dedicación académica. Además, investigaciones han establecido que tanto el género como la procedencia geográfica de los estudiantes son factores relevantes para entender la permanencia y la deserción universitaria (Vergara et al., 2017).

El género juega un papel crucial en la deserción universitaria debido a las expectativas sociales, las diferencias en la experiencia académica y las responsabilidades de género que pueden influir en la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios. Del mismo modo, el entorno geográfico del estudiante puede afectar su acceso a recursos educativos, oportunidades laborales y redes de apoyo. Los estudiantes que viven en áreas rurales o económicamente desfavorecidas pueden enfrentar dificultades adicionales para mantenerse. En el contexto universitario, la edad de los estudiantes puede ser determinante en su capacidad para enfrentar las exigencias académicas y las responsabilidades personales. Los estudiantes más jóvenes pueden enfrentar desafíos de adaptación, mientras que los mayores podrían tener responsabilidades familiares o laborales que compiten con su dedicación

académica. Además, investigaciones han establecido que tanto el género como la procedencia geográfica de los estudiantes son factores relevantes para entender la permanencia y la deserción universitaria (Vergara et al., 2017).

El género juega un papel crucial en la deserción universitaria debido a las expectativas sociales, las diferencias en la experiencia académica y las responsabilidades de género que pueden influir en la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios. Del mismo modo, el entorno geográfico del estudiante puede afectar su acceso a recursos educativos, oportunidades laborales y redes de apoyo. Los estudiantes que viven en áreas rurales o económicamente desfavorecidas pueden enfrentar dificultades adicionales para mantenerse en la universidad (Vergara et al., 2017).

Además, los estudiantes casados o con hijos enfrentan presiones adicionales para equilibrar las responsabilidades familiares con sus estudios, lo cual puede afectar su disponibilidad de tiempo y recursos, influyendo en su decisión de continuar o abandonar. Factores como la paternidad/maternidad, el nivel educativo del núcleo familiar, la condición de becario en la universidad, el apoyo financiero o moral externo, y la situación laboral del estudiante también son determinantes importantes (Hernández-Jiménez et al., 2020).

2.9.1 Problemas Económicos y Factores Familiares

Además, factores como la situación económica de los padres pueden llevar al estudiante a abandonar sus estudios para contribuir al sustento familiar. Conflictos familiares severos, como la violencia doméstica, el abuso sexual, adicciones y alcoholismo de los progenitores, también influyen significativamente. El bajo nivel socioeconómico, cultural y educativo de los padres, la falta de apoyo escolar y las tradiciones familiares que valoran el trabajo sobre la educación son otros aspectos determinantes en la deserción estudiantil.

2.9.2 Selección de Carrera y Rendimiento Académico

La selección de una carrera que no se adapta a los intereses y habilidades del estudiante puede llevar a la deserción. El rendimiento académico, medido por el índice académico acumulado, también influye en la confianza del estudiante y su compromiso con la educación superior. Los gastos económicos familiares pueden presionar al estudiante para que abandone la universidad, y la conformidad con la elección de carrera y la percepción de la relevancia de la educación superior también son factores influyentes.

2.9.3 Estrategias de Retención

La comprensión de cómo los factores sociodemográficos interactúan y afectan la deserción universitaria es esencial para diseñar estrategias de retención efectivas. Al considerar estos factores en conjunto, las instituciones educativas pueden identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo, creando entornos más inclusivos y propicios para el éxito académico y personal. Además, es necesario tener en cuenta la dimensión contextual al estudiar la deserción, ya que también juega un papel significativo en este fenómeno complejo.

2.10 Dimensión Contextual

La deserción universitaria es un fenómeno multifactorial que refleja los desafíos contextuales que enfrentan los estudiantes en su vida diaria. Factores como la percepción de igualdad en el entorno educativo, las relaciones sociales que establecen, la funcionalidad de sus familias y las presiones económicas y laborales desempeñan un papel crucial en sus decisiones de continuar o abandonar sus estudios. Estas dimensiones externas influyen significativamente en el bienestar emocional y académico de los alumnos, lo que resalta la necesidad de analizar su impacto para diseñar estrategias de apoyo integrales.

El análisis de la dimensión contextual permite identificar cómo las circunstancias externas moldean las experiencias educativas de los estudiantes. Un entorno de desigualdad puede generar sentimientos de exclusión, afectando su desempeño y motivación académica. De igual manera, relaciones sociales poco saludables o un entorno familiar disfuncional pueden reducir el apoyo necesario para afrontar los retos universitarios. Las dificultades económicas o la obligación de trabajar para sostenerse representan barreras significativas para la permanencia en los estudios. Reconocer estas realidades es fundamental para implementar políticas y programas que promuevan la equidad, el acompañamiento social y el alivio de las cargas económicas de los estudiantes.

2.10.1 Percepción de Igualdad

En cuanto a los factores del entorno cotidiano que afectan a los estudiantes, profesores y autoridades académicas, Sánchez et al., (2009) plantean que "los factores contextuales que favorecen el desarrollo son una cultura social sin brechas de desigualdad, las relaciones sociales y el funcionamiento familiar" (p. 98). Desde esta perspectiva, es probable estudiar tres dimensiones clave: la percepción de una cultura de igualdad y equidad, las relaciones sociales y el funcionamiento familiar.

La percepción de igualdad habla de cómo los estudiantes perciben la equidad en términos de oportunidades, acceso a recursos y trato en la universidad. Cuando los estudiantes sienten que no se les trata de manera justa debido a factores como género, raza, etnia u otros, pueden experimentar una falta de pertenencia y un menor compromiso con la institución, lo que aumenta el riesgo de deserción. Desde el punto de vista de los derechos humanos, la igualdad no se refiere a la similitud de capacidades, méritos o cualidades físicas, sino a un derecho humano independiente. En la gran parte de los instrumentos internacionales de derechos humanos, este concepto se presenta como un deber ser (Facio, 2004). En este contexto, se

refiere a la percepción de una cultura basada en la equidad y la igualdad en el acceso a los diversos servicios que ofrece la sociedad.

2.10.2 Relaciones Sociales

Las relaciones sociales representan un componente esencial del desarrollo humano, ya que implican la capacidad de interactuar de manera efectiva y gratificante en contextos interpersonales. Vaello Orts (2005) explica que las relaciones sociales son el conjunto de habilidades para realizar comportamientos eficaces en situaciones interpersonales con el fin de obtener respuestas gratificantes de los demás. Este término incluye habilidades particulares que se utilizan en una variedad de circunstancias de intercambio social. Se relaciona a las oportunidades que brinda el contexto para aumentar las probabilidades de conectarse con otros ciudadanos mientras se respeta la diversidad y la interculturalidad.

Las relaciones sociales que los estudiantes desarrollan en la universidad, tanto con compañeros como con profesores, pueden tener un impacto significativo en su experiencia educativa. Un ambiente de apoyo social puede fomentar un sentido de comunidad y motivación, mientras que la falta de conexiones positivas puede llevar a la alienación y la deserción (p. 91).

2.10.3 Funcionalidad Familiar

La funcionalidad familiar está estrechamente ligada a la dinámica y el respaldo que un estudiante recibe en su hogar. Familias que ofrecen apoyo emocional, financiero y logístico suelen promover el éxito académico y la retención estudiantil. En contraste, tensiones familiares, conflictos y demandas excesivas pueden obstaculizar el progreso educativo. Basado en los principios de la teoría de los sistemas familiares, se ha intentado explicar el funcionamiento familiar desde una perspectiva tanto práctica como teórica. Para ello, se

desarrolló el modelo circunplejo de los sistemas familiares, destacando las interconexiones entre los miembros de la familia y sus comportamientos (Olson, 1991).

Inicialmente, la adaptabilidad y la cohesión, consideradas como las dimensiones primordiales del funcionamiento familiar, fueron propuestas para definir el tipo de familia y establecer un sistema cartesiano (Olson et al., 1985). Sin embargo, Olson (1991) revisó la teoría tras encontrar nuevas evidencias y añadió una tercera dimensión crucial: la comunicación.

Esta dimensión establece la circulación entre los sistemas familiares y elimina la noción original de que eran dimensiones angulares y las veía de manera lineal. Además, se presta atención al desarrollo familiar, que incluye los eventos que ocurren a lo largo de la vida de una familia y los cambios que deben ocurrir en la estructura para lograr una adecuada adaptación y cohesión (Olson et al., 1989, p. 67).

Es fundamental destacar que el funcionamiento familiar no siempre es estático porque su estructura es dinámica y puede cambiar debido al desarrollo evolutivo de sus miembros (Millon y Davis, 1998).

2.10.4 Funcionamiento Familiar Equilibrado

Por lo tanto, un funcionamiento familiar equilibrado facilita que la familia cumpla con sus objetivos y responsabilidades (Ferrer et al., 2013). Sin embargo, según Olson et al. (1989), las familias pueden operar eficazmente tanto en extremos como en puntos intermedios de funcionalidad, siempre y cuando los miembros estén satisfechos con el tipo de dinámica familiar que mantienen.

2.10.5 Clasificación de las Dimensiones del Funcionamiento Familiar

Las dimensiones del funcionamiento familiar se clasifican en diferentes categorías. Tueros (2004) afirma que el modelo circumplejo de Olson, que considera tres dimensiones fundamentales: cohesión, adaptabilidad y comunicación, es esencial para comprender el funcionamiento familiar. (Olson et al., 1989).

Comprender las diversas dimensiones contextuales que influyen en la deserción universitaria es crucial para desarrollar estrategias efectivas que aborden este problema. Cada dimensión, ya sea la percepción de igualdad, las relaciones sociales o la funcionalidad familiar, aporta una perspectiva única que ayuda a desglosar y entender las múltiples facetas de la deserción, facilitando la implementación de intervenciones más adecuadas para darle una mejora a la retención académica en la educación superior.

2.10.6 Cohesión Familiar

En primer lugar, al hablar de cohesión familiar, es crucial diferenciar las diversas facetas del afecto entre sus miembros, considerando los lazos emocionales entre ellos, como la relación entre padres e hijos. (Atril y Zetune, 2006). Esta dimensión, según Zaldívar (2004), se centra en la dinámica funcional de la familia, midiendo los niveles de pertenencia y unidad en el entorno familiar, lo que fomenta el amor, el interés y el respeto entre sus miembros. Olson et al. (1989) La cohesión familiar se define como la formación de las relaciones emocionales entre los miembros de la familia y el nivel de autonomía de cada uno.

Esta dimensión, inicialmente considerada como una variable curvilínea, fue reformulada teóricamente y se propone ahora como una escala lineal. Según Cango (2013), la identificación física y emocional es más favorable cuando existe una estrecha cohesión, lo que fortalece los lazos de pertenencia al grupo familiar. A pesar de esto, Olson, Russell y Sprenkle (1989) dado que los niveles bajos y altos de cohesión son indicadores de

deficiencias en el funcionamiento familiar, destacan la importancia de evitar los extremos.

Los niveles intermedios deben reflejar un funcionamiento familiar equilibrado.

Por ello, Olson et al., (1979) encontraron cuatro niveles de cohesión familiar, desde el más bajo hasta el más alto: cohesión separada, separada, conectada y amalgamada o aglutinada.

Cómo representan los niveles intermedios, se espera que los niveles separados o conectados tengan un funcionamiento familiar equilibrado.

2.10.7 Adaptabilidad Familiar

La adaptabilidad familiar, también conocida como flexibilidad, es un concepto clave para comprender cómo las familias responden y se ajustan a los cambios y desafíos en su dinámica interna. Olson et al., (1989) definen la adaptabilidad, también conocida como flexibilidad:

Como la capacidad de un grupo familiar para cambiar la distribución del poder, los roles y las normas establecidas para las relaciones en respuesta al estrés situacional de los miembros. Esta característica también está relacionada con los mecanismos de retroalimentación positiva y negativa de los sistemas familiares, conocidos como morfogénesis y morfostasis. Ambos mecanismos son responsables de crear el equilibrio necesario para la adaptación del sistema (Olson et al., 1979, p. 65).

Según Hidalgo (1999), las familias se consideran funcionales cuando muestran niveles equilibrados de adaptabilidad, mientras que aquellas con una flexibilidad excesiva o una baja tolerancia al cambio se consideran disfuncionales. La adaptabilidad, al igual que la cohesión, se clasifica en cuatro niveles: adaptabilidad rígida, estructurada, flexible y caótica. Se considera que los niveles óptimos de adaptabilidad son estructurada y flexible, mientras que los niveles desequilibrados se caracterizan por ser rígidos o caóticos.

2.10.8 Situación Económica

La situación económica de un estudiante y su familia puede ser un factor determinante en su capacidad para costear la educación superior y satisfacer sus necesidades básicas. Los problemas financieros, como la falta de recursos para pagar matrículas, materiales o vivienda pueden llevar a la deserción universitaria. Fernández et al., (2019) afirman que brindar algún tipo de apoyo económico al ingresar a la institución tiene un impacto positivo en la reducción de la deserción. Una conclusión novedosa es que “ofrecer un préstamo o financiamiento es más efectivo para reducir la deserción que otorgar una beca, ya que el préstamo obliga al estudiante a invertir en su futuro, manteniéndolo en la universidad” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 16).

Sin embargo, incluso con el apoyo de becas, muchos estudiantes se ven afectados por los costos de las carreras, especialmente en disciplinas como salud e ingeniería, que son particularmente costosas, lo que puede llevar a la decisión de abandonar los estudios (Zamora et al., 2018). En la Universidad Técnica Nacional, donde la mayoría de las carreras se ofrecen en horario vespertino, Bautista (2017) señala que “los estudiantes que estudian y trabajan simultáneamente enfrentan pocas facilidades para realizar sus actividades académicas, lo que, junto con compromisos familiares, puede motivar su retiro de los estudios universitarios” (p. 872).

Finalmente, una gran parte de la población estudiantil trabaja, estudia y mantiene una familia, lo que complica el balance económico para gestionar estas responsabilidades. Esto influye no solo en el aspecto económico, sino también en el psicológico, afectando el rendimiento académico de los estudiantes de primer curso si no se maneja de forma equilibrada.

2.10.9 Situación Laboral

En primer lugar, es fundamental considerar que la participación laboral de los alumnos mientras cursa estudios universitarios puede influir significativamente en su capacidad para administrar su tiempo, equilibrar responsabilidades y mantener un rendimiento académico satisfactorio. Las demandas laborales excesivas pueden afectar negativamente la dedicación al estudio y aumentar el riesgo de deserción.

Por otro lado, estos principios contextuales no funcionan de manera independiente, sino que interactúan y se afectan entre sí. Por ejemplo, una situación económica precaria puede afectar las relaciones sociales y la funcionalidad familiar, lo que a su vez puede influir en la percepción de igualdad en la universidad. Asimismo, los vínculos sociales positivos pueden servir como un amortiguador contra los efectos negativos de situaciones económicas difíciles.

En consecuencia, comprender cómo la percepción de igualdad, las relaciones sociales, la funcionalidad familiar, y la situación económica y laboral interactúan y afectan la deserción universitaria es esencial para desarrollar estrategias efectivas de retención. Las instituciones educativas deben trabajar para crear un ambiente inclusivo, brindar apoyo social y económico, y fomentar relaciones positivas para mitigar los efectos negativos de los factores contextuales en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios.

2.11 Dimensión Institucional

La deserción universitaria es un problema complejo que también está influenciado por factores institucionales. Comprender cómo la universidad como entidad, el liderazgo, el aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología, el aprendizaje significativo, la inducción, la orientación psicológica y la tutoría pueden impactar en las tasas de deserción es esencial para desarrollar estrategias efectivas de retención y mejora institucional (Ruiz, 2018; Castro y Suárez, 2019).

2.11.1 Universidad y Liderazgo Educativo

Además, la propia naturaleza de la universidad, incluyendo su misión, visión, cultura organizacional y políticas, puede influir en las tasas de deserción. Una universidad que promueve una cultura de apoyo, oportunidades de participación estudiantil y recursos académicos y sociales sólidos puede contribuir a una mayor retención. El liderazgo dentro de la institución puede tener una repercusión significativa en la experiencia de los estudiantes. Un liderazgo efectivo puede promover una visión clara, fomentar la colaboración entre facultades y administración, y facilitar la toma de decisiones que beneficien a los alumnos y a la retención.

Asimismo, existen muchos tipos de liderazgo, algunos de los cuales son útiles y transformadores, potenciando las habilidades de los colaboradores y resolviendo conjuntamente las situaciones que se presentan. Coronel (2015) es un autor clásico en el liderazgo educativo y el desarrollo de habilidades para abordar problemas y resolverlos. Según Coronel (2015), "el liderazgo es relacional, recíproco y su desarrollo dentro de las culturas organizacionales, en un contexto cultural, revaloriza la importancia de las fuentes simbólicas de solidaridad, los valores y las opiniones compartidas por los miembros de la organización" (p.472).

En el sistema educativo universitario, el liderazgo debe ser sociable, solidario y organizado, ya que su aplicabilidad depende de la relación con otras personas. Este liderazgo debe ser transmitido a sus colaboradores de forma positiva, no imponiendo, para que crean en sus ideales y se comprometan con la causa. La construcción de este liderazgo es diaria y cuidadosa, ya que una sola situación puede deshacer el trabajo de días, meses o años. Un verdadero profesional es aquel que puede ser competente en su área sin importar donde se encuentre, y que posee las características mínimas deseadas y necesarias por la sociedad y el

desarrollo contemporáneo, capaz de conducir a sus alumnos a procesos de adaptación y asimilación dentro de la dinámica inicial de los primeros cursos de su vida universitaria.

2.11.2 Tecnología y Educación

Es importante repensar los canales de comunicación y las redes de distribución de contenidos e información. Ocaña et al. (2020), citando a Sana (2019), respecto a algunas investigaciones señalan que:

El cerebro humano del llamado nativo digital es estructuralmente diferente de las generaciones anteriores debido al entorno digital que los rodea desde el nacimiento, no a la genética. El cerebro, al poder procesar imágenes con mayor velocidad que el texto, ayuda en cierta medida a sus preferencias de aprendizaje (p. 3).

Esto plantea la necesidad de que los profesores universitarios se enfrenten a un escenario muy diferente para el que fueron formados, siendo necesario que se actualicen para esta época diversa, cambiante y en el contexto postpandemia del COVID-19. El contexto de pandemia global ha generado un distanciamiento social, obligando a adaptarse a entornos virtuales para dar un nuevo impulso a la educación y a la comunicación entre alumnos y profesores, proporcionando las competencias necesarias y los medios para aprovecharlos.

2.11.3 Importancia de la Tecnología Digital

La tecnología digital se ha convertido en un pilar esencial del desarrollo humano y social, transformando la manera en que las personas se comunican, acceden a la información y aprenden. Según Arroyo (2017), este avance tecnológico ha ampliado los límites de la comunicación, revolucionándola de manera cualitativa y cuantitativa, al tiempo que fomenta la participación democrática y promueve una interacción más horizontal.

En el contexto educativo, la tecnología digital no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también habilita nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Al fomentar competencias como el "aprender a aprender," la colaboración crítica y el análisis de información, las instituciones educativas tienen la oportunidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro, impulsando estrategias didácticas innovadoras que contribuyen al desarrollo integral de sus capacidades.

2.11.4 Metodología y Estrategias Didácticas de Aprendizaje

En primer lugar, la metodología y las estrategias didácticas de aprendizaje se definen como un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones planificadas y organizadas por los maestros con la intención de que los estudiantes adquieran conocimientos significativos y alcancen los objetivos establecidos.

Desde la perspectiva de Marques (2019),

el término "metodología" se refiere a un conjunto de métodos, materiales y enfoques de enseñanza utilizados por los maestros para crear contenidos programáticos que conducen al aprendizaje significativo. En este enfoque, "el estudiante debe aprender de manera autónoma, y el maestro actúa como un facilitador del proceso de aprendizaje, fomentando el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y destrezas" (p. 10).

Toda metodología didáctica requiere de planificaciones que logren permitir los objetivos planteados. Estas actividades requieren de una planificación y del conocimiento del entorno al que se aplicarán. Marques (2019) define las estrategias metodológicas didácticas como actividades utilizadas por los maestros universitarios para crear contenido de clases con el objetivo de atraer la atención, procesar y almacenar información de los estudiantes. El papel

del maestro “es apoyar y dirigir la acción educativa, permitiendo estándares de mejora para el diseño, desarrollo, innovación y evaluación de los procesos educativos” (p. 17).

2.11.5 Metodologías Utilizadas en el Aula

Las clases magistrales, las clases prácticas, los laboratorios, las tutorías, la evaluación, la planificación, el trabajo individual y colaborativo, los estudios de casos, la resolución de problemas y el aula invertida son algunas de las metodologías más utilizadas. Todas estas metodologías colaboran en la planificación de la clase en función de los objetivos y competencias que el profesor desee potenciar en un momento dado.

2.11.6 Estrategias Funcionales para Estudiantes de Primer Ingreso

Este criterio enfatiza la necesidad de implementar estrategias metodológicas más efectivas para los estudiantes de primer ingreso que puedan mejorar sus habilidades académicas y matemáticas. En la actualidad, todos los alumnos no tienen las mismas oportunidades, lo que crea desigualdades.

2.11.7 Didáctica Universitaria

La didáctica universitaria es un campo especializado que busca promover aprendizajes significativos y transformadores en los futuros profesionales. Para Díaz (2017), la didáctica universitaria puede ser conceptualizada como "una didáctica especial comprometida con la significación del aprendizaje del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia" (p. 77). La didáctica tiene la mística de cambiar los escenarios educativos y a los actores (profesores y estudiantes), permitiendo la reflexión sobre el ambiente de aprendizaje y enseñanza, que no puede separarse del aprendizaje significativo.

2.11.8 Apoyos Educativos

En primer lugar, los apoyos educativos son esenciales para crear sistemas educativos de alta calidad y justos para todos los estudiantes. Estos se refieren a todas las actividades, estrategias educativas, métodos, técnicas y recursos administrados, organizados y dispuestos para ayudar a los estudiantes a participar y avanzar en el aprendizaje.

Además, el trabajo de apoyo educativo debe fomentar la plena participación de toda la comunidad educativa trabajando juntos para garantizar que el proceso educativo del alumnado se desarrolle de manera equitativa. Desde este punto de vista, los servicios de apoyo educativo ofrecen un conjunto de acciones llevadas a cabo por los maestros y puestas al servicio de la comunidad educativa con el objetivo principal de lograr la autodeterminación del alumnado.

Cuando se habla de apoyos educativos, se invita a ampliar el término, tal como lo expresa Devandas (2017), al considerar que:

En algún momento, Todas las personas necesitan el apoyo de otras, o incluso a lo largo de toda su vida, para participar en la sociedad y vivir con dignidad.

Todos compartimos dos funciones en nuestra experiencia humana: ser receptivos y ayudar a otros, independientemente de su condición social, edad o deficiencia (p. 5).

2.11.9 Estrategias Educativas que Promuevan la Permanencia de Estudiantes

En el ámbito educativo, la retención de estudiantes ha captado considerable atención entre los investigadores, especialmente en los niveles primario y secundario. Sin embargo, a nivel universitario, aunque existen estudios que profundizan en este tema, las soluciones integrales al problema aún son limitadas. Según Fonseca y García (2016), el término "permanencia en los estudios universitarios" se interpreta de manera consistente en la literatura como la

capacidad de completar un programa educativo, conocido en algunas regiones como retención (p. 26).

Es esencial examinar la permanencia de los estudiantes de primer ingreso en el sistema de educación superior para entender por qué algunos no logran finalizar sus estudios y qué factores están involucrados en esta problemática. Fonseca y García (2016) señalan que los estudiantes de primer ingreso enfrentan un nuevo desafío derivado de la inclusión de individuos de diversos grupos socioeconómicos que tradicionalmente no accedían a la educación postsecundaria ni universitaria hasta hace poco tiempo.

2.11.10 Iniciativas y Programas de Apoyo

En este contexto, considerando la diversidad de estudiantes que ingresan por primera vez a las universidades, es crucial revisar las estrategias destinadas a facilitar su transición desde la educación media a la universitaria. En cuanto a la permanencia en el sistema universitario, la Universidad de Santiago de Chile implementó el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), diseñado para fortalecer y coordinar iniciativas dirigidas al ingreso y retención estudiantil. El objetivo principal es incrementar las tasas de retención, especialmente entre los estudiantes de primer año, y promover políticas públicas que garanticen una mayor inclusión y excelencia en la educación superior (Aranda et al., 2016).

Aranda et al. (2016) destacan que la metodología empleada para promover la permanencia de los estudiantes de primer año incluye la implementación de servicios voluntarios que fomentan prácticas de aprendizaje y enseñanza entre pares. Estos servicios educativos, como talleres, tutorías especiales y regulares, están diseñados para abordar los contenidos académicos específicos de las diversas carreras profesionales. Los tutores, estudiantes de cursos superiores, acompañan a los nuevos estudiantes durante su primer semestre

académico, extendiéndose en algunos casos hasta el segundo semestre, facilitando así la transición desde la educación secundaria hacia la educación superior (p. 2).

2.12 Desafíos de la Deserción Estudiantil

La deserción universitaria, entendida como el abandono de los estudios formales en una carrera universitaria, se ha convertido en un desafío global significativo. Según Gastón (2020), solo un pequeño porcentaje de estudiantes logra graduarse en el tiempo estipulado, lo que pone de manifiesto la magnitud de este problema. Este fenómeno, que afecta especialmente a los alumnos en su primer año de ingreso, no solo implica una pérdida personal para los estudiantes, sino también un impacto social y económico para las instituciones educativas y las comunidades.

La deserción estudiantil es un fenómeno multifactorial influenciado por diversas dimensiones, como las psicológicas, económicas, sociológicas, organizacionales y de interacción (Gastón, 2020). Por ejemplo, las dificultades económicas pueden obligar a los estudiantes a priorizar el trabajo sobre los estudios, mientras que problemas psicológicos, como la ansiedad o la falta de motivación, afectan su capacidad para adaptarse al entorno universitario. Asimismo, factores como una estructura organizacional inadecuada o la falta de integración social dentro de la universidad agravan la posibilidad de abandono. Abordar este problema requiere una comprensión integral de estas dimensiones para desarrollar estrategias de retención que fomenten la permanencia y el éxito académico.

2.13 Estrategias para Promover la Permanencia

La permanencia estudiantil es un desafío crítico en los sistemas educativos, especialmente en el contexto de la transición entre la educación secundaria y universitaria. Para abordar esta problemática, Gastón (2020) enfatiza la necesidad de implementar estrategias integrales que

ofrezcan apoyo académico, emocional y vocacional a los estudiantes. Entre estas estrategias se encuentran programas de tutorías, cursos de nivelación en áreas clave como matemáticas y comprensión de textos, orientación vocacional y opciones flexibles para la aprobación de asignaturas, como exámenes finales y cursos intensivos de verano.

Estas iniciativas no solo buscan reducir las tasas de deserción, sino también fomentar una trayectoria académica exitosa, fortaleciendo las competencias necesarias para que los estudiantes superen los desafíos de su formación educativa. Al priorizar un enfoque accesible y personalizado, estas estrategias contribuyen a la construcción de un sistema educativo más inclusivo y efectivo.

2.14 Técnicas de Estudio

Las técnicas de estudio son herramientas esenciales para optimizar el proceso de aprendizaje y alcanzar objetivos académicos de manera eficaz. Huaratapairo (2018) define las técnicas de estudio como "los medios auxiliares del método, formado por un conjunto de reglas que establecen secuencias ordenadas de acciones para alcanzar un objetivo específico de estudio" (p. 2). Es fundamental que los estudiantes de primer ingreso identifiquen las técnicas de estudio necesarias para adaptarse de manera efectiva al entorno universitario.

Huaratapairo (2018) añade que la técnica de estudio es el proceso y la aplicación de un método particular, concreto, especial y táctica, describiéndola como el procedimiento puramente operativo para lograr un resultado específico. Depende del método y las habilidades que indican los medios apropiados como proceso. (p. 2).

Las técnicas de estudio permiten a los alumnos organizar su tiempo y utilizar estrategias de aprendizaje adaptadas a su personalidad y estilo de aprendizaje, por lo que es crucial contar con un perfil de profesor que entienda y apoye este panorama.

2.15 Adaptación

Es esencial comprender estas concepciones y lograr un proceso exitoso de adaptación para los estudiantes universitarios de primer ingreso, a fin de reducir los índices de deserción.

Según Gastón (2020), el aprendizaje es un procedimiento "donde intervienen patrones cognitivos que generan cambios conductuales de forma permanente, expuestos a través de la experiencia vital del sujeto, desarrollando flexibilidad y adaptación al entorno" (p. 4).

Si se mejoran las habilidades académicas de los estudiantes de primer año, podrán adaptarse mejor al entorno universitario, cumplir mejor con sus expectativas y mantener la motivación que los llevó a estudiar Saldarriaga et al. (2016) mencionan que la inteligencia "es una cualidad inherente al ser humano, que se manifiesta de diferentes maneras a lo largo de la vida, constituyendo una herramienta esencial para su adaptación al medio" (p. 133).

Aprovechando la inteligencia y las expectativas de vida profesional de los estudiantes, es vital que los docentes seleccionados para recibir a esta población desarrollen sus habilidades académicas. Pérez (2016) define la adaptación como la capacidad de tomar conciencia de que el ámbito universitario establece reglas que pueden variar según la carrera e institución, y que deben ser entendidas como contextos (p. 21).

En este sentido, corresponde al estudiante evaluar las reglas del ámbito universitario y desplegar estrategias para generar conciencia de sus propias acciones y sus consecuencias en el entorno académico. Saldarriaga et al. (2016), citando a Piaget, explican que el aprendizaje "funciona ante circunstancias de cambio, concibiéndose como un proceso de adaptación a esos cambios, generado a partir de los procesos de asimilación y acomodación" (p. 135).

Este proceso de adaptación permite al estudiante responder a las demandas del entorno universitario, integrándose y adaptándose eficazmente. Tino (1989) señala que los estudiantes de primer ingreso pueden encontrar dificultades al hacer el cambio de secundaria a

universidad, enfrentándose a un entorno completamente nuevo y ajeno a sus actividades cotidianas (p. 4).

Córdova y Vintimilla (2018), citando a Díaz (2008), concluyen que "la permanencia de los estudiantes en la institución depende de la estabilidad entre factores académicos, motivacionales e interpersonales; si uno de estos factores se ve afectado, los otros dos deben compensar adecuadamente esa ausencia" (p. 22). Es fundamental mantener una comunicación abierta con los estudiantes de nuevo ingreso para que puedan expresar sus inquietudes y no se sientan solos en su proceso de formación.

Fonseca y García (2016) enfatizan la necesidad de estudios sobre la deserción y la permanencia de los estudiantes desde la perspectiva de las instituciones, en lugar de centrarse únicamente en la capacidad de adaptación de los estudiantes. "Es necesario abordar los problemas desde la adaptación de las instituciones a estos nuevos grupos de estudiantes en el contexto de la diversificación de los perfiles de ingreso" (p. 37).

2.16 Asimilación

La asimilación, en el contexto de los estudiantes de primer año, se refiere a cómo un individuo enfrenta estímulos externos basándose en sus leyes actuales de organización. La acomodación, por otro lado, necesita una modificación en la organización actual en respuesta a las exigencias del nuevo entorno universitario. Arriasec y Santos (2017) explican que la asimilación consiste en "relacionar nuevos conceptos con otros ya presentes en la mente del individuo, ocurriendo principalmente durante la edad escolar, la adolescencia y la adultez" (p. 5).

Los procesos de asimilación y adaptación permiten a los estudiantes de primer ingreso integrarse de manera efectiva al entorno universitario, despertando expectativas más reales y concretas con respecto a su nueva vida académica. La relación con los profesores, quienes se

convierten en referentes importantes, es crucial para que los estudiantes puedan consultar sobre los procesos universitarios. Elegir adecuadamente a los docentes que representarán la primera cara de la universidad es fundamental para no dañar las expectativas de los estudiantes.

2.17 Perfil del Docente

En primer lugar, es esencial definir el perfil del profesor ideal para recibir a los estudiantes de primer año. No cualquier profesor puede cumplir esta función; deben poseer ciertas características que faciliten la acogida y adaptación de los alumnos en su primer contacto con el mundo universitario.

Marcilla (2020), citando a Galvis (2013), define el perfil docente como "el conjunto de habilidades jerarquizadas por competencias para orientarlas a la realización de una actividad con criterios de evaluación y parámetros de calidad" (p. 13). Dado que la docencia es una profesión con alta trascendencia social, es crucial que los docentes comprendan y se adapten a las exigencias específicas de cada alumno en diversos contextos. Esto es particularmente importante para aquellos estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad, ya que la docencia tiene el potencial de ser una profesión transformadora.

Según Marcilla (2020), citando a Galvis (2007), el perfil del docente debe incluir importantes habilidades blandas y cognitivas inherentes al rol del educador. Estas habilidades corresponden a:

Habilidades Intelectuales: Estas se basan en ayudar al educador a comprender los conocimientos básicos de los estudiantes, lo que aumenta el valor de los conocimientos innatos que contribuyen al crecimiento personal del estudiante.

Habilidades Inter e Intrapersonales: El docente debe estar adaptado al cambio continuo y capaz de aprender de cada conflicto o problema a través de las lecciones y motivaciones que aprende diariamente.

Habilidades Sociales: Es fundamental que el docente desarrolle competencias de comunicación y conozca la cultura de los educandos, facilitando así una interacción más efectiva y empática.

Habilidades Profesionales: El docente debe conocer, saber seleccionar y utilizar recursos tecnológicos de manera efectiva, con el fin de integrar las tecnologías de información en el proceso educativo (p.13).

Para comprender mejor esta articulación de las habilidades para el perfil docente Marcilla (2020) coloca la siguiente imagen:

Figura 3 *Habilidades para el perfil docente*



Nota. Tomada de Marcilla (2020)

Se pueden observar las habilidades docentes que se deben mejorar para crear un perfil adecuado que satisfaga las necesidades de los estudiantes de primer ingreso a la universidad, para ellos y desarrollarán términos como metodología didáctica.

2.18 Competencias Tecnológicas

Las competencias tecnológicas son fundamentales en el ámbito educativo, especialmente en el desarrollo profesional docente, al integrar habilidades necesarias para el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tobar (2017) señala que el documento emitido por la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías (Colombia. Ministerio de Educación, 2013) describe las competencias TIC necesarias para el desarrollo profesional docente, divididas en tres áreas principales: competencia tecnológica, competencia pedagógica y competencia comunicativa.

La competencia tecnológica en educación se refiere a la habilidad de seleccionar y utilizar de manera efectiva las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actuando con responsabilidad y respetando las licencias correspondientes. Esta competencia es fundamental para asegurar un uso apropiado y ético de la tecnología en el ámbito educativo.

2.19 Competencia Pedagógica

Por otro lado, uno de los fundamentos esenciales de la labor docente es la competencia pedagógica. Esta capacidad, que se enriquece con habilidades tecnológicas y comunicativas, consiste en emplear las TIC para mejorar los procesos educativos, formando integralmente a los estudiantes y preparándolos para su desarrollo profesional.

2.20 Competencia Comunicativa

Finalmente, la competencia comunicativa se define como "la habilidad para expresarse y relacionarse con otros en entornos mediados por las TIC, utilizando diversos medios y lenguajes, tanto sincrónicos como asincrónicos" (p. 116). Esta competencia resulta crucial

para el liderazgo educativo al permitir a los educadores mantenerse actualizados y sensibles a las nuevas tendencias tecnológicas en la educación.

2.21 Uso de la Tecnología en los Procesos Universitarios

El uso de la tecnología en los procesos universitarios se ha convertido en un elemento esencial para responder a las demandas de la era digital. Según Cruz (2019), los programas educativos en las universidades deben adaptarse a los avances tecnológicos para que los profesores estén capacitados y actualizados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). “Las instituciones educativas han implementado reformas para adaptarse a las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta sus particularidades culturales, económicas y tecnológicas” (p. 217).

En este sentido, es fundamental que los profesores adquieran las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del cambio tecnológico. Esto incluye la formación en el uso, gestión y aplicación de las TIC en el ámbito educativo. La adaptación tecnológica no solo implica la incorporación de nuevas herramientas, sino también la transformación de las estrategias didácticas para mejorar la efectividad del aprendizaje.

2.22 Transformación de la Enseñanza

La transformación de la enseñanza en el ámbito universitario está estrechamente ligada a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas clave para innovar en los procesos educativos. Cruz (2019) enfatiza que el docente universitario debe integrarse en el uso de las TIC para ampliar las posibilidades de integración educativa. Alcanzar competencias tecnológicas tiende a transformar las formas tradicionales de aprendizaje, generando estrategias didácticas novedosas y efectivas. Entre estas estrategias se encuentran los espacios de enseñanza asincrónicos, que permiten a los

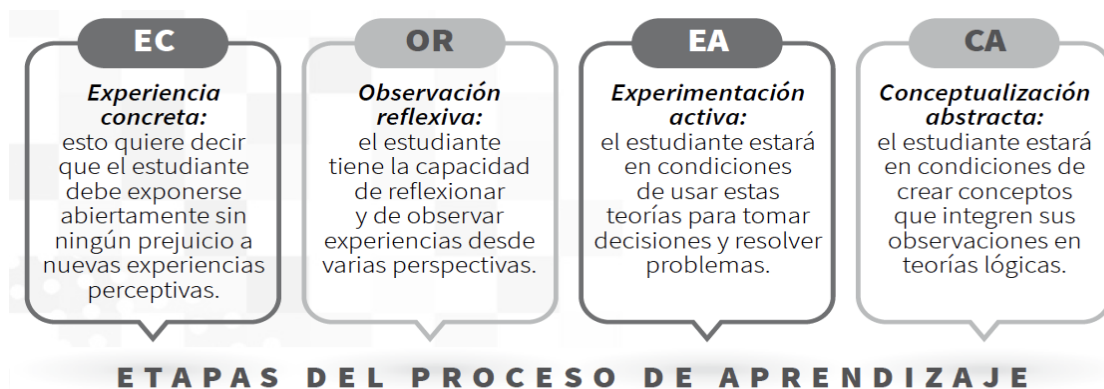
participantes en procesos de formación disfrutar de la oportunidad de asistir a aulas virtuales. “Estas aulas garantizan el acceso a los estudios para la adquisición de habilidades y destrezas sin limitaciones espacio-temporales” (p. 218).

Un profesor fortalecido por estas competencias puede, a través de su liderazgo educativo, tener una visión más precisa de las necesidades de los alumnos y los medios para satisfacer estas expectativas.

2.23 Tipos de Aprendizaje

El proceso mediante el cual las personas adquieren o modifican sus habilidades, destrezas, conocimientos y comportamientos se denomina aprendizaje. Según Restrepo et al. (2020), este proceso abarca el uso de información, la resolución de problemas, la adquisición, reproducción, transformación y construcción de conocimientos, así como el cambio conceptual y de actitud, y la adopción de nuevas perspectivas del mundo, que se ilustran de manera resumida en la siguiente figura.

Figura 4 *Etapas del proceso de aprendizaje*



Nota. Tomada de Restrepo, Arce y Sismanca (2020).

Se espera que mediante este esquema un estudiante logre un aprendizaje significativo y logre hacer los acomodos necesarios para adaptarse al mundo universitario.

2.24 Habilidades Académicas

Las competencias académicas son fundamentales para la adaptación de los nuevos alumnos a la universidad, facilitando una mejor inducción al entorno universitario. Según Del Cid y Santos (2017), el concepto de habilidades está "íntimamente ligado tanto al aspecto psicológico como al pedagógico, ya que desde el área psicológica se agrupan acciones y operaciones y desde la parte pedagógica se puede mencionar el proceso de asimilación de esas acciones y operaciones" (p. 21).

En este sentido, una competencia se relaciona con el área pedagógica en la medida en que representa un proceso de asimilación de las acciones necesarias para que el estudiante se adapte mejor a la vida universitaria. Este proceso permite la adquisición de las competencias primordiales para construir la base del proceso educativo que recién comienza.

Asimismo, se sabe que las competencias académicas son vitales para la adaptación y asimilación de los nuevos estudiantes de primer año, replanteando lo que debe ser el proceso de inducción al mundo universitario. Desde la perspectiva de Fernández et al. (2015), citando a Shook (2010), las competencias académicas se consideran actividades necesarias para completar, prepararse y organizar para las pruebas. Estas competencias incluyen una comprensión de "uno mismo como estudiante, de los diversos tipos de tareas académicas, de las estrategias de aprendizaje, del contenido previo y de los contextos en los que ese conocimiento podría ser útil" (p. 363).

Estas competencias permiten a los alumnos de primer ingreso adquirir herramientas que, con el paso de los cursos y los años universitarios, les facilitarán una mejor adaptación y permanencia en el sistema educativo universitario hasta la graduación. Aunque no aseguran la graduación, les permitirán defenderse mejor en el mundo universitario. Además, es esencial complementar estos conocimientos con habilidades matemáticas que serán necesarias independientemente de la materia que cursen.

2.25 TIC en Educación Superior

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya forman parte integral del lenguaje y las interacciones en nuestra sociedad. Cada día, estas tecnologías se vuelven más esenciales, especialmente en el ámbito educativo, donde facilitan una comunicación más eficaz y propician espacios para el aprendizaje significativo en esta nueva sociedad del conocimiento.

Según Montalvo (2019), citando a Villanueva (2003), las TIC se refieren al "conjunto de recursos técnicos y habilidades individuales e institucionales para la manipulación de la información o la realización de la comunicación" (p. 107). En palabras de Palacios et al. (2018), "no se concibe un entorno universitario sin los recursos tecnológicos necesarios, y que los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje no estén en contacto con ellos cada vez con más frecuencia" (p. 31).

Por ello, es fundamental optimizar los procesos educativos para que los alumnos posean las competencias necesarias para el uso de las TIC, dados los constantes intercambios que se generan en este contexto. Una educación universitaria sin la integración de las TIC es inconcebible. La pandemia de COVID-19 ha impulsado a la sociedad del conocimiento a adoptar y adaptar el uso de estas tecnologías, haciendo las necesarias modificaciones para que tanto profesores como alumnos se ajusten a la nueva realidad.

Según Palacios et al. (2018), las TIC se han convertido en elementos sustancial inherentes al desarrollo en todos los ámbitos de la vida, y la educación no puede escapar a ello. Ellos afirman: "Intervienen en la búsqueda de información y la comunicación por correo electrónico personal. La educación no ha escapado a su uso, donde cada vez se descubre un universo ilimitado de posibilidades; brindan una amplia gama de recursos educativos con la capacidad de expandirse a un número cada vez mayor de usuarios, en diferentes escenarios y socializar el conocimiento" (p. 29).

Para que los estudiantes de primer año se adapten mejor al mundo universitario, es crucial complementar sus estudios con el uso de estas herramientas. Aunque muchos estudiantes están familiarizados con estas tecnologías, a menudo no aprovechan plenamente sus capacidades, ya que suelen utilizarlas solo para entretenimiento. Montalvo (2019), citando a Castaño et al. (2008), destaca que, aunque las TIC pueden ser muy útiles para los maestros y la enseñanza en las universidades, “nuevas maneras de organizar la entrega y desarrollo de los objetos y contenidos de aprendizaje más allá de los actuales modelos centrados en los cursos y en los programas. Es necesario una organización centrada en el alumno” (p. 108).

Los docentes deben actualizar continuamente sus métodos para adaptarse a estas nuevas tendencias, especialmente debido a las exigencias planteadas por la pandemia de COVID-19. La utilización complementaria de la tecnología llegó para quedarse, y es imprescindible realizar cambios en la evaluación y mediación en el aula para satisfacer estas nuevas exigencias. Es crucial escuchar a los estudiantes y considerar sus necesidades antes de continuar con métodos anticuados.

Las universidades han adoptado medios de transmisión de información como correos electrónicos institucionales, campus virtuales, aulas virtuales y clases en línea. Según Gómez (2018), el uso de las TIC en la educación superior es importante para mejorar la formación de los profesionales. Esto se logra integrando cuatro conocimientos: tecnología, comunicación, pedagogía y didáctica (p. 2). No se trata solo de aplicar tecnología por aplicarla, sino de darle un propósito y una dirección para ayudar a los alumnos en su proceso de adaptación y en la relación con sus compañeros.

Gómez (2018) sostiene que "estas herramientas en sentido amplio buscan convivir con los métodos tradicionales y no sustituirlos para generar nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje" (p. 2). La idea es generar un complemento a los métodos tradicionales, no

sustituirlos, ya que modernizar no significa simplemente estar al día, sino convivir en un ambiente de armonía y aprendizaje.

Desde la perspectiva de Alonso et al. (2016), el uso de las TIC en el desarrollo de competencias matemáticas se basa en la apropiación interactiva de los contenidos matemáticos. Esto se define como el proceso y resultado mediante el cual los estudiantes comunican e interactúan con los medios tecnológicos que utilizan según sus “habilidades para intercambiar contenido, adquirir conocimientos, algoritmos, técnicas y procedimientos matemáticos para resolver problemas de manera independiente y adaptable” (p. 31).

Los alumnos poseen acceso a una mayor cantidad de información navegando por internet a través de diferentes dispositivos tecnológicos de fácil acceso. Además, el uso de numerosas aplicaciones les permite repasar ejercicios y ver procedimientos matemáticos. Sin embargo, Arriasecq y Santos (2017) advierten que sería un error pensar que las herramientas TIC son promotoras de “una transformación educativa sin cambiar las prácticas educativas ni los enfoques didácticos, pedagógicos y psicológicos” (p. 2).

Modernizar no significa simplemente pasar de diapositivas de PowerPoint a videos; requiere un uso significativo de estas aplicaciones para que las TIC tengan sentido en la educación. Arriasecq y Santos (2017), basándose en la propuesta original de Ausubel y diversas aportaciones, destacan la potencialidad de las TIC para “promover el aprendizaje significativo a través de la promoción de interacciones, el potencial motivacional, la capacidad para elucidar ideas previas y la organización del contenido” (p. 7).

El uso de las TIC en matemáticas permite hacer "visibles" muchas funciones de los modelos matemáticos y las soluciones de los ejercicios, además de permitir a los estudiantes comprobar resultados y ver los efectos de modificar variables iniciales. También abre muchas posibilidades en la evaluación, permitiendo a los estudiantes potenciar el uso de las

inteligencias múltiples, adquirir conocimiento por otros medios y expresar el aprendizaje obtenido a través de diversas estrategias de evaluación.

2.26 Aprendizaje Significativo

El enfoque en el aprendizaje significativo, centrado en la comprensión profunda y la aplicación práctica del conocimiento, puede aumentar la motivación de los estudiantes y su compromiso con la educación. Las estrategias pedagógicas que fomentan la relevancia y la aplicabilidad del contenido influyen positivamente en la retención estudiantil.

La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por David Ausubel en 1963 y 1968 como respuesta al conductismo, enfatizó el activismo y el aprendizaje por descubrimiento. Ausubel afirma que tanto la recepción como el descubrimiento pueden conducir al aprendizaje significativo, siendo la recepción la forma más común y eficiente (Ordoñez y Mohedano, 2019).

El aprendizaje significativo es aquel que tiene relevancia para el alumno, por lo que es crucial asociarlo a la realidad. Este descubrimiento genera admiración y la motivación necesaria para continuar aprendiendo. Carranza y Caldera (2018), citando a Ausubel (2002), definen el aprendizaje significativo como:

"La integración de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva del aprendiz requiere condiciones específicas, como la presencia de conceptos previos para relacionar el conocimiento nuevo y el previo. Es fundamental que el profesor-mediador considere el potencial significado del material, estructurándolo lógicamente y promoviendo una actitud activa tanto del estudiante como del mediador para la construcción del conocimiento. Es necesario pensar las cosas para conocerlas, ya que su representación implica nuevas conexiones entre ellas y el ser humano, estableciendo relaciones más allá de la realidad inmediata" (p. 75).

Conocer las ideas previas de los estudiantes, su entorno, necesidades y aspiraciones, presenta un nuevo escenario de aprendizaje. El informe Delors de la UNESCO de 1996 establece cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Esto desafía a cada docente a contribuir desde su posición para formar profesionales con las competencias necesarias contenidas en estos pilares.

Carranza y Caldera (2018) afirman que "el aprendizaje significativo se construye a partir de las siguientes dimensiones: motivación, comprensión, funcionalidad, participación activa y relación con la vida real" (pp. 75-78). Estas dimensiones se interrelacionan, cada una llevando a la siguiente, construyendo un aprendizaje que el estudiante considera importante bajo su escala de creencias y motivaciones.

Ordoñez y Mohedano (2019), citando a Ausubel (2000), definen el aprendizaje significativo como "el resultado de un proceso psicológico cognitivo que implica la interacción entre ideas lógicamente significativas y las ideas de fondo relevantes para la estructura cognitiva del aprendiz y su actitud mental para aprender significativamente o adquirir y retener el conocimiento" (p. 20).

Ausubel plantea que el aprendizaje significativo consiste en la interacción entre los conocimientos nuevos y los ya existentes, de manera que ambos se complementan y modifican mutuamente, adquiriendo el nuevo conocimiento significado y volviéndose más estable.

Llanga y Villegas (2019) destacan que el uso de la inteligencia permite potenciar el aprendizaje, señalando que "los beneficios de la inteligencia incluyen la capacidad de ver el mundo desde una variedad de puntos de vista, mejorar la toma de decisiones, el autoconocimiento y las relaciones interpersonales, permitiendo a las personas resolver conflictos" (párr. 15).

La inteligencia contribuye a aumentar los niveles de destreza al potenciar el desarrollo del aprendizaje, mejorar las actitudes del alumno y permitirle reflexionar sobre los conocimientos previamente adquiridos.

2.27 Aprendizaje Colaborativo

El uso de las TIC para promover el aprendizaje colaborativo puede mejorar la retención de estudiantes. Las herramientas tecnológicas que mejoran las relaciones entre los estudiantes y los maestros, así como el acceso a recursos educativos en línea, pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje y fortalecer la conexión con la institución.

Para el desarrollo de competencias académicas, el aprendizaje colaborativo es fundamental, ya que permite que los estudiantes crezcan personalmente de acuerdo con las tendencias de la sociedad del conocimiento, donde la contribución de cada individuo es crucial para la generación de conocimiento. Según Chang et al. (2018), el aprendizaje colaborativo "favorece la distribución de las acciones dentro del aula para enfocarlas en una experiencia de aprendizaje social y académico, dado que los estudiantes trabajan en grupo para ejecutar tareas de manera conjunta" (p. 10).

Este aprendizaje se basa en una reciprocidad de información entre los miembros del grupo, donde todos deben estar enfocados en lograr un aprendizaje significativo y ser parte integral de este proceso. Es un trabajo en equipo en el cual cada miembro aporta desde su perspectiva y conocimiento, formando una estructura heterogénea en la que todos son importantes, pero no indispensables para su funcionamiento. Este enfoque supera la visión de trabajo en equipo donde las actividades se distribuyen y luego se unen, logrando una visión completa de la actividad en lugar de una seccionada.

2.28 Inducción, Orientación, Psicología y Tutoría

Los programas de inducción para estudiantes nuevos son cruciales para su adaptación a la vida universitaria. Una orientación efectiva puede ayudar a los alumnos a entender las expectativas académicas, acceder a recursos de apoyo y establecer conexiones sociales, mejorando así la retención. La provisión de orientación académica, apoyo psicológico y tutoría individualizada es fundamental para la retención, ya que estas asistencias ayudan a los estudiantes a enfrentarse a desafíos académicos y personales, brindándoles estrategias para manejar el estrés, mejorar su autoeficacia y mantener su compromiso con los estudios.

Un proceso de orientación vocacional bien enfocado es crucial para evitar la deserción universitaria en los primeros años de estudio. Ceinos (2008) afirma que una orientación vocacional inadecuada puede impactar directamente en la deserción universitaria. Virginia (2001) define la orientación vocacional como un proceso complementario para la elección de una carrera, que incluye seguimiento continuo, práctica y evaluación de la evolución del estudiante.

2.29 Fundamentos Teóricos del Acompañamiento Tutorial

La decisión vocacional se toma en una edad complicada para los estudiantes, ya que muchos son adolescentes y sus motivaciones y autonomía pueden no ser las más adecuadas para tomar decisiones que afectarán su vida profesional. Esta subcategoría asume que un adecuado acompañamiento tutorial puede dar a los alumnos las herramientas necesarias para una mejor decisión vocacional, disminuyendo así la deserción estudiantil.

2.30 Resolución de Problemas

La resolución de problemas es aplicable en diversas áreas de la educación, especialmente en ciencias básicas, contabilidad y recursos humanos. Ayllón et al. (2015) sostienen que "uno de los marcos ideales para la construcción de aprendizajes significativos es la resolución de problemas, ya que contribuye a incrementar el gusto por las matemáticas y fomenta el desarrollo de una actitud crítica y abierta" (p. 178). Resolver problemáticas ayuda a los estudiantes a desarrollar capacidades como el pensamiento crítico, permitiéndoles enfrentar la realidad universitaria.

Para aplicar la resolución de problemas, el estudiante debe ser creativo. Ayllón et al. (2015) afirman que "debe poseer pensamiento matemático, ya que este favorece el desarrollo de la creatividad debido a que requiere hacer conjeturas y discernir opciones para resolver una situación planteada" (p. 180). Independientemente del área de aplicación, la resolución de problemas permite a los estudiantes poner en práctica el pensamiento matemático y sistémico, necesarios para enfrentar los retos del entorno universitario.

Desde la perspectiva de UNICEF (2020), la destreza de resolución de problemas se define como "la capacidad de identificar un problema, tomar medidas lógicas para encontrar una solución deseada y supervisar y evaluar la implementación de una solución. Estas actitudes aumentan la autoeficacia y el empoderamiento, permitiendo resolver problemas mediante el pensamiento crítico y la toma de decisiones". Esta capacidad dota a los nuevos universitarios de mejores herramientas para enfrentar no solo problemas académicos, sino también desafíos de la vida universitaria.

2.31 Comprensión de Lectura

La comprensión lectora es un componente esencial que no solo implica la lectura de símbolos numéricos y matemáticos, sino también la comprensión de los problemas

propuestos para su resolución. Es crucial que los estudiantes sean capaces de leer, identificar las ideas principales y secundarias, extraer los datos presentados y, sobre todo, entender qué se les pide y cómo deben responder.

Esta habilidad permite consolidar el coeficiente intelectual de los alumnos, estimulando diversas áreas de pensamiento y promoviendo el análisis de datos y el cálculo matemático. Según Sánchez (2019), la comprensión de lectura, como parte de la comprensión verbal, se define como:

La capacidad de captar el sentido del contenido de los mensajes escritos. Además de la habilidad del lector para captar o comprender las ideas o conocimientos contenidos en las palabras o grupos de palabras, lo que determina la comprensión de la lectura (p. 22).

Una gran parte de las deficiencias en el razonamiento crítico de los estudiantes se debe a una capacidad inadecuada de comprensión lectora. Esto es especialmente relevante para los estudiantes de nuevo ingreso, ya que la comprensión lectora contribuye significativamente a la construcción de habilidades académicas.

2.32 Rendimiento Académico

El rendimiento académico explica el resultado numérico que determina la calificación en cada asignatura, prueba o trabajo realizado por un estudiante. Según Lamas (2015), citando a Martínez-Otero (2007), El rendimiento académico desde un enfoque humanista es "el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares" (p. 315).

En un sistema educativo sumativo, este rendimiento se representa con un número; si se acerca al diez, se considera excelente, pero si es inferior al siete, no alcanza el mínimo para aprobar el curso. Lamas (2015), citando a Abello y Palacio (2007), define el rendimiento como:

El cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura de un estudiante, expresados mediante calificaciones, que son el resultado de un examen que determina si un estudiante ha superado o no pruebas, materias o cursos específicos (p. 315).

Es esencial proponer cursos o asignaturas para los alumnos novatos donde se evalúe no solo el producto final, sino también el proceso y el logro de los objetivos establecidos en el programa. Además, es necesario implementar diferentes evaluaciones más acordes con una visión constructivista.

Uno de los principales factores que contribuyen a la deserción universitaria es el rendimiento académico. En un estudio sobre los factores determinantes de la deserción universitaria, Gallegos et al. (2018) concluyen que "la variable rendimiento académico universitario resulta ser el principal factor de abandono, siendo independiente del año en el que se encuentre el estudiante" (p. 17). Según este estudio, la mayor tasa de abandono universitario ocurre durante el primer año de ingreso.

2.33 Permanencia Educativa

La educación se presenta como un complemento esencial para el logro personal, ayudando en la transición de la adolescencia a la adultez, en las relaciones interpersonales, en la formación de una sociedad y en la mejora de la ganancia y la productividad de una nación o región. A través del aporte de su capital humano, una educación de alta calidad permite que una región sea competitiva y promete mejores condiciones de vida para las generaciones futuras (Arguedas & Jiménez, 2009). Para lograr estos beneficios, es necesario trabajar en la permanencia de los educandos en los sistemas de educación formal. Vergara (2014) describe la permanencia educativa como:

Las características de los estudiantes en su entorno, tanto académicas como familiares, que apoyan su ciclo académico... Varios factores influyen en la permanencia educativa, incluyendo la situación socioeconómica, que puede ser un obstáculo para los estudiantes menos afortunados, por lo que el gobierno brinda apoyo financiero a las familias para que sus hijos se mantengan en el sistema educativo. Además, el factor institucional, que incluye la infraestructura de la institución, la calidad educativa y la relación entre profesores y alumnos, así como el factor personal, directamente relacionado con el estudiante y su motivación para continuar y completar su ciclo académico en la educación básica y media (p. 6).

Analizando esta cita, se puede deducir que los factores que promueven la permanencia escolar están relacionados con los que contribuyen al desarrollo integral del alumnado, al mejoramiento de capacidades para enfrentar situaciones cotidianas y a los factores institucionales que estimulan la educación, el cambio tecnológico y el bienestar del estudiante. Por lo tanto, los factores de permanencia están relacionados con la prevención de la deserción escolar, entendida como las acciones que aseguran que los estudiantes completen su ciclo educativo. Para asegurar la permanencia escolar, es importante tener en cuenta varios factores, incluyendo la institución educativa, la relación del estudiante con su entorno y su familia.

2.34 La Motivación como Herramienta Pedagógica

La motivación es un tema de gran interés en el ámbito educativo, siendo esencial para satisfacer tanto necesidades personales como académicas. Según Maslow (1991), las necesidades fisiológicas son fundamentales para iniciar cualquier teoría de la motivación. En

este sentido, en el contexto educativo, la motivación impulsa a los estudiantes hacia metas tanto personales como académicas.

El papel del docente en este proceso es crucial, ya que debe fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y participativo que estimule la motivación y la autoestima de los alumnos (Soto y Bernardini, 2002). Esto implica crear expectativas claras y desarrollar una personalidad creativa que promueva la curiosidad y la imaginación en el aula (Morón y Goldstein, 2008).

La motivación escolar no es un fenómeno temporal; más bien, es un componente integral del ambiente físico, social y emocional del aula que influye en todo el proceso educativo (Alpizar, 2014). Es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo y que requiere una interacción constante entre estudiantes, docentes y el entorno sociocultural.

En resumen, la motivación no puede limitarse a un momento o técnica específica, sino que debe considerarse como un proceso complejo y dinámico que influye en todas las etapas del aprendizaje. Es esencial para promover un ambiente educativo enriquecedor y efectivo donde los estudiantes puedan desarrollar todo su potencial académico y personal.

2.35 Expectativas

Las expectativas se refieren a la esperanza o el anhelo de lograr algo o alcanzar algún estatus en previsión de situaciones y circunstancias. Sibrián (2017), citando a Cosacov (2007), define la expectativa como:

Una variable de naturaleza cognitiva que sugiere la idea de anticipación es una expectativa, y su inclusión en los análisis psicológicos es crucial para explicar y predecir una variedad de comportamientos que cubren desde la dinámica social hasta el motivo de nuestros estados de ánimo. Asimismo, la expectativa constituye el ingrediente cognitivo fundamental de al menos dos

importantísimos efectos psicológicos: el efecto Pigmalión y el efecto placebo (p.133).

En este sentido, es importante ver que la expectativa es una noción de algo, un resultado que se espera de una determinada situación por adelantado, al igual que se puede anticipar la satisfacción sobre algún proceso educativo. Estas expectativas condicionan la motivación de las personas y la actitud hacia los hechos, preparándolas para la acción a ejercer. La motivación es la fuerza que impulsa a las personas a lograr sus metas.

La fortaleza y los principios adquiridos en el núcleo familiar y en los primeros años universitarios permitirán construir metas realistas y alcanzar los objetivos propuestos. Sabiendo que todo proceso formativo en la vida requiere de una evaluación, se espera que esta sea acorde con el paradigma que nos presenta la sociedad y los nuevos retos de la universidad.

2.36 Factores Tecnológicos

En 2023, y tras el despertar tecnológico impulsado mediante la pandemia de COVID-19, es razonable suponer que todos los estudiantes saben usar tecnología, especialmente en el área educativa. Sin embargo, esta suposición dista de la realidad. Aunque los estudiantes suelen manejarse con destreza en redes sociales como Facebook y YouTube, a menudo carecen de las habilidades necesarias para utilizar la tecnología con fines académicos, como la redacción de ensayos.

Esto plantea una reflexión sobre el grado de analfabetismo tecnológico presente en la sociedad y sobre qué aspectos se consideran importantes en el ámbito educativo. En su estudio, Rizo (2020) evidencia esta realidad al afirmar:

De igual manera el director y los profesores plantearon que los estudiantes no tienen conocimientos básicos ni con la informática básica que es indispensable para el manejo de

programas, presentan mala base en las matemáticas necesarias para la programación de diferentes procesos, el análisis y el diseño de sistemas de información (p. 41).

Es preocupante que se espere que los estudiantes universitarios posean un conocimiento mínimo en estas áreas, ya que esto puede generar una brecha significativa entre aquellos que sí tienen este conocimiento y los que no.

2.37 Factores Institucionales y su Integración

Los factores institucionales no operan de manera aislada. Un liderazgo efectivo puede influir en la promoción de prácticas pedagógicas que fomenten el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC. La orientación y la tutoría pueden reforzar el aprendizaje significativo al proporcionar apoyo individualizado. La creación de una cultura institucional de apoyo es esencial para integrar estos factores de manera efectiva.

Comprender cómo la universidad, el liderazgo, el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC, el aprendizaje significativo, la inducción, la orientación psicológica y la tutoría influyen en las tasas de deserción es crucial para crear entornos de aprendizaje que promuevan la retención estudiantil. Las instituciones educativas deben colaborar para mejorar estos aspectos y brindar un apoyo completo que aumente el éxito académico y la satisfacción de los estudiantes, reduciendo así las tasas de deserción.

2.38 Hábitos de Estudio

El término "hábitos de estudio" engloba tanto el concepto de hábito como el de estudio. Vigo (2007, p. 22) define el estudio como el proceso por el cual un estudiante integra nuevos conocimientos en su mente, es decir, el proceso por el cual aprende algo nuevo.

La repetición y acumulación de acciones crea hábitos de estudio. Cuanto más se estudia en el mismo lugar y a la misma hora de forma regular, mejor se consolida el hábito. Los hábitos

de estudio, más allá del nivel de inteligencia o la memoria, son el mejor y más poderoso predictor del éxito académico. El rendimiento depende del tiempo y el ritmo que se dedica al trabajo académico. Por su parte, Rondón (1991) define los hábitos de estudio como;

Las acciones repetitivas y habituales de los estudiantes durante el estudio. “Se refieren al uso consciente y efectivo de las habilidades cognitivas, las acciones para maximizar el aprendizaje, las habilidades para tareas específicas y las condiciones para organizar el estudio (p. 48).

Establecen prácticas consistentes, como la frecuencia de las sesiones de estudio, la revisión del material, la autoevaluación y la investigación en un entorno de apoyo (Crede y Kuncel, 2008).

Los hábitos de estudio pueden ser sistemáticos o desordenados, eficientes o improductivos (Ayodele y Adebisi, 2013). Los buenos hábitos de estudio mejoran el rendimiento académico, mientras que los ineficaces pueden llevar al fracaso académico (Ayodele y Adebisi, 2013). Los estudiantes con altos rendimientos planifican cuándo estudiar, se organizan y evitan la procrastinación (Cerna y Pavliushchenko, 2015).

2.39 Dimensiones de los Hábitos de Estudio

Los hábitos de estudio involucran diferentes aspectos, como la gestión del tiempo y el ambiente de estudio. La gestión del tiempo incluye cuándo y por cuánto tiempo se estudia, así como las interrupciones durante este período (Alzahrani et al., 2018), aspectos cruciales para evaluar el desempeño académico, dado que el aprendizaje está vinculado al momento y la duración de la exposición al material educativo (Cerna y Pavliushchenko, 2015; Nonis, 2006). Los estudiantes con mejores resultados tienden a comenzar a estudiar antes que aquellos con calificaciones más bajas (Alzahrani et al., 2018). "El entorno de estudio comprende el espacio físico, la iluminación, el nivel de ruido y la presencia o ausencia de

otras personas. Un entorno de estudio adecuado es fundamental para lograr el éxito académico" (p. 4).

2.40 El Papel de los Hábitos de Estudio en el Logro Académico

Los estudios han demostrado que los hábitos de estudio tienen un impacto significativo en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Estos hábitos son esenciales en los procesos de planificación y organización del aprendizaje, lo que permite a los estudiantes controlar sus acciones para lograr sus objetivos y metas académicas (Alzahrani et al., 2018). En consonancia con esto, Nunes y Macedo (2013) identificaron que los hábitos de estudio eficaces facilitan la autorregulación y el aprendizaje autónomo. En conclusión, los estudiantes que desarrollan buenos hábitos de estudio tienden a obtener mejores resultados académicos que aquellos que no los poseen.

Además, el rendimiento académico en diversas materias curriculares está estrechamente relacionado con los hábitos de estudio adquiridos durante la etapa escolar (Olutola et al. 2016). Uno de los mayores retos para los estudiantes universitarios es desarrollar hábitos de estudio que les permitan alcanzar sus metas académicas e integrar asignaturas que contribuyan a su formación profesional.

2.41 Factores que Influyen en el Riesgo de Deserción

El riesgo de deserción en el ámbito educativo es un fenómeno multidimensional influenciado por una serie de factores interrelacionados. Entre estos factores se encuentran los aspectos socioeconómicos, las condiciones familiares, las características personales y contextuales, así como los elementos institucionales y pedagógicos. En el contexto de la República Dominicana, la condición socioeconómica de las familias juega un papel crucial, ya que puede determinar el acceso a recursos y apoyos educativos.

Por otro lado, el funcionamiento familiar, medido por medio de dimensiones como la cohesión y la adaptabilidad, también influye en el riesgo de deserción. Un ambiente familiar cohesionado y adaptable puede proporcionar un respaldo emocional y material fundamental para el éxito académico. Sin embargo, la disfuncionalidad en estas dimensiones puede generar tensiones que impacten negativamente en la permanencia educativa. La situación económica y laboral de la familia es otro factor determinante, ya que puede influir en la disponibilidad de recursos y tiempo para el apoyo educativo.

2.42 Influencia de las Estrategias Institucionales

Las metodologías y estrategias de aprendizaje, así como los apoyos educativos, son factores que pueden reducir el riesgo de deserción en el ámbito institucional. El uso de TIC y el aprendizaje colaborativo, por ejemplo, pueden aumentar el interés y la motivación de los estudiantes por la educación. La orientación y tutoría, basadas en fundamentos teóricos de acompañamiento y resolución de problemas, también desempeñan un papel fundamental al proporcionar herramientas para superar obstáculos académicos y personales.

2.43 Relación entre el Riesgo de Deserción y el Rendimiento Académico

La variable "riesgo de deserción" está estrechamente relacionada con el desempeño académico del estudiante y la percepción de su identidad social. La motivación y las expectativas del estudiante sobre su capacidad de éxito, así como sus hábitos de estudio, son elementos clave para disminuir el riesgo de deserción. Por lo tanto, para abordar el riesgo de deserción de manera efectiva, es esencial considerar estas múltiples dimensiones y establecer estrategias integrales que aborden las necesidades específicas de los estudiantes.

Capítulo III. Marco Metodológico

Este capítulo describe los procedimientos metodológicos utilizados en la investigación y destaca el enfoque, el diseño de la investigación, la descripción del método, los participantes del estudio, las variables, las técnicas, los instrumentos de análisis de los datos, y los aspectos éticos respetados en la investigación.

3.1 Enfoque de la Investigación

La investigación utiliza un enfoque cuantitativo, que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos para responder a las preguntas de investigación. La objetividad, la medición precisa y la generalización de los resultados de una muestra probabilística son características de este método. De acuerdo a Hernández, et al. (2014),

Este enfoque es progresivo y de pruebas. Cada paso está precedido por el siguiente y se lleva a cabo en un orden riguroso. Parte de una idea, acota y define los objetivos y preguntas de la investigación, revisa la bibliografía y crea un marco o perspectiva teórica. Se establecen las hipótesis y se determinan las variables; se desarrolla un plan para ponerlas a prueba (diseño); se miden las variables en un contexto determinado; se analizan las mediciones obtenidas y se llegan a una serie de conclusiones sobre la(s) hipótesis(s). (, p 110).

En esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo debido a la necesidad de medir y analizar de manera objetiva las variables que afectan el riesgo de deserción en el ámbito universitario. Además, este enfoque proporciona una base estadística sólida para desarrollar conclusiones generalizables a una población más amplia, lo que resulta crucial para diseñar intervenciones efectivas y fundamentar políticas educativas orientadas a reducir el riesgo de deserción universitaria.

3.2 Paradigma de la Investigación

La investigación se fundamenta en el paradigma positivista, caracterizado por la búsqueda de objetividad y la verificación empírica de fenómenos mediante métodos cuantitativos. Este enfoque sostiene que la realidad puede ser observada y medida con precisión, lo que permite analizar datos numéricos para probar hipótesis y determinar factores explicativos/predictivos de la variable dependiente. Al optar por un diseño no experimental y transversal, la investigación se centra en la recopilación de datos sin manipular las variables.

El paradigma positivista, también conocido como cuantitativo, cuantitativo-positivista, racionalista, empírico-analítico o científico-tecnológico (Finol & Vera, 2020), representa el modelo cartesiano del conocimiento. Asume que la realidad existe de manera objetiva y puede ser comprendida empíricamente a través de métodos que permiten medir y construir modelos que ayuden a predecir y explicar fenómenos observables. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) consideran que un estudio es cuantitativo cuando se enfoca en medir variables en función de una cantidad o tamaño específico. Asimismo, Neill y Cortez (2018) destacan que los elementos que definen la investigación cuantitativa incluyen las mediciones realizadas de acuerdo con estándares matemáticos y la representación numérica de las relaciones entre sujetos y fenómenos.

3.3 Método de Investigación

Se establecieron niveles de relaciones entre las variables del estudio cuando se implementó el método analítico, lo que indica el grado de dependencia de cada una de ellas. De acuerdo a Trejo (2021), el método analítico consiste en descomponer un problema en diferentes partes, para investigar cada una por separado, y posteriormente, evaluar la interrelación entre ellas.

3.4 Tipo de Estudio

Debido a que tiene como objetivo predecir el comportamiento de una variable cuantitativa continua (dependiente), considerando múltiples factores de diferentes índoles (variables independientes), la investigación tiene un alcance explicativo. Tiene supuestos como la homogeneidad de la varianza, la normalidad, la aleatoriedad de la muestra y la linealidad de la relación.

Con esta investigación se busca dar respuesta a la problemática relacionada con el riesgo de deserción universitaria, planteando como posibles variables explicativas a determinados factores sociodemográficos, personales, contextuales e institucionales, en el marco del modelo ecológico de Bronfenbrenner.

El enfoque cuantitativo, tal como indica Carrasco (2009), se centra en la resolución de problemas concretos, buscando proporcionar respuestas imparciales a preguntas que surgen en un específico segmento de la realidad y del conocimiento. El propósito subyacente es contribuir de manera significativa a la construcción y desarrollo de teorías científicas.

3.5 Diseño de la Investigación

El diseño adoptado es de carácter no experimental y transversal, ya que la investigación se realizó en un período determinado y sin manipular intencionalmente las variables implicadas. Es decir, estos tipos de estudio no alteran deliberadamente las variables independientes para observar su impacto en otras variables. Como señala Hernández et al. (2014), el propósito era "representar las variables y examinar su ocurrencia e interrelación en un momento específico" (Hernández et al., 2014, p. 151).

3.6 Población

Población: la población de estudio está constituida 1,113 estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación superior en la Universidad Católica Nordestana (UCNE).

3.7 Muestra

La muestra es probabilística y se obtuvo 218 estudiantes en su primer y segundo año de ingreso a la universidad.

Tabla 2. *Población y muestra del estudio.*

Año	Población	Muestra
Primer y segundo	1,113	218

3.8 Muestreo

Se fundamentó en el concepto de una muestra probabilística. El tamaño de la muestra se determinó empleando la fórmula propuesta por Murray R. Spiegel (sf), con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %.

3.9 Criterios de Inclusión, Exclusión y Eliminación

Criterios de inclusión: se consideraron 218 estudiantes de primer y segundo año de ingreso en la Universidad Católica Nordestana.

Criterios de exclusión: estudiantes que ya tengan una carrera universitaria.

Criterios de eliminación: estudiantes que no participen en el llenado total de los instrumentos de recolección de datos o que decidieron retirarse sin haber finalizado el semestre.

3.10 Variables del Estudio y su Operacionalización

3.10.1 Variable Dependiente (V.D) (*Índice de Riesgo de Deserción*).

Un índice de riesgo es una medida cuantitativa que evalúa la probabilidad de que ocurra un evento adverso, considerando tanto su impacto como su probabilidad de ocurrencia (Organización Internacional de Normalización, 2018). Se emplea en diversos ámbitos para identificar, priorizar y gestionar riesgos. En este caso, el índice de riesgo de deserción estima

la probabilidad de que un estudiante de nuevo ingreso deserte de sus estudios. Este índice se basa en dimensiones como la personal, sociodemográfica, contextual e institucional.

3.10.2 Variables Independientes (V.I):

Dimensiones.

1-Sociodemográficas.

2-Personales.

3-Contextuales.

4-Institucionales.

Deserción Estudiantil Universitaria.

En este estudio se comprende por “deserción” cuando un estudiante no continúa sus estudios por un tiempo o por completo, durante los tres primeros semestres. Esto puede ocurrir por razones individuales, académicas, socioeconómicas o institucionales. (Tinto 1989; Díaz, 2008).

Tabla 3 Operacionalización de las variables independientes (V.I).

Variables	Indicadores	Ítems
Dimensión Personal: “En contextos académicos, los factores individuales o personales de desarrollo incluyen el autoconcepto académico, las capacidades adaptativas y la función cognitiva” (Sánchez, Navarro y García, 2009, p. 98). citado por Ramírez (2017).	Autoconcepto académico	19, 20, 21, 22 y 23
	Capacidad adaptativa	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 105
	Función cognitiva	32, 33, 34, 35, 36 y 37
Dimensión		4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18

<p>Sociodemográfica: “Las variables indicativas de la condición económica, la tenencia de hijos, el nivel educativo del núcleo familiar, la condición de becados en el colegio, el apoyo financiero o moral de otras personas y la condición laboral del estudiantado se incluyeron en esta dimensión” (Hernández-Jiménez, Moreira-Mora, Solís-Salazar y Fernández-Martín, 2020, p. 87).</p>	Condición personal.	
	Condición económica.	9 y 16
<p>Dimensión Contextual: “Son los factores del entorno cotidiano que afectan a los estudiantes, los profesores y las autoridades académicas”. (Sánchez, Navarro y García, 2009, p. 98). citado por Ramírez (2017).</p>	Percepción de igualdad	38, 39, 40, 41 y 42
	Relaciones sociales	43, 44, 45, 46, 47, 48
	Funcionalidad familiar	49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 98, 100 y 101
	Situación económica	60 y 61
	Situación laboral	62, 63, 64, y 35
<p>Dimensión Institucional: La base de esta dimensión es la determinación de la universidad para alcanzar los objetivos institucionales, grupales e individuales. Esta dimensión evidencia cómo las políticas, los recursos y las estructuras de una institución educativa influyen en las decisiones de los estudiantes. Entre estos factores se encuentran la calidad de la enseñanza, la disponibilidad de</p>	Universidad	66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 96, 102, 103 y 104
	Liderazgo	58, 59 y 99
	Aprendizaje colaborativo mediado por la TIC	73, 74, 75, 76, 77, 78 y 97
	Aprendizaje Significativo	79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87 y 88
	Inducción	89, 90, 91, 92 y 93

servicios de tutoría y asesoramiento, el acceso a recursos académicos y de apoyo, y la flexibilidad de los programas educativos. Álvarez, Rosario, Lucero, Vilte y Gabriel (2022).	Orientación, psicología y tutoría	94 y 95
--	-----------------------------------	---------

Nota. Elaboración propia

3.11 Instrumento Para la Recolección de Datos

Se utilizó un formulario estructurado (cuestionario) que fue aplicado de manera virtual a la muestra de alumnos; este consta de cientos cinco preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: personal, sociodemográfica, contextual e institucional.

La técnica empleada para recoger la información fue la encuesta. Su diseño es ampliamente utilizado en las humanidades y ciencias sociales en general y se parte de la premisa de que, para conocer sobre el comportamiento de las personas, se le debe preguntar directamente a la persona. Por lo tanto, se trata de obtener la información de los problemas que se investigan de un grupo que sea significativo para luego sacar conclusiones utilizando un análisis cuantitativo (Sabino, 1992).

El cuestionario es un instrumento que tiene como objetivo recopilar la opinión de los estudiantes que se encuentran en su primer y segundo año de educación universitaria respecto a los elementos que pueden influir en el riesgo de deserción. Mediante este instrumento, se buscó identificar y medir diversos factores, incluyendo aquellos de carácter personal, sociodemográfico, contextual e institucional, que puedan predecir la probabilidad de deserción en estudiantes que están cursando su primer y segundo año en la universidad (Hernández, 2010).

El cuestionario diseñado para el estudio está estructurado en dos secciones principales (Anexo 1). La primera relacionada con la información general y la segunda, referida a la

valoración de los factores personales, sociodemográficos, contextuales o institucionales, que podrían tener un impacto en el riesgo de deserción en estudiantes que se encuentran en su primer y segundo año de educación universitaria. Esta última parte tiene 90 ítems para un total de 107 ítems y cada uno de ellos tiene cuatro opciones de respuestas tipo Likert que van de totalmente de acuerdo con totalmente en desacuerdo.

3.12 Validación del Instrumento

Los resultados de la prueba piloto realizada con 30 estudiantes confirmaron la validez interna del instrumento. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0.82, lo que indica una buena consistencia interna. La realimentación de los participantes fue positiva, con un 88% afirmando que las preguntas eran claras y pertinentes. Se detectaron dos preguntas que generaron cierta confusión, lo que motivó su revisión para mejorar la claridad. En general, los resultados sugieren que el cuestionario es adecuado para su uso en la población objetivo, con las modificaciones recomendadas implementadas.

Para obtener el rango de amplitud que representa el riesgo de deserción, se hizo un análisis en el programa SPSS versión 17.5 y con estos datos se procedió a:

Para identificar y corregir valores extremos, primero se utilizó un análisis univariado. Después, se llevó a cabo una prueba de normalidad para determinar si los datos de las dimensiones seguían una distribución normal, lo que permitió el uso de pruebas paramétricas. En contraste con la dimensión contextual, las dimensiones personal, sociodemográfica e institucional mostraron una distribución no normal, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas para su análisis.

3.13 Escala de Análisis

Para interpretar los puntajes obtenidos en el cuestionario se presenta en la tabla 3 una escala con rangos de valores porcentuales como herramienta de medición.

Tabla 4 Dimensiones y rangos

Dimensión	Rango	Descripción
Dimensión personal	23-37	Muy alto riesgo de deserción (4)
	38-51	Alto riesgo de deserción (3)
	52-65	Riesgo moderado de deserción (2)
	66-80	Bajo riesgo de deserción (1)
Dimensión sociodemográfica	23-29	Muy alto riesgo de deserción (4)
	30-35	Alto riesgo de deserción (3)
	36-41	Riesgo moderado de deserción (2)
	42-47	Bajo riesgo de deserción (1)
Dimensión contextual	43-60	Muy alto riesgo de deserción (4)
	61-77	Alto riesgo de deserción (3)
	78-94	Riesgo moderado de deserción (2)
	95-111	Bajo riesgo de deserción (1)
Dimensión institucional	34-56	Muy alto riesgo de deserción (4)
	57-78	Alto riesgo de deserción (3)
	79-100	Riesgo moderado de deserción (2)
	101-122	Bajo riesgo de deserción (1)
Todas las dimensiones	145-60	Muy alto riesgo de deserción (4)
	206-265	Alto riesgo de deserción (3)
	266-325	Riesgo moderado de deserción (2)
	326-385	Bajo riesgo de deserción (1)

Nota. Elaboración propia

Para obtener el rango de amplitud que representa el riesgo de deserción, se hizo un análisis en el SPSS versión 17.5 y con estos datos se procedió a:

Para calcular los valores de las cuatro escalas, se siguió un procedimiento consistente. En primer lugar, se restó el valor mayor del valor menor, lo que resultó en una diferencia. Esta diferencia se dividió entre el número total de escalas, que en este caso fueron 4. Luego, se sumó el valor menor a la diferencia obtenida del total de las escalas, lo que generó el total de la primera escala. Para determinar los valores de las escalas subsiguientes, se tomó el total de la escala anterior y se le sumó la diferencia calculada del total de las escalas. Este método sistemático permitió calcular los valores de todas las escalas de manera coherente y secuencial, asegurando una distribución adecuada de los valores a lo largo de las cuatro escalas.

En última instancia, se le asignó un número que indica el nivel de riesgo de deserción dentro de una escala que va de 1 a 4. En esta escala, el 4 representa el mayor riesgo de deserción en cada dimensión, mientras que el 1 representa el menor riesgo. Este procedimiento se repitió para cada una de las dimensiones.

Para identificar y corregir valores extremos, primero se utilizó un análisis univariado. Después, se llevó a cabo una prueba de normalidad para determinar si los datos de la dimensión contextual seguían una distribución normal, lo que permitió el uso de pruebas paramétricas. En contraste, las dimensiones personal, sociodemográfica e institucional mostraron una distribución no normal, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas para su análisis.

3.14 Procesamiento y Análisis de los Datos

La recodificación de los cuestionarios utilizados por los estudiantes permitió analizar las variables cuyas categorías estaban asociadas a un número. Esto facilitó el ingreso de datos al programa de procesamiento.

3.15 Métodos y técnicas estadísticas

Los datos se procesaron utilizando el programa SPSS versión 17.5, por lo que la metodología de interpretación se basa en análisis estadísticos.

Después de ingresar los datos en la base, se llevó a cabo una depuración. Cada variable fue examinada de manera exploratoria para evaluar la normalidad de su distribución, identificar problemas numéricos y detectar valores extremos que pudieran afectar la estabilidad del estadístico (medidas de asociación) que se estimaría. Se generaron tablas y gráficos correspondientes a las variables descriptivas más relevantes del estudio.

Para determinar la fuerza de la asociación, se realizó un análisis bivariado entre la variable dependiente (Índice de riesgo de deserción) y cada una de las variables independientes seleccionadas, calculando el coeficiente beta (β) y sus intervalos de confianza (IC) al 95%. Este coeficiente muestra la intensidad y la dirección de la relación entre las variables independientes (VI) y la variable dependiente (deserción, una variable continua representada

por el índice de riesgo de deserción). Cuanto más se aleja de 0, más fuerte es la relación, y el signo indica la dirección (un signo + indica que al aumentar los valores de la VI, aumentan los valores del riesgo de desertar, mientras que un signo - indica que al aumentar los valores de la VI, disminuyen los valores del riesgo de desertar).

Las variables para el modelo de regresión lineal múltiple se seleccionaron mediante el método de eliminación paso a paso hacia atrás. Se utilizó el programa de regresión lineal para evaluar la relación y magnitud de la asociación simultánea de la variable dependiente (índice de riesgo de deserción) con las variables independientes, así como para controlar las variables potenciales de confusión. Se identificó y evaluó la multicolinealidad entre las variables independientes, y no se encontró colinealidad significativa ya que todos los coeficientes de correlación entre las variables independientes fueron inferiores a 0.80.

Con base en los datos anteriores, se crearon cuatro modelos multivariados: sociodemográfico, personal, contextual e institucional. Posteriormente, se desarrolló un modelo resumen con las variables estadísticamente significativas de cada uno de los modelos, para determinar un perfil de deserción de estudiantes que integra los factores de riesgo de los aspectos sociodemográfico, personal, contextual e institucional. Este modelo resumen resultó ser parsimonioso, ya que puede explicar con mayor precisión la variabilidad observada en la variable respuesta (deserción) con el menor número de predictores posibles.

3.16 Trabajo de Campo

El conocimiento científico debe estar en equilibrio con las técnicas que imperan en cada investigación, esto es importante para el proceso investigativo, por lo que la recolección de la información se hizo mediante las siguientes etapas:

Etapa descriptiva: como la investigación es cuantitativa, se construyeron los conceptos a partir de esta perspectiva.

Se aplicó el instrumento de recolección de la información (cuestionario) y los datos que se recogieron (Villalobos, 2019) y el análisis de casos que permitió comprender o explicar cómo se relacionan los datos.

Etapa estructural: se desarrollaron las técnicas de recolección de la información mediante los cuestionarios. Se desarrollaron por medios virtuales.

Etapa de cierre: mediante métodos cuantitativos se constataron los resultados aplicando el análisis. Este permitió tener los datos de los estudiantes de primer y segundo año de ingreso respecto a los factores relacionados con el riesgo de deserción.

Aspectos Éticos de la Investigación

Para Orozco y lamberto (2022), "la ética puede ser definida como el conjunto de reglas, normas y hábitos que regulan el comportamiento de los seres humanos" (p. 12). La ética garantiza el desarrollo de las ciencias, en sus diferentes áreas de aplicación, en armonía entre los seres humanos y su entorno. (Orozco y lamberto, 2022). La investigación se llevó a cabo respetando los principios éticos para garantizar la integridad del proceso y la protección de los participantes. En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes involucrados, asegurando que comprendieran el propósito del estudio, los procedimientos a seguir, así como su derecho a participar de forma voluntaria y a retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Se les brindó la información necesaria sobre cómo se utilizarían sus datos y se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada, protegiendo su identidad y la privacidad de sus respuestas.

Además, se cumplió con los principios de justicia y equidad en el muestreo, asegurando que la selección de los participantes no estuviera sujeta a discriminación y que todos los grupos relevantes dentro de la población de estudio tuvieran la oportunidad de ser representados. La investigación también se diseñó para minimizar cualquier posible daño o malestar a los participantes, evaluando previamente el cuestionario en una prueba piloto para

identificar y corregir preguntas que pudieran resultar invasivas o incomprensibles. Por último, los resultados del estudio se presentarán de manera que se respete la integridad de los participantes, asegurando que cualquier publicación o difusión de los hallazgos se realice de manera ética y responsable.

Capítulo IV. Análisis de los Resultados

En este capítulo, se presentan y analizan los resultados obtenidos a través de un enfoque descriptivo y comprensivo. Estos resultados provienen de diversas fuentes de gran relevancia, que fueron identificadas a lo largo del desarrollo de esta investigación. Se revisaron documentos, datos estadísticos y toda la información recopilada que se consideró pertinente para el presente estudio de los factores personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales que inciden en el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria.

4.1 Análisis Descriptivo

En la Tabla 4 se presenta una descripción detallada de cada una de las variables que conforman las características generales de la muestra del estudio. En ella se observan los componentes que forman las unidades de análisis. Más allá de simplemente almacenar información, es esencial realizar un análisis de estratos poblacionales para utilizar estos datos de manera que generen beneficios y favorezcan la toma de decisiones en el modelo a implementar.

La muestra seleccionada permitió llevar a cabo un análisis descriptivo preciso y ajustar la información al modelo propuesto. Esta descripción forma parte de un análisis más amplio que incluye una visión integrada de las dimensiones y los factores que intervienen en los modelos para las variables en estudio.

Tabla 5 *Características sociodemográficas, laborales y académicas de la muestra de estudio (n = 218).*

Variable	Descripción	Frecuencia/porcentaje
Edad	Más de 36	4 (1.8%)
	21-35	37 (17.0%)
	17-20	177 (81.2%)
Estado civil	Divorciado(a)	2 (.9)

	Unión libre	15 (6.9)
	Casado(a)	7 (3.2)
	Soltero(a)	194 (89.0)
Descendientes	No tiene hijo	201 (92.2)
	Tiene un hijo o más	17 (7.8)
Condición laboral	Trabajo informal	24 (11.0)
	Trabajo formal	30 (13.8)
	No trabaja	164 (75.2)
Carrera	Ingenierías	4 (1.9)
	Técnicos superiores	4 (.4)
	Arquitectura	4 (1.8)
	Derecho	4 (1.8)
	Mercadeo	5 (2.3)
	Contabilidad	7 (3.2)
	Matemática	8 (3.7)
	Ingeniería de sistema	10 (4.6)
	Administración de empresas	11 (5.0)
	Odontología	26 (11.9)
	Psicología	29 (13.3)
	Medicina.	107 (49.1)

Nota. Elaboración propia

La Tabla 5 muestra que, del total de 218 estudiantiles participantes en la investigación, la mayor parte de los alumnos (81.20%) están dentro del rango de edad de 17 a 20 años. Además, el 70.10% de los participantes del estudio son mujeres. Asimismo, el 89.0% de los encuestados son solteros, el 92.2% no tiene hijos y el 75.02% no trabaja. Es relevante señalar que, del total de la muestra (218 estudiantes), el 49,1% (107) son estudiantes de medicina.

4.2 Análisis Estadístico

El análisis estadístico comenzó con la verificación de la condición de normalidad. Para ello, se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov, dado que se compararon grupos de estudio con una participación total de 218 individuos, lo que justifica el uso de este procedimiento para muestras extensas (Martínez y Chacón, 2016).

4.3 Prueba de Normalidad

El criterio para estipular la normalidad se establece de la siguiente manera:

P-valor $\geq \alpha$: se acepta H_0 (Los datos provienen de una distribución normal).

P-valor < α : se acepta H1 (Los datos no provienen de una distribución normal).

Los datos se procesaron con el programa estadístico SPSS, y los resultados se muestran en las Tablas 2 y 3. En estos resultados, se observa que, en los casos de funcionalidad familiar y dimensión contextual, la probabilidad asociada al estadístico es de 0.2, que está por encima del umbral de significancia de 0.05. Como resultado, la hipótesis nula, que implica que las observaciones de estas variables provienen de una distribución normal, no puede ser rechazada (Martínez y Chacón, 2016).

Tabla 6 Prueba de normalidad para las categorías

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	Df	Sig.
Autoconcepto académico.	.140	218	.000
Función cognitiva.	.132	218	.000
Capacidad adaptativa.	.103	218	.000
Percepción de igualdad.	.110	218	.000
Relaciones sociales.	.102	218	.000
Funcionalidad familiar.	.055	218	.200
Situación económica.	.166	218	.000
Situación laboral.	.165	218	.000
Universidad.	.116	218	.000
Liderazgo.	.255	218	.000
Aprendizaje colaborativo mediado por TIC.	.143	218	.000
Aprendizaje significativo	.157	218	.000
Inducción	.121	218	.000
Orientación psicológica y tutoría	.268	218	.000

Nota. Elaboración propia

La prueba de normalidad aplicada a cada una de las variables muestra que el nivel de significancia es menor a 0,05, lo cual se concluye que los datos no provienen de una distribución normal. Ello implica que no se puede aplicar pruebas paramétricas a las variables descritas en la tabla 6 (Martínez y Chacón, 2016).

Tabla 7 Prueba de normalidad para las dimensiones

Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	Df	Sig.
Personal	.072	218	.009
Contextual	.051	218	.200
Institucional	.098	218	.000
Sociodemográfica	.173	218	.000
Todas las Dimensiones	.071	218	.009

Nota. Elaboración propia

Se utilizó una prueba de normalidad para cada una de las variables y se encontró que en la dimensión contextual, el nivel de significancia es superior a 0,05, lo que indica que los datos tienen una distribución normal. Ello implica que se pueden aplicar pruebas paramétricas a la variable dimensión contextual (Martínez y Chacón, 2016).

4.4 Análisis Paramétrico

El análisis paramétrico se llevó a cabo utilizando la Prueba ANOVA para evaluar el factor lugar de procedencia. Con esta técnica, es posible realizar un análisis de varianza de un factor para una variable dependiente en lugar de solo una variable de factor. Además, permite calcular el impacto de un factor en la ANOVA. La hipótesis de que dos muestras tienen medias iguales, siendo una extensión de la prueba t, se contrasta mediante el análisis de varianza (Flores-Ruiz, Miranda-Novales y Villasís-Keever, 2017).

Tabla 8 Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estat de lev	Sig
Funcionalidad Familiar	1.641	0.202
Estado civil	1.065	0.365
Dimensión contextual	1.0675	0.1665

Nota. Elaboración propia

Tabla 9 Prueba ANOVA para las variables paramétricas

	Entre grupos	Media cuadrática	F	Sig
FUNCIONALIDAD FAMILIAR	No ponderados	71.776	2.719	.101
	Ponderados	71.776	2.719	.101
ESTADO CIVIL	No ponderados			
	Ponderados			
DIMENSIÓN CONTEXTUAL	No ponderados	89.231	1.039	.309
	Ponderados	89.231	1.039	.309

Nota. Elaboración propia

La Tabla 9 muestra que, al comparar las medias, se obtiene un P-Valor mayor a 0.05 ($P > 0.1$), lo cual indica que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos comparados. Esto sugiere que en la dimensión contextual y la funcionalidad familiar no son factores relevantes ni significativos para los resultados estudiados (Flores-Ruiz, Miranda-Novales y Villasís-Keever, 2017).

La Tabla 10 presenta un resumen descriptivo de las diferentes dimensiones analizadas (sociodemográfica, personal, contextual e institucional). Se incluyen la media, la moda, la desviación estándar, los percentiles, el valor mínimo y el valor máximo.

Estos datos ofrecen una visión clara y concisa de las características clave de cada dimensión. Las medidas proporcionadas permiten identificar patrones centrales, como la tendencia promedio y los valores más comunes, además de comprender la variabilidad y los valores extremos presentes en los datos. Las estadísticas descriptivas son esenciales para comunicar los hallazgos de manera efectiva y tomar decisiones informadas basadas en una comprensión sólida de la distribución y naturaleza de los datos analizados.

Tabla 10 *Datos descriptivos de todas las dimensiones*

		Statistics				
		DIMENSION PERSONAL	DIMENSION SOCIODEMOGRÁFICA	DIMENSION CONTEXTUAL	DIMENSION INSTITUCIONAL	TODAS LAS DIMENSIONES
N	Valid	218	218	218	218	218
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		64.3716	41.5642	87.1697	93.0596	310.2294
Median		64.0000	42.0000	87.0000	92.0000	309.5000
Std. Deviation		7.19027	3.54146	9.26982	10.91319	27.27725
Minimum		23.00	23.00	43.00	34.00	145.00
Maximum		80.00	47.00	109.00	120.00	383.00
Percentiles	25	60.0000	40.0000	81.0000	87.0000	293.0000
	50	64.0000	42.0000	87.0000	92.0000	309.5000
	75	69.0000	44.0000	93.0000	98.0000	325.0000

Nota. Elaboración propia

En la dimensión personal, la edad de los participantes muestra cierta variabilidad, lo cual puede influir en su experiencia universitaria y en sus decisiones de permanencia o deserción.

En la dimensión sociodemográfica, la media se sitúa en aproximadamente 41.56, con una desviación estándar de 3.54, indicando una relativa homogeneidad en las características sociodemográficas de los participantes. Los valores oscilan entre 23 y 47, lo que sugiere una concentración alrededor de la media.

Para la dimensión contextual, la media es de aproximadamente 87.17, con una desviación estándar de 9.27. Los valores mínimo y máximo se encuentran en 43 y 109 respectivamente, lo que señala una variabilidad significativa en el contexto de los participantes.

En la dimensión institucional, la media se estima en 93.06, con una desviación estándar de 10.91. Los valores mínimo y máximo son 34 y 120 respectivamente, lo que indica cierta variabilidad en los aspectos institucionales evaluados.

Finalmente, al combinar todas las dimensiones, la media es de aproximadamente 310.23, con una desviación estándar de 27.28. Los valores oscilan entre 145 y 383, indicando una distribución más amplia y una mayor variabilidad en comparación con las dimensiones individuales.

4.5 Presentación de las Dimensiones

En esta sección, se presentan las cuatro dimensiones fundamentales del estudio: personal, sociodemográficas, contextual, institucional y un modelo resumen que integra los hallazgos anteriores.

4.5.1 Dimensión Personal

El Modelo 1 (dimensión personal) contiene un análisis de regresión lineal para determinar los factores personales que pueden influir en el riesgo de deserción universitario. Los coeficientes estandarizados y no estandarizados se utilizan en este modelo para calcular la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente (índice de riesgo de deserción). Adicionalmente, se emplean pruebas t y valores p para evaluar la significancia estadística de los coeficientes.

Este enfoque permite comprender cómo factores específicos dentro de la dimensión personal afectan la probabilidad de deserción, proporcionando una base sólida para desarrollar intervenciones dirigidas a mejorar la retención estudiantil.

Tabla 11 *Dimensión personal*

Model		Coefficients ^a						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficient	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	79.292	15.417		5.143	.000	48.883	109.702
	Número de hijos.	9.326	3.108	.140	3.001	.003	3.196	15.456
	Alta calidad en los trabajos académicos.	4.801	1.868	.109	2.571	.011	1.117	8.485
	Nivel de empatía con los docentes.	8.260	1.968	.181	4.197	.000	4.378	12.142
	Grado de adaptación al contexto social.	5.024	1.522	.134	3.302	.001	2.023	8.025
	Grado de habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase.	6.004	2.350	.125	2.555	.011	1.370	10.639

Nivel de capacidad para aprender.	6.391	1.751	.167	3.649	.000	2.936	9.845
Nivel de atención y concentración para el trabajo académico.	7.917	2.169	.179	3.650	.000	3.639	12.195

Nota. Elaboración propia

La tabla 11 presenta el coeficiente Beta (estandarizado), que indica la jerarquía explicativa de cada variable independiente en relación con la variable dependiente (Índice de riesgo de deserción).

En este escenario, es evidente que las variables que tienen el mayor impacto en la explicación del modelo están organizadas en orden descendente: "nivel de empatía con los docentes" (0.181), "nivel de atención y concentración para el trabajo académico" (0.179), "capacidad para aprender" (0.167), "número de hijos" (0.140), "grado de adaptación al contexto social" (0.134), "habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase" (0.125), y "alta calidad en los trabajos académicos" (0.109).

Este análisis resalta que ciertos factores tienen un peso explicativo significativo para el modelo, proporcionando una visión detallada de los elementos que impactan la experiencia académica. La variable "nivel de empatía con los docentes" emerge como el factor más influyente, con un peso explicativo de 0.181. Esto sugiere que la conexión emocional y el vínculo positivo entre los alumnos y los profesores desempeñan un papel importante en el riesgo de deserción.

Además, el "nivel de atención y concentración para el trabajo académico" (0.179), la "capacidad para aprender" (0.167), el "número de hijos" (0.140), el "grado de adaptación al contexto social" (0.134), las "habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase" (0.125) y la "alta calidad en los trabajos académicos" (0.109) subrayan la importancia de la concentración y la participación en el entorno académico. Estos resultados sugieren que la atención del estudiante, su capacidad para interactuar efectivamente en clase, las habilidades

de aprendizaje, la adaptación social y la excelencia en los trabajos académicos pueden influir de manera notable en el riesgo de deserción.

4.5.2 Dimensión Sociodemográfica

En el modelo 2 (dimensión sociodemográfica), las variables independientes incluyen el año de finalización del bachillerato, la permanencia en la carrera inicial, el índice académico acumulado, la cantidad de personas que dependen económicamente del estudiante y si la carrera que está estudiando cumple sus expectativas.

Tabla 12 Dimensión sociodemográfica

Model	Coefficients ^a						
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
Diferencia entre el bachillerato e ingreso la universidad.	6.048	2.749	.179	2.200	.029	.630	11.467
Permanencia en carrera inicial	10.782	4.903	.138	2.199	.029	1.116	20.447
Índice académico acumulado	5.232	1.818	.201	2.877	.004	1.647	8.816
Gastos económicos familiares.	6.148	2.119	.200	2.901	.004	1.969	10.326
Conformidad con su carrera	9.210	2.533	.229	3.636	.000	4.217	14.203

Fuente: Elaboración propia

La tabla 12 presenta el coeficiente Beta, o estándar, que muestra la jerarquía explicativa de cada variable independiente en relación con la variable dependiente.

En este caso, se observa que las variables con mayor peso explicativo para el modelo son, en orden descendente: "conformidad con su carrera" (0.229), "índice académico acumulado" (0.201), "gastos económicos familiares" (0.200), "diferencia entre el bachillerato e ingreso a la universidad" (0.179) y "permanencia en carrera inicial" (0.138).

El análisis de las variables revela un conjunto distintivo de factores que ejercen un fuerte impacto en el modelo, delineando las claves del éxito en la experiencia universitaria. La conformidad con la carrera, con su peso explicativo más elevado (0.229), destaca la

importancia de la satisfacción personal y la identificación con la elección académica en el rendimiento y la retención estudiantil. Esta variable refleja la necesidad de alinear los intereses y objetivos individuales con la trayectoria académica para fomentar un compromiso duradero y positivo en la universidad.

En segundo lugar, el índice académico acumulado (0.201) y los gastos económicos familiares (0.200) se posicionan como elementos cruciales. Estos resultados subrayan la conexión intrínseca entre el rendimiento académico y las condiciones económicas, evidenciando que el respaldo financiero está interrelacionado con el riesgo de deserción. Además, la diferencia entre el bachillerato e ingreso a la universidad (0.179) y la permanencia en la carrera inicial (0.138) también contribuyen significativamente al modelo, resaltando la relevancia de la continuidad en la elección académica inicial y su impacto en el riesgo de deserción.

4.5.3 Dimensión Contextual

El modelo 3 (dimensión contextual) consiste en un análisis de regresión que busca señalar los factores contextuales que pueden influir en el riesgo de deserción universitaria. El modelo utiliza coeficientes no estandarizados y estandarizados para medir la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente (Índice de riesgo de deserción). Además, se utilizan pruebas t y valores p para evaluar si los coeficientes son estadísticamente significativos.

Este enfoque permite determinar cómo los factores contextuales, tales como el entorno académico y social, afectan la probabilidad de que un estudiante deserte de la universidad. Al identificar y entender estas influencias, se pueden desarrollar estrategias más efectivas para ayudar a los alumnos y mejorar la retención universitaria.

Tabla 13 *Dimensión contextual*

Model	Coefficients ^a						
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1 (Constant)	48.844	12.825		3.808	.000	23.553	74.135
8							
Grado de facilidad para hacer amigos.	5.622	1.459	.167	3.854	.000	2.746	8.499
Nivel de socialización.	4.020	1.378	.119	2.917	.004	1.303	6.738
Nivel de cohesión familiar.	6.006	1.463	.171	4.105	.000	3.121	8.891
Nivel de apoyo familiar en las decisiones.	3.620	1.343	.114	2.695	.008	.971	6.268
Grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar.	4.878	1.661	.103	2.936	.004	1.602	8.154
Grado de independencia económica de la familia del estudiante (no dependen económicamente del estudiante).	6.155	1.636	.132	3.762	.000	2.928	9.382
Grado de percepción de que la no tenencia de hijos disminuye la probabilidad de desertar de la universidad.	3.640	1.116	.112	3.261	.001	1.439	5.841

Nota. Elaboración propia

La tabla 13 presenta el coeficiente Beta (estandarizado), que muestra la jerarquía explicativa de cada variable independiente en relación con el índice de riesgo de deserción.

Se puede observar que las variables que tienen el mayor impacto explicativo en el modelo son (orden descendente); “nivel de cohesión familiar” (0.171), “facilidad para hacer amigos” (0.167), “grado de independencia económica de la familia del estudiante” (0.132), “nivel de socialización” (0.119), “nivel de apoyo familiar en las decisiones” (0.114), “grado de percepción de que la no tenencia de hijos disminuye la probabilidad de desertar de la universidad” (0.112), “grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar” (0.103).

El análisis de las variables revela un conjunto distintivo de factores que ejercen un fuerte impacto en el modelo, sugiriendo que elementos familiares, económicos y sociales desempeñan un papel crucial en la experiencia universitaria. La cohesión familiar, con su destacado peso explicativo (0.171), es el factor más influyente, destacando la importancia de un entorno familiar sólido para el bienestar y desempeño académico del estudiante en el riesgo de deserción. Además, la facilidad para establecer relaciones sociales (0.167) la autonomía económica de la familia (0.132), la socialización (0.119) y el apoyo familiar en las decisiones (0.114) también se destacan como elementos esenciales, subrayando la interconexión entre la esfera familiar y el riesgo de deserción.

En una segunda instancia, la percepción sobre la influencia de la tenencia de hijos en la probabilidad de desertar (0.112) y la disponibilidad de tiempo para estudiar y trabajar (0.103), contribuyen de manera significativa al modelo. Estos hallazgos sugieren que, si bien factores familiares son preponderantes, elementos como la percepción individual, habilidades sociales y gestión del tiempo también desempeñan un papel esencial en el riesgo de deserción.

4.5.4 Dimensión Institucional

El modelo 4 (Dimensión institucional) consiste en un análisis de regresión que busca identificar los factores institucionales que pueden influir en el riesgo de deserción universitaria.

Tabla 14 *Dimensión institucional*

Model	Unstandardized		Standardized	T	Sig.	95.0% Confidence	
	Coefficients		Coefficients			Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	34.155	9.222		3.704	.000	15.966	52.345
Edad	5.662	1.641	.093	3.450	.001	2.425	8.900
Estar soltero	3.963	1.192	.086	3.323	.001	1.611	6.315
Nivel de eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes.	-3.522	1.468	-.080	-2.400	.017	-6.418	-.627

Nivel de capacidad para aprender nuevas experiencias.	4.624	1.568	.090	2.949	.004	1.532	7.717
Nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante.	3.450	1.544	.083	2.234	.027	.404	6.496
Grado en el que pude evaluar todas las opciones de programas que la universidad tenía.	3.333	1.160	.085	2.873	.005	1.045	5.622
Grado en el que la universidad cuenta con un adecuado programa de seguimiento y asesoría en áreas financiera, orientación académica y psicológica.	4.852	1.329	.122	3.652	.000	2.231	7.472
Nivel de inserción al campo laboral de la carrera (nivel de empleabilidad de la carrera).	4.140	1.274	.097	3.250	.001	1.628	6.653
Nivel de calidad de los egresados de la UCNE.	6.149	1.826	.114	3.368	.001	2.548	9.749

Nota. Elaboración propia

La tabla 14 presenta el coeficiente Beta (estandarizado), que muestra la jerarquía explicativa de cada variable independiente en relación con el índice de riesgo de deserción.

Se puede ver claramente que en este caso, las variables que tienen el mayor impacto explicativo en el modelo son (orden descendente); “grado en el que la universidad cuenta con un adecuado programa de seguimiento y asesoría” (0.122), “nivel de calidad de los egresados de la UCNE” (0.114), “nivel de inserción al campo laboral de la carrera (nivel de empleabilidad de la carrera)” (0.097), “edad (0.093), “nivel de capacidad para aprender nuevas experiencias” (0.090), “estar soltero” (0.086), “grado en el que la universidad pude evaluar todas las opciones de programas” (0.085), “nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante” (0.083) y “nivel de eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes” (-0.080),

El análisis de los coeficientes beta revela una serie de factores que influyen en la dimensión institucional de la Universidad Católica Nordestana (UCNE). En primer lugar, la presencia de un programa de seguimiento y asesoría adecuado, la calidad de los egresados,

nivel de inserción al campo laboral de la carrera (nivel de empleabilidad de la carrera)” (0.097), “edad (0.093), la capacidad del estudiante para aprender nuevas experiencias.

Además, factores como el estado civil (estar soltero), la evaluación de opciones de programas y la satisfacción con la carrera.

Por otro lado, la eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes tiene un impacto negativo, señalando la importancia de abordar y mejorar la eficacia de estos servicios para fortalecer la dimensión institucional y como resultado reducir el riesgo de deserción. El coeficiente negativo indica una relación negativa entre la variable independiente (nivel de eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes (-0.080) y la variable dependiente (riesgo de deserción). Esto significa que a medida que la eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes aumenta, el riesgo de deserción tiende a disminuir.

Se destaca la necesidad de la UCNE de enfocarse en la calidad de sus egresados como un aspecto clave para fortalecer su posición institucional. Implementar y mejorar los programas de seguimiento y asesoría, mejorar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes y facilitar su inserción laboral, también son áreas prioritarias para fortalecer la dimensión institucional. La atención a factores como la satisfacción con la carrera, la evaluación de opciones de programas y la consideración del estado civil de los estudiantes puede contribuir a una experiencia más completa y positiva.

Finalmente, la atención específica a la eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes es crucial para mitigar su impacto negativo. Una revisión y mejora de estos servicios pueden no sólo contrarrestar su influencia negativa sino también fortalecer la dimensión institucional en general y reducir el problema de la deserción universitaria.

4.5.5 Modelo Resumen

El modelo 5 (modelo resumen) integra las variables de los cuatro modelos presentados anteriormente (personal, sociodemográfico, contextual e institucional). Este modelo

estadístico se utiliza para analizar los factores que influyen en el riesgo integral de deserción de los estudiantes universitarios.

El modelo se basa en una variable dependiente, que representa todas las dimensiones del índice de riesgo de deserción, y varias variables independientes, consideradas factores de riesgo para la deserción. Cada variable independiente tiene coeficientes estandarizados y no estandarizados, lo que permite evaluar la fuerza y la dirección de la relación entre cada variable dependiente e independiente. Además, se proporciona información sobre la significancia estadística y los intervalos de confianza para cada coeficiente, lo que ayuda a determinar si las relaciones son estadísticamente significativas o no.

En este análisis, la integración de las dimensiones sociodemográfica, personal, contextual e institucional ofrece una visión holística del fenómeno de la deserción. Los coeficientes estandarizados permiten comparar directamente la magnitud de los efectos de diferentes variables, mientras que los coeficientes no estandarizados proporcionan una interpretación en unidades originales.

La significancia estadística de los coeficientes se evalúa mediante pruebas t, y los intervalos de confianza brindan una estimación del rango en el que es probable encontrar el valor verdadero del coeficiente en la población. Un intervalo de confianza estrecho muestra una estimación más precisa, mientras que un intervalo de confianza más amplio muestra una estimación más incierta.

Este enfoque integral permite identificar los factores más influyentes en la deserción universitaria, facilitando el diseño de intervenciones específicas y efectivas para reducir el riesgo de deserción. Además, al considerar múltiples dimensiones, se puede abordar de manera más completa la complejidad del problema, implementando estrategias que no solo atiendan aspectos individuales, sino también contextuales y estructurales que afectan la permanencia estudiantil.

El modelo resumen ofrece una herramienta robusta para entender y mitigar el riesgo de deserción universitaria, proporcionando una base sólida para la creación de políticas educativas que fomenten la retención, el éxito académico y la toma de decisiones informadas.

Tabla 15 *Modelo resumen*

Model		Coefficients ^a			t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Lower Bound	Upper Bound
		B	Std. Error	Beta				
1	(Constant)	16.002	5.103		3.135	.002	5.925	26.079
	Gasto económico familiares.	1.149	.443	.037	2.594	.010	.274	2.023
	Alta calidad en los trabajos académicos.	2.470	.570	.056	4.338	.000	1.346	3.595
	Nivel de empatía con los docentes	1.993	.626	.044	3.185	.002	.758	3.228
	Grado de adaptación al contexto social.	1.336	.478	.036	2.793	.006	.391	2.280
	Grado de habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase.	1.755	.739	.036	2.373	.019	.295	3.215
	Nivel de capacidad para aprender.	1.783	.515	.047	3.464	.001	.767	2.799
	Nivel de atención y concentración para el trabajo académico.	2.883	.697	.065	4.136	.000	1.507	4.259
	Grado de facilidad para hacer amigos	2.564	.583	.076	4.396	.000	1.413	3.716
	Nivel de cohesión familiar.	3.036	.569	.086	5.333	.000	1.912	4.160
	Nivel de apoyo familiar en las decisiones.	2.618	.504	.083	5.198	.000	1.624	3.613
	Grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar.	2.778	.638	.058	4.353	.000	1.518	4.038
	Grado de independencia económica de la familia del estudiante (no dependen económicamente del estudiante).	1.721	.642	.037	2.680	.008	.453	2.990
	Grado de percepción de que la no tenencia de hijos disminuye la probabilidad de desertar de la universidad.	1.356	.458	.042	2.962	.004	.452	2.261
	Estar soltero.	1.853	.638	.040	2.906	.004	.594	3.112
	Nivel de capacidad para aprender nuevas experiencias.	3.447	.748	.067	4.607	.000	1.970	4.925

Nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante.	3.047	.696	.074	4.376	.000	1.672	4.422
Grado en el que pude evaluar todas las opciones de programas que la universidad tenía.	2.308	.532	.059	4.339	.000	1.257	3.358
Grado en que la universidad cuenta con un adecuado programa de seguimiento y asesoría en áreas financiera, orientación académica y psicológica.	2.465	.654	.062	3.771	.000	1.174	3.756
Nivel de inserción al campo laboral de la carrera (nivel de empleabilidad de la carrera).	2.805	.641	.065	4.374	.000	1.539	4.072
Nivel de calidad de los egresados de la UCNE.	2.681	.889	.050	3.015	.003	.925	4.436

Nota. Elaboración propia

Este modelo proporciona información detallada sobre los coeficientes no estandarizados y estandarizados, la significancia estadística y los intervalos de confianza para cada variable independiente. Los coeficientes estandarizados indican la fuerza y dirección de la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente.

La tabla 15 presenta el coeficiente Beta, o estándar, que muestra la jerarquía explicativa de cada variable independiente en relación con la variable dependiente. Se puede observar que las variables que tienen el mayor impacto en la explicación del modelo son las siguientes (orden descendente): “nivel de cohesión familiar” (0.086), “nivel de apoyo familiar en las decisiones” (0.083), “grado de facilidad para hacer amigos” (0.076), “nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante” (0.074), “nivel de capacidad para aprender nuevas experiencias” (0.067), “nivel de atención y concentración para el trabajo académico” (0.065), “grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar” (0.058), “gastos económicos familiares” (0.037), “grado de habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase” (0.036) y “grado de adaptación al contexto social” (0.036).

Los datos revelan varios factores significativos que influyen en la variable dependiente, relacionada con el desempeño académico o la satisfacción general del estudiante. La cohesión familiar emerge como el factor más influyente, con un impacto positivo considerable. Esto sugiere que un entorno familiar unido y de apoyo puede tener efectos beneficiosos en la experiencia estudiantil. El nivel de apoyo familiar en las decisiones también se destaca como un factor importante, indicando que la participación y respaldo de la familia en las decisiones del estudiante contribuyen significativamente a la variable dependiente.

La facilidad para hacer amigos, la satisfacción de la carrera en comparación con las expectativas del estudiante, la capacidad para aprender nuevas experiencias y el nivel de atención y concentración para el trabajo académico son aspectos adicionales que influyen positivamente en la variable dependiente. Estos resultados resaltan la importancia de la satisfacción personal, las relaciones sociales y la concentración en el rendimiento académico.

Otros factores, como la disponibilidad de tiempo para estudiar y trabajar, las habilidades para desenvolverse en clase, los gastos económicos familiares y la adaptación al contexto social, también tienen impactos positivos, aunque con una influencia menor.

En general, los resultados indican que un ambiente familiar sólido y de apoyo, junto con la satisfacción personal, las relaciones sociales y la concentración académica, son fundamentales para mejorar la variable dependiente. Estos hallazgos pueden guiar estrategias para mejorar la experiencia estudiantil y, con ello, reducir el riesgo de deserción.

4.6 Análisis de los Modelos por Dimensiones

En esta sección, se hace un análisis de las cuatro dimensiones fundamentales de la investigación: personal, sociodemográficas, contextual, institucional y un modelo resumen que integra los hallazgos anteriores.

4.6.1 Dimensión Personal

En relación con el modelo de la dimensión personal, los datos indican que tener un mayor número de hijos se asocia con un mayor riesgo de deserción de los estudios. Además, se observa que un bajo nivel en la calidad de los trabajos académicos, la empatía con los docentes, la adaptación social, las habilidades de desenvolvimiento en clase, la capacidad para aprender, la atención y concentración en el trabajo académico y la adaptación a las metodologías universitarias están relacionados de manera positiva con el riesgo de deserción.

Estos resultados concuerdan con los estudios de Marte y Fabián (2021), quienes identificaron que los principales factores de deserción incluyen la deficiencia en la preparación preuniversitaria, los métodos de evaluación universitarios, las condiciones económicas del alumnado, la falta de ayuda institucional y la mala elección de carreras. Asimismo, Vargas, Parra y Roa (2019) encontraron que la percepción de una relación regular con los docentes y pertenecer a estratos socioeconómicos bajos se asocian con la intención de deserción. Guerrero (2018) también destacó que cambiar de carrera aumenta el riesgo de deserción.

Al analizar el grado de adaptación al contexto social, los datos son similares a los encontrados por Mamani (2017), quien afirmó que la capacidad de adaptación varía entre los estudiantes y que aquellos que no se adaptan rápidamente enfrentan mayores dificultades académicas, generando miedo y ansiedad. El estudio también coincide con Duche, Paredes, Gutiérrez y Carcausto (2020), quienes identificaron cuatro factores clave para la adaptación exitosa al mundo universitario: competencias adquiridas en el bachillerato, apoyo familiar, rendimiento universitario y objetivos propuestos durante el primer semestre.

El estudio de Álvarez, Callejas y Griol (2020) destaca que las causas de la deserción universitaria son multidimensionales, dividiéndolas en internas y externas. Los datos muestran que las capacidades internas incluyen el temperamento, la adaptación, la

socialización, la elección de carrera, la preparación preuniversitaria y las experiencias iniciales. Los factores externos más relevantes son económicos y académicos.

El esquema adaptado del modelo ecológico sugiere que los factores influyen según las necesidades del estudiante, sus particularidades socioculturales y otros factores asociados (familia, amigos, profesores). Esto se ilustra en la figura 2.

En cuanto a la influencia del número de hijos en la deserción, los hallazgos de este estudio difieren de los presentados por Aguilar (2020), quien encontró que los estudiantes con hijos que participaron en programas de tutoría mostraron una mayor tasa de retención. Esto subraya la necesidad de reevaluar las alertas académicas y los factores de apoyo para garantizar que lleguen a quienes más lo necesitan.

4.6.2 Dimensión Sociodemográfica

En el modelo sociodemográfico, los datos indican que los estudiantes con menor conformidad con su carrera, un índice académico acumulado más bajo y mayores gastos económicos familiares tienen un mayor riesgo de abandonar la universidad. Además, se observa que esperar más de un año para iniciar la universidad o cambiar de carrera aumenta este riesgo.

Estos resultados son coherentes con los aportes de Smulders (2018), quien demostró que la situación económica es un factor externo significativo para la deserción, mientras que los factores internos incluyen diferencias temperamentales, malas elecciones de carrera y la postergación por embarazos. Cifuentes (2018) también observó que las variables económicas y el estado del estudiante trabajador impactan negativamente en la retención. Bejarano (2017) concluyó que las categorías económicas son determinantes en la deserción.

Montes de Oca (2021) identificó tres categorías principales que llevan a los estudiantes a abandonar sus programas: desempleo de los padres, bajo rendimiento académico y morosidad

en el pago de estudios. Sin embargo, Forero y Montenegro (2020) sostienen que las estrategias de apoyo económico son esenciales pero insuficientes sin considerar factores psicológicos y habilidades adaptativas.

4.6.3 Dimensión Contextual

Respecto al modelo de la dimensión contextual, los datos indican que un bajo nivel de cohesión familiar, facilidad para hacer amigos, aceptación socioeconómica y colaboración en el entorno se relacionan positivamente con el riesgo de deserción. Estos resultados concuerdan con Rueda, Urrego, Páez, Velásquez y Hernández (2020), quienes encontraron que un mejor funcionamiento familiar se asocia con una mejor adaptación a la vida universitaria.

Galindo y Ramírez (2019) afirmaron que la falta de motivación, influencia familiar y la calidad docente son factores determinantes en la deserción. Chinome, Ruiz y Fernández (2016) también destacaron variables como rendimiento académico, satisfacción con la carrera, enfoque de género y estructura familiar.

4.6.4 Dimensión Institucional

En lo relativo al modelo de la dimensión institucional, los datos indican que la inserción al campo laboral de la carrera, la calidad de los egresados de la institución y el uso efectivo de la tecnología están relacionados con el riesgo de deserción. Estos hallazgos son consistentes con los presentados por Peralta, Mora y Jiménez (2016), que descubrieron que varias variables están relacionadas con la deserción escolar. Identificaron dos grupos de desertores: los más jóvenes, que abandonan debido a variables relacionadas con la falta de conocimientos que han acumulado desde el bachillerato, y los mayores, que abandonan debido a problemas económicos y personales.

Velázquez y González (2017) explican que el proceso de aprendizaje se ve afectado por las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes y los estudiantes, como el apoyo al trabajo independiente, así como la motivación, la deserción o la retención. Estos elementos están interrelacionados, destacándose la metodología utilizada por los docentes como un factor determinante.

Naffah, Arias, Ruiz-Rojas y Cadavid-Orrego (2020) sostienen que una orientación adecuada a nivel vocacional, de la mano de didácticas pertinentes, con el trabajo colaborativo entre los estudiantes y el reconocimiento de los estilos de aprendizaje generan un ambiente propicio para que los estudiantes se adapten exitosamente a la cultura universitaria. Sin embargo, aparte de la gestión de las universidades, existen otros factores que ayudan a disminuir los niveles de deserción universitaria.

Además, es esencial reconocer el papel que desempeñan las familias en colaboración con las instituciones de educación superior para ofrecer apoyo financiero, psicológico y social a los estudiantes. Es importante diferenciar entre los factores exógenos y endógenos, como la participación en actividades extracurriculares que mejoran la dimensión biopsicosocial de una persona.

4.6.5 Modelo Resumen

En lo que respecta al modelo resumen, los datos subrayan la considerable influencia del entorno familiar en el rendimiento académico y el riesgo de deserción entre los estudiantes universitarios. El "nivel de cohesión familiar" se destaca como el factor más influyente, mostrando que la solidez de los lazos familiares desempeña un papel crucial en la reducción del riesgo de deserción. Asimismo, el "nivel de apoyo familiar en las decisiones" se posiciona en segundo lugar, resaltando la importancia de la participación y el respaldo familiar en las elecciones personales y académicas del estudiante.

Estos hallazgos son corroborados por los resultados de Franco (2017), quien señala que “la mayoría de los estudiantes que abandonaron la universidad o la carrera han sido influenciados por factores relacionados con su familia, como la oposición de su familia a su elección de carrera o la necesidad de estar cerca de su familia” (p. 83).

Duche, Paredes, Gutiérrez y Carcausto (2020) concluyeron que el apoyo familiar durante el primer semestre de estudios fue uno de los factores generales que permitieron a los estudiantes adaptarse e integrarse con éxito en el entorno universitario. Según los datos, la universidad debe identificar la relación del estudiante con su familia y la estabilidad emocional que esta proporciona para establecer el nivel de bienestar emocional del estudiante y reducir el riesgo de deserción.

Tuero, Ayala, Urbano, Herrero y Bernardo (2020) también demostraron la relación entre las variables de las esferas familiar y personal, evidenciando cómo el entorno familiar afecta la educación universitaria. Los estudiantes que tienen más probabilidades de plantearse el desertar son aquellos que sienten ansiedad al comunicar a sus familias la intención de cambiar o dejar la carrera.

Lastre, López y Alcázar (2018) encontraron una relación estadísticamente significativa entre el desempeño académico y el apoyo familiar, sugiriendo que los padres que brindan apoyo proporcionan retroalimentación y están atentos a la vida escolar de sus hijos logran mejores resultados académicos.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

En esta investigación ha examinado a fondo una variedad de factores relacionados con el riesgo de deserción en estudiantes universitarios. Desde el análisis de la literatura existente hasta la implementación de metodologías rigurosas, cada paso ha contribuido a avanzar el conocimiento en este campo. A continuación, se presentan las conclusiones que se derivan de los hallazgos obtenidos y en línea con los objetivos de la investigación.

Primero, en esta investigación se determinó los factores personales que predicen el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria. Se encontró que a mayor número de hijos que tiene el estudiante, mayor es el riesgo de desertar. Además, factores como la calidad de los trabajos académicos, la empatía con los docentes, la adaptación social, las habilidades de desenvolvimiento en clase, la capacidad para aprender, y la atención y concentración en el trabajo académico también están relacionados con la probabilidad general de deserción universitaria.

Asimismo, se identificó los factores sociodemográficos que predicen el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria. Se encontró que los estudiantes con menor conformidad con su carrera, un índice académico acumulado más bajo y mayores gastos económicos familiares tienen un mayor riesgo de desertar de la universidad. Además, el año de finalización del bachillerato y la permanencia en la carrera inicial también parecen ser factores relevantes. Estos resultados proporcionan información valiosa para desarrollar estrategias de intervención y apoyo para los estudiantes en riesgo.

En tercer lugar, en la investigación se determinó los factores contextuales que predicen el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria. Se concluyó que la cohesión familiar, la facilidad para hacer amigos y otros

factores relacionados con el entorno académico y familiar son cruciales para predecir la probabilidad de desertar. Estos resultados resaltan la importancia de crear un entorno de apoyo, fomentar relaciones sociales positivas y promover la cohesión familiar, así como garantizar la disponibilidad de recursos económicos y de tiempo para los alumnos.

Los componentes institucionales que influyen en el riesgo de deserción que fueron identificados son la inserción al campo laboral de la carrera, la calidad de los egresados de la UCNE, el uso efectivo de la tecnología y otros factores institucionales que son fundamentales para predecir la probabilidad de deserción de los estudios. Estos resultados subrayan la importancia de mejorar la calidad y eficiencia de los servicios administrativos, fomentar la empleabilidad de los egresados, promover la coherencia entre la formación académica y las expectativas profesionales, y garantizar un uso efectivo de la tecnología en el contexto educativo.

En esta investigación se determinó los factores del modelo resumen (personal, sociodemográfico, contextual, institucional) que predicen el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria, se concluyó que en lo referente los factores personales que inciden en la permanencia, tales como; la alta calidad en los trabajos académicos se asocia negativamente con el riesgo de deserción. Los estudiantes que demuestran habilidades para producir trabajos académicos de calidad tienen una menor probabilidad de abandonar sus estudios. Esto indica que el compromiso y el rendimiento académico sólido son factores protectores contra la deserción.

En lo relacionado a los factores sociodemográficos; el número de personas que dependen económicamente del estudiante se relaciona positivamente con el riesgo de deserción, cuantas más personas dependan del estudiante, mayor es el riesgo de deserción de los estudios universitarios. Esto sugiere que las responsabilidades económicas familiares pueden representar un factor que dificulta la permanencia en la universidad.

A lo anterior se suman los factores contextuales como, la empatía con los docentes se relaciona negativamente con el riesgo de deserción. Los alumnos que experimentan un alto nivel de empatía con sus docentes tienen un menor riesgo de deserción de sus estudios. Esto resalta la importancia de la relación y el apoyo emocional entre los docentes y los estudiantes en la retención universitaria.

De igual forma, los factores institucionales; el grado de adaptación al contexto social, la disponibilidad de tiempo para estudiar y trabajar, la flexibilidad de los docentes al evaluar a los estudiantes que trabajan, la empleabilidad de los padres del estudiante, la independencia económica de la familia y la percepción sobre la tenencia de hijos se asocian negativamente con el riesgo de deserción, son factores que contribuyen a crear un entorno propicio para la permanencia en la universidad, brindando apoyo, recursos y flexibilidad que facilitan el éxito académico y la retención estudiantil.

El modelo resumen proporciona información valiosa sobre los factores que determinan el riesgo de deserción universitaria. La calidad de los trabajos académicos, la empatía con los docentes, la adaptación al contexto social, las habilidades personales, el apoyo institucional y otros factores desempeñan un papel importante en la probabilidad de que los estudiantes abandonen sus estudios.

Se puede resumir que el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) proporciona una perspectiva integral para comprender cómo los factores a nivel sociodemográfico, personal, contextual e institucional interactúan en múltiples niveles y sistemas para influir en la probabilidad de deserción universitaria, subrayando la complejidad de las relaciones entre el individuo y su entorno.

5.1 Perfil del Estudiante en Riesgo de Deserción

El análisis de los datos revela un que perfil claro de estudiantes en riesgo de deserción, está caracterizado por una serie de factores interrelacionados que afectan su experiencia académica. En primer lugar, la cohesión familiar emerge como un elemento fundamental; aquellos estudiantes que provienen de entornos familiares con escasa unidad y apoyo tienden a enfrentarse a mayores desafíos en su trayectoria universitaria. La falta de un entorno familiar cohesivo puede generar sentimientos de aislamiento y desmotivación, lo que incrementa el riesgo de deserción universitaria.

Otro aspecto crítico es el apoyo familiar en la toma de decisiones. Los estudiantes que no cuentan con el respaldo de sus familias en momentos clave suelen experimentar una mayor incertidumbre y falta de dirección, lo que puede llevarlos a considerar la deserción como una opción viable. Además, la facilidad para hacer amigos se revela como un factor influyente; aquellos que enfrentan dificultades para socializar y construir redes de apoyo se sienten más propensos a la desconexión, lo que agrava su riesgo de desertar.

La satisfacción con la carrera elegida también juega un papel crucial en este perfil. Estudiantes que perciben que sus expectativas no se cumplen tienden a cuestionar su permanencia en el programa, aumentando así su riesgo de deserción. Asimismo, la capacidad para aprender nuevas experiencias y el nivel de atención y concentración son determinantes importantes; aquellos que luchan por adaptarse a las exigencias académicas y que presentan dificultades para concentrarse son más vulnerables a un rendimiento deficiente, lo que puede resultar en deserción.

Finalmente, la disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y los problemas económicos familiares, aunque menos influyentes, son factores que también contribuyen a este perfil de riesgo. Estudiantes que no logran equilibrar sus responsabilidades académicas y

personales o que enfrentan dificultades financieras son más propensos a abandonar sus estudios.

En resumen, el perfil del estudiante en riesgo de deserción se define por una combinación de debilidades en su entorno familiar, insatisfacción académica, dificultades sociales y problemas de atención. Abordar estos factores mediante intervenciones específicas puede ser clave para mejorar la experiencia educativa y reducir la deserción en este grupo vulnerable.

5.2 Recomendaciones

A los Estudiantes de la UCNE

Es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades de autogestión y busquen activamente apoyo tanto en sus entornos familiares como en sus pares. Fomentar una buena comunicación con sus familias sobre las expectativas académicas y personales puede fortalecer la cohesión familiar y, por ende, su rendimiento. Además, es recomendable que participen en actividades extracurriculares y espacios de socialización que les permitan crear redes de apoyo, lo que facilitará su adaptación social y mejorará su experiencia universitaria. También deben aprovechar los recursos académicos disponibles, como tutorías y asesorías, para mejorar su capacidad de atención y concentración en el trabajo académico.

A las A las Autoridades de la Universidad Católica Nordestana UCNE

Las autoridades universitarias, en particular el decanato de estudiantes, el departamento de orientación y las facultades, considerando que los estudiantes de nuevo ingreso, llegan a un ambiente académico nuevo para ellos y diferente a su anterior entorno educativo, entre las acciones a realizar para garantizar la permanencia de los estudiantes en la universidad, deben ampliar los de apoyo psicológico e implementar programas que fortalezcan la cohesión familiar y promuevan el bienestar emocional de los estudiantes. Esto incluye la oferta de talleres sobre gestión del tiempo, habilidades sociales y resolución de conflictos. Además, es

fundamental establecer un sistema de seguimiento y asesoría que permita a los estudiantes evaluar su progreso académico y recibir orientación en la toma de decisiones relacionadas con su carrera. La creación de espacios de encuentro para que los estudiantes compartan sus experiencias y preocupaciones podría ser muy beneficiosa para fortalecer la comunidad estudiantil.

A las Autoridades del Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (MESCYT)

Elaborar y ejecutar políticas que garanticen la inclusión y el bienestar integral de los estudiantes en el sistema de educación superior. Esto incluye financiar programas de tutoría y asesoría que brinden apoyo académico y emocional en las universidades. También es fundamental promover la capacitación docente en áreas como empatía y atención personalizada al estudiante, asegurando que los profesores puedan ofrecer un acompañamiento efectivo. Además, se sugiere fomentar alianzas con las familias para integrarlas en el proceso educativo, reconociendo su papel esencial en el éxito académico de los estudiantes.

Referencias

- Acevedo, F. Mosqueira, A. Queirolo, D. (2016). Rezago y abandono en la Educación Superior. Estudio de un caso. *Miradas sobre educación y cambio*, 2016.
- Agüero, D., Meza, D., y Valdés, Z. (2018). Nivel de creencias de los docentes acerca de la reforma de la educación matemática en Costa Rica. *Revista Comunicación*, 27(2), 35-44.
- Agüero, E., Meza, L., y Suárez, Z. (2018). Nivel de creencias de los docentes acerca de la reforma de la educación matemática en Costa Rica. *Revista Comunicación*. Año 39, volumen 27, número 2, julio-diciembre, 2018. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820
- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*. 47. 73-88. Universidad de Sevilla, España.
- Aguilar, V. (2020). Permanencia de estudiantes de primer año en una institución de educación superior, según perfil y acciones de apoyo implementadas durante 2018. *Congresos CLABES*, 577-585.
- Alonso, L., Díaz, J., Zudegsa, O. (2016). Modelo didáctico de la dinámica del proceso de enseñanza–aprendizaje de la matemática con el uso de las TIC. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, (3), 23-34.
- Alpízar, M. (2014). Las actitudes del docente de matemáticas de enseñanza secundaria en la relación docente – estudiante. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra,
- Álvarez, N. L., Callejas, Z., y Griol, D. (2020). Factores que inciden en la deserción estudiantil en carreras de perfil Ingeniería Informática. *Revista Fuentes*, 22(1), 105-126.
- Amossy, R., Herschberg, A. (2001), *Estereotipos y clichés*. Eudeba: Buenos Aires.

- Andrade, J., Lozano, N., Leiva, K., y Sepúlveda, M. (2018). Representaciones sociales acerca del ingreso, permanencia y deserción a semilleros de investigación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín extensión Armenia. *El Ágora USB*, 18(1), 105-130.
- Andrade, L. (2018). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en asignatura de estadística en educación superior.
- Arancibia, R. y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138.
- Aranda, R., Martinic, R., Sepúlveda, E., y Vásquez, A. (2016, November). Sistema de evaluación para iniciativas de acceso y permanencia en educación superior: el caso de la Universidad de Santiago de Chile. In *Congresos CLABES*.
- Arguedas, I. & Jiménez, F (2009). Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2009 7(1).
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 7, núm. 3. Universidad de Costa Rica.: San Pedro de Montes de Oca.
- Argüello, S. y Regueyra, M. (2018). Cultura académica, retórica y lectoescritura en la universidad. *Revista Estudios. Universidad de Costa Rica.* (37). 1659-3316.
- Arias, D., y Durán, E. (2017). Persistencia académica en un programa de nivelación universitario venezolano: caso Universidad Simón Bolívar. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 289-307.

- Arias, M., Torres, T., y Yáñez, J. C. (2014). El desarrollo de las competencias digitales en la educación superior. *Historia y comunicación social*, 19(Especial), 355-366.
- Arriasecq, I.; Santos, G. (2017). Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de Aprendizaje significativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12), e030. En *Memoria Académica*.
- Arrieta, L., y Mercado, M. (2018). Nivelatorios: Estrategia para mitigar deserción académica precoz. *Congresos CLABES*.
- Arroyo, A. (2017). Competencias en comunicación y colaboración en la formación de docentes.
- Atril, O. & Zetune R. (2006). Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar. México D.F., México: Pax.
- Avilés, J. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Ayllón, M. F., Gómez, I. A., y Ballesta-Claver, J. (2016). Pensamiento matemático y creatividad a través de la invención y resolución de problemas matemáticos. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 169-218.
- Ayodele, C., y Adebisi, D. (2013). Study habits as influence of academic performance of university undergraduates in Nigeria. *Research Journal in Organizational Psychology and Educational Studies*, 2, 72–75.
- Banco Mundial (2021) República Dominicana: panorama general (bancomundial.org)
- Baquiran, L. (2011). Study Habits and Attitudes of Freshmen Students: Implications for Academic Intervention Programs. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1116-1121: doi:10.4304/jltr.2.5.
- Barrantes, R. (2013). Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. San José: EUNED.

- Barraza Niebles, M. (2023). La Teoría de los Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco para comprender la deserción universitaria: una revisión sistemática de la literatura. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 1-24.
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol10num2.2023.3823>
- Bautista, E. (2017). Deserción universitaria en Ingeniería en Sistemas Computacionales. El caso de la Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(2), 869-875.
- Bejarano, L., Arango, L., Cárdenas, K., Durán, H. y Ortiz, C. (2017). Caso de estudio: caracterización de la deserción estudiantil en la Fundación Universitaria Los Libertadores 2014-1 – 2016-1. Tesis Psicológica, vol. 12, núm. 2, pp. 138-160, 2017. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Berger, P. y Luckman, T. (1999). La construcción social de la realidad. Argentina. Amorrortu editores.
- Bravo, F., Illescas, L., Larriva, S. y Peña, M. (2017). Causas de Deserción en el Ingreso a la Universidad; un Estudio de Caso. *Revista de la Facultad de Ciencias Químicas*. ISSN: 1390-1869. 18.
- Braxton, J., Shaw, A., y Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 12, pp. 107- 164). New York: Agathon Press.
- Brogna. (2006). Modelo de valoración de habilidades adaptativas para personas con parálisis cerebral y otras discapacidades. México: APAC.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28.

- Campos (2018). Uso, creencias y actitudes sobre las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje del personal académico de un Centro Público de Investigación. Caso: CIBNOR. Tesis doctoral. FUNIBER.
- Cango, Y. (2013) Las adicciones y funcionalidad familiar de los habitantes de la parroquia Gonzanamá Año 2012 (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.
- Cantor, M., Pérez, E., y Carrillo, S. (2018). Redes sociales e identidad social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 6(1), 70-77.
- Carantón, F., y Pedraza, L. (2021). Educación Inclusiva: las representaciones sociales de directivos docentes respecto al aprendizaje en contexto.
- Carantón, F., y Pedraza, L. (2021). Educación Inclusiva: las representaciones sociales de directivos docentes respecto al aprendizaje en contexto.
- Cardelle-Elawar, M., y Nevin, A. (2003). Dialogic Retrospection as a Metacognitive Research Tool. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 1-14.
- Carlos, M. (2018). Propuesta de un Modelo de Gestión Ambiental Institucional, basado en la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner, para mejorar los hábitos de conservación del medio ambiente en niños del nivel inicial. Perú.
- Carranza, M., y Caldera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning.
- Carvajal, Cristian M., González, José A., y Sarzoza, Silvia J. (2018). Variables Sociodemográficas y Académicas Explicativas de la Deserción de Estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación universitaria*, 11(2), 3-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200003>

Caso de estudio: caracterización de la deserción estudiantil en la Fundación Universitaria Los Libertadores 2014-1 – 2016-1

Castellan, C. (2010). Quantitative and Qualitative Research: A View for Clarity. *International Journal of Education*, 2 (2), 1-14.

Castro, M. y Suárez, J. (2019). Factor principal que determina la deserción de los estudiantes del primer y segundo ciclo de una universidad privada de Lima - campus lima centro, durante el periodo 2018 I – II. Tesis.

Cerna, M., y Pavliushchenko, K. (2015). Influence of Study Habits on Academic Performance of International College Students in Shanghai. *Higher Education Studies*, 5 (4), 42-55: doi: 10.5539/hes.v5n4p42.

Chacón, E., y Roldán, G. (2021). Factores que inciden sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso del curso Matemática General del Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Uniciencia*, 35(1), 265-283. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.16>

Chang, E. A. Y., Abril, E. J. C., Moreira, M. F. T., y Abril, L. B. C. (2018). Trabajo colaborativo y el aprendizaje de las matemáticas en los alumnos de Economía de la UTEQ. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*. ISSN 2528-8083, 3(10), 10-15.

Cifuentes Donald, C. (2018). Construcción de modelo de deserción para la adecuada asignación a programas de apoyo estudiantil. Universidad Tecnológica de Panamá.

Coppari, Bagnoli y Maidana (2019). ¿Deserción universitaria o abandono forzado? análisis teórico y pilotaje de instrumento de evaluación en estudiantes paraguayos. *Asunción (Paraguay)* 16(1):73-99.

Cordero González, Y. P., Jáuregui Mora, S. Z., & Meza Morillo, R. G. (2022). Tendencias y desafíos políticos y socio culturales de la educación superior contemporánea en

Latinoamérica. Revista Boletín Redipe, 11(1), 71–91.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1628>

Córdova, S., Vintimilla, P. (2018). Influencia del taller “Proyecto de Vida” en: el desarrollo persona, integración y permanencia de los estudiantes de los primeros ciclos de la Universidad del Azuay (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).

Coronel, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. Revista española de pedagogía, pp. 471-490.

Cotán Fernández, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales.

Crede, M., y Kuncel, N. R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. Perspectives on Psychological Science, 3(6), 425–453. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x.

Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43(1), 196-219.

Del Cid, G. y Santos, G. (2017). Desarrollo de competencias y habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Universidad Dr. José Matías Delgado, con bajo rendimiento académico.

Devandas, C. (2017). Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas.

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. Revista general de información y documentación, 28(1), 119.

- Díaz, V. (2017). Didáctica y prácticas en posgrado: una aproximación teórica. *Revista UNIMAR*, 34(1). Recuperado a partir de
- Do Lago Rodríguez, J. F. (2017). El papel de la educación en la sociedad del conocimiento. *Ideias e Inovação-Lato Sensu*, 3(3), 115.
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97.
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O. y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (3), 244-258.
- Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR)
- Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR) (2018)
encuestanacionaldehogaresdepropósitosmúltiplesiinformegeneral2018.pdf
(one.gob.do)
- Espinosa, J., y Hernández, J. (2020). Estrategias de permanencia universitaria.
- Facio, Alda (2004). La responsabilidad Estatal frente al derecho humano a la igualdad.
México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Fernández March, A. (2010) La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU VOL 8(1)*
- Fernández, M., Mijares, B. M., Álvarez, J. L. León, A. (2015). Habilidades académicas en estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. *Revista de ciencias sociales*, 21(2), 361-372.
- Fernández, T., Solís, M., Hernández, M. y Moreira, T. (2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 73-97.

- Fernández-Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M., & Moreira-Mora, T. (2019). Un Análisis Multinomial y Predictivo de los Factores Asociados al Abandono Universitario. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-25.
<https://doi.org/10.15359/ree.23-1.5>
- Ferrer, P., Miscán, A., Pino, M., y Pérez, V. (2013). Funcionamiento Familiar según el Modelo Circunplejo de Olson en Familias con un Niño que presenta retardo Mental. *Enfermería Herediana*, 6(2):51-58.
- Ferriol, A. S. (2005). ¿Qué pasa en la clase de Filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación.
- Finn, J. (1989). "Withdrawing from school", *Review of Educational Research*, vol. 59, núm. 2, pp. 117-142.
- Finol, M., & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *RevistaMundo Recursivo*, 3(1), 1-24.
<https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Fonseca, G., y 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.
- Forero Cárdenas, C. V., y Montenegro Mejía, Y. M. (2020). Estudio comparativo del proceso académico de estudiantes exitosos vs desertores del programa ser pilo paga de la división de ciencias de la salud. USTA. *Congresos CLABES*, 1279-1285.
- Franco, B. (2017). Las causas de la deserción estudiantil durante los primeros dos años en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en dos universidades de Guayaquil. Lima – Perú.
- Gallegos, J. A., Campos, N. A., Canales, K. A., y González, E. N. (2018). Factores determinantes en la deserción universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y

- Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción
(Chile).-Formación universitaria, 11(3), 11-18.
- Galván, K. (2019). Estereotipos en adolescentes de una institución educativa pública 2018.
- Garbanzo, G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Educare*. 18 (1). 119-154. <http://www.una.ac.cr/educare>
- Gastón, C. (2020). *Elaboración de estrategias de inclusión y permanencia en educación superior* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Gilar, R. (2008). Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta. España: Tesis doctoral de la Universidad de Alicante.
- Gómez Ramírez, R. E. (2018). *Diseño de la estructura virtual del curso de teoría electromagnética 1, bajo el modelo constructivista de educación, en la Escuela de Ingeniería Mecánica Eléctrica, Facultad de Ingeniería, Universidad de San Carlos de Guatemala* (Doctoral dissertation, Universidad de San Carlos de Guatemala).
- Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Guerrero, S. C., y Soto Arango, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 21(32), 109-136.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en ls aulas universitarias. *Comunicar*, revista científica de Ed comunicación, XVII, 173-181. doi:10.3916/C34-2010-17
- Hernández, A, Arellano Y. y Martínez, G. (2020). Creencias matemáticas profesadas e implícitas de profesores universitarios de matemáticas. *Educación MatEMática*, 32(2).

- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). Metodología de la Investigación. (6ta. Ed). D.F., México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Hidalgo, C. (1999). Salud Familiar: Un Modelo de Atención Integral en la Atención Primaria. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hogg, M. (2020). Teoría de la identidad social. Universidad de Buenos Aires.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1680/2416>
- Huaratapairo, R. (2018). Técnicas de estudio.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602–611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kap, M. y Mertens, V. (2017). Análisis sobre deserción universitaria. Aproximaciones a las representaciones sociales sobre deserción de actores institucionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., y Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). 4. Educación de calidad | Agenda 2030 en América Latina y el Caribe (agenda2030lac.org).

- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lastre, K., López, L. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Lázaro Alvarez, N., Callejas, Z., & Griol, D. (2020). Factores que inciden en la deserción estudiantil en carreras de perfil Ingeniería Informática. *Revista Fuentes*, 22(1), 105–126.
- León, A. y Pereyra, Z. (2004). Desarrollo Humano, educación y aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*. 1409-4258. 71-92.
- Llanga, E., y Villegas, M. (2019). El aprendizaje y su relación con las inteligencias múltiples. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (febrero).
- López, A. y Mejía, R. (2016). EDUCACION SUPERIOR EN IBEROAMERICA INFORME 2016. INFORME NACIONAL: REPÚBLICA DOMINICANA (2016). Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- López, R., Hernández, M. (2016). Principios para elaborar un modelo pedagógico universitario basado en las TIC. Estado del arte. *UNIANDES EPISTEME*, 3(4), 575-593.
- Mamani, T. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44.
- Marcilla, O. (2020). Habilidades blandas y perfil docente en la Institución Educativa N° 6032 Miguel Grau Seminario VMT-2020.
- Márquez, K. (2019). La metodología en el docente universitario y su uso de las TIC (Doctoral dissertation, Universidad de Panamá).

- Marte, R. y Fabián L. (2021). Determinantes de la deserción universitaria: un estudio de caso en la República Dominicana. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*. 2 (1). 2675-9780.
- Martínez, G., Valle, M., García, J., y Dolores, C. (2019). 'Las matemáticas son para ser aplicadas': Creencias matemáticas de profesores mexicanos de bachillerato. *Educación matemática*, 31(1), 92-120.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? (3-31). En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997): *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks.
- Millon, T. y Davis, R. (1998). *Trastorno de la personalidad: conceptos, principios y clasificación*. *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM_IV*. Barcelona, España: Masson.
- Montalvo, N. (2019). Percepción y uso de las TIC por los docentes universitarios.- *Migramos a una Nueva Plataforma*, 19(2).
- Montero, D. (2006). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención Psicosocial*, 14(3).
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 215-2
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. *Revista de pensamiento e investigación social*, [S.l.], nov. ISSN 1578-8946.

- Morales R., y Chávez L. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica Del Desarrollo Humano Para La Innovación Social*, 4(8).
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Morón, N. y Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica* (Vol. 113). Narcea Ediciones.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 10 (2), 1-10.
- Navarro-Roldán, C. y Zamudio, L. (2021). Cuestionario de riesgo de deserción universitaria (CDUe) basado en el modelo ecológico. *Revista Tesis Psicológica*, 16(1) 1-28.
<https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a12>
- Nonis, S. P. (2006). Where does the time go? A diary approach to business and marketing students' time use. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 121-134.
doi:10.1177/0273475306288400.
- Nunes, P., & Macedo, D. (2013). Escala de Hábitos de Estudio: evidências de validade de construto. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 71-79
- Núñez, J., & Cols. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1).
- Neill, D, & Cortez, L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. Editorial: UTMACH.
- Ocaña, Y., Valenzuela, L., Morillo, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e455. doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>

- Olivo, J.L. (2017). Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales. Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana. ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz.
- Olmedo, B., Alvarado, B., Delgado, E., et al. (2016). Desempeño estudiantil con el aprendizaje basado en problemas: habilidades y dificultades. *Rev Cubana Med Gen Integr.* 32(2):290-
- Olson, D. (1991). Commentary: Three-dimensional (3-D) circumplex model and revised scoring of FACES III. *Family Process*, 30(1), 74-79.
- Olson, D., McCubbin, H., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M. y Wilson, M. (1985). *Inventarios sobre familia*. Bogotá, Colombia: Universidad de Bogotá.
- Olson, D., McCubbin, H., Barnes, H.; Larsen, A., Muxen, M., y Wilson, M. (1989) *Families: What makes them work*. Newbury Park, EE. UU.: Sage.
- Olson, D., Portner, J., y Lavee, Y. (1985). *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)*. Minnesota, EE. UU.: Universidad de Minnesota.
- Olson, D., Russell, C., y Sprenkle, D. (1979). Circumplex model of marital and family systems: Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process*, 18(1), 3-28.
- Olson, D., Russell, C., y Sprenkle, D. (1983). Circumplex model VI: Theoretical update. *Family Process*, 22(1), 69-83.
- Olson, D., Russell, C., y Sprenkle, D. (1989). *Circumplex Model: Systemic Assessment and Treatment of families*. New York, EE. UU.: Haworth Pre.
- Olutola, A., Olatoye, O., y Olatoye, R. (2016). Assessment of Social Media Utilization and Study Habit of Students of Tertiary Institutions in Katsina State. *Journal of Education and Practice*, 7 (3), 178-188.

- ONE, Oficina Nacional de Estadísticas (2014). Panorama Estadístico, departamento de investigación. Abandono y/o deserción escolar en República Dominicana. n.º 64
Recuperado el 17 de mayo de 2014 de [www.one.gob.do/ Multimedia/Download?ObjId=2890](http://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=2890).
- Ordoñez, O., Mohedano, I. (2019) El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Hekademos: revista educativa digital*, (26), 18-30-
- Orozco, H., y lamberto, J. (2022). La ética en la investigación científica: consideraciones desde el área educativa. *Perspectivas*, 10(19), 11–21. Recuperado a partir de <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/355>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2017, p.19). (4). Educación de calidad | Agenda 2030 en América Latina y el Caribe (agenda2030lac.org).
- Organización Internacional de Normalización. (2018). Gestión del riesgo: Directrices (ISO 31000:2018). Ginebra: ISO.
- Ortega Bustos, C., Aluicio González, A., y Jorquera Muñoz, E. (2018). Representaciones de docentes universitarios sobre la deserción de los estudiantes de primer año en modalidad semipresencial pertenecientes a la Universidad UNIACC. *Revista Pensamiento Académico*, 1(2), 105-121.
- Ortega y Otros (2021). Modelo ecológico de bronferbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica. NSIA PUBLISHING HOUSE EDITIONS. Mexico.
- Ortega, C., Aluicio, A., y Jorquera, E. (2018). Representaciones de docentes universitarios sobre la deserción de los estudiantes de primer año en modalidad semipresencial pertenecientes a la Universidad UNIACC. *Revista Pensamiento Académico*, 1(2), 105-121.

- Ortega, W., Pozo, F., Vásquez, J., Díaz, E. y Patiño, A. (2021). Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica. NSIA PUBLISHING HOUSE EDITIONS. México.
- Otero-López, J. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Pachay-López, M. J., y Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(1), 130-155.b
- Palacio Sprockel, L. E., Vargas Babilonia, J. D., & Monroy Toro, S. L. (2020). Análisis bibliométrico de estudios sobre factores socioeconómicos en estudiantes universitarios. *Educación Y Educadores*, 23(3), 355–375.
- Palacios, W., Álvarez, M., Valle, M., y Hernández, M. (2018). Uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones por docentes universitarios ecuatorianos. *-Edumecentro,-10(3)*, 25-39.
- Paramo, G. y Correa- Maya, C. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78. Recuperado de
- Parra Rodríguez, P. A., Berigues, R., & Lucero, Y. (2018). Una mirada desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner de dos historias de sujetos que se convirtieron en padres/madres durante su adolescencia.
- Peralta, R, Mora, J., Jiménez, S. (2016) Variables asociadas a la deserción estudiantil: Estudio de caso en la Fundación Universitaria Panamericana. *Escenarios*, 14 (1), p,p 117-129 DOI:

- Pérez, E., Gómez, M. (2017). Abordaje de los motivos de consulta psicológica de estudiantes universitarios como factor asociado a la permanencia. Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. In Congresos CLABES.
- Pérez, I. (2016). El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara [Tesis de Doctorado, Universidad de Guadalajara].
- Pérez-Fabara, M. A., del Carmen Rojas-Arias, R., Quinatoa-Arequipa, E. E., y Moya, E. J. G. (2017). Las tecnologías en el mejoramiento de los procesos educativos en la Educación Superior en América Latina. *Revista Publicando*, 4(11 (1)), 704-718.
- Perrenoud, P. (2008). La construcción de éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Plourde, S. (2017). Deserción escolar y resiliencia en un contexto social desfavorecido de la República Dominicana. Universidad del país Vasco.
- Porcel, E., Dapozo, G. y López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2).
- Poveda, I. (2019). Los factores que influyen sobre la deserción universitaria. Estudio en la UMRPSFXCh - Bolivia, análisis con ecuaciones estructurales. *Investigación y Negocios [online]*. 2019, vol.12, n.20, pp.63-80. ISSN 2521-2737.
- Ramírez, N., Salgado, M., y Trejo, S. (2019). Los ambientes de aprendizaje constructivistas como alternativa para generar innovación en la universidad. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 5(2), 41-52.
- Ramos-Galarza et al. (2020). Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica. Vol. 41 (Nº 18). Pág.

- Rizo, 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*, (33), 35-51. DOI:
- Rizo, 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*, (33), 35-51. DOI:
- Rodríguez, M. A. (2016). Habilidades matemáticas: una aproximación teórica *Mathematical skills: a theoretical approach* Habilidades matemáticas: uma abordagem teórica. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 18(2). Recuperado de
- Rodríguez, O., López, J., y Betancourt, L. (2016). Modelo didáctico de la dinámica del proceso de enseñanza–aprendizaje de la matemática con el uso de las TIC. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(3), 23-34.
- Rondón, C. (1991). Internalidad y hábitos de estudio. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela.
- Rubira, R., y Puebla, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, 25(76), 147-167.
- Ruiz Palacios, M. A. (2018). Factores que influyen en la deserción de los alumnos del primer ciclo de educación a distancia en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán. Períodos académicos 2011-1 al 2013-1: lineamientos para disminuir la deserción. *Educación*, 27(52), 160-173.
- Saldarriaga, P., Bravo, G., y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.

- Samaja, J. (2018). La triangulación metodológica (Pasos para una comprensión dialéctica de la combinación de métodos). *Revista cubana de salud pública*, 44, 431-443.
- Sánchez Carlessi, H. (2019). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte.
- Sánchez, F. y Márquez, J. (2012). La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto?. Centro de Estudios Sobre Desarrollo Económico Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
- Sánchez, G., Navarro, W. y García, A. (2009). Factores de deserción estudiantil en la universidad surcolombiana sede NEIVA 2002-2005. Facultad de educación, Universidad Surcolombiana.
- Santillán, C. (2019). Factores socioeconómicos que influyen en la deserción estudiantil universitaria de pregrado en la escuela profesional de administración y sistemas de la universidad Peruana los Andes, Tarma y la Merced, 2017. Universidad Peruana los Andes.
- Schmitt, R., & Dos Santos, B. (2016). Permanencia Estudiantil En La Educación Superior: Un Estudio Metateorico Basado En La Bioecología Del Desarrollo Humano. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología SEESCyT (2013). Ley N° 139-01 de Educación Superior de la República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología SEESCyT (2013). Ley N° 139-01.
- Sibrián, L. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *-Diálogos*, (19), 25-37.

- Sibrián, L. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *-Diálogos*, (19), 25-37.
- Smulders, M. (2018). Factores que influyen en la deserción de los Estudiantes Universitarios. DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.5>
- Soler, V. (2015). Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática. *Quaderns de ciències socials*, 30- 56.
- Soto, J. y Bernardini, A. (2002). La educación actual en sus fuentes filosóficas. San José. C. R.: EUNED.
- Sotomayor, P. (2021). Factores explicativos de la deserción académica en la educación superior técnico profesional. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Spady, W. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2(3), 38-62
- Suárez Falcón, J.C., Recio Saboya, P., San Luis Costas, M.C., y Pozo Cabanillas, P. (2019). Introducción al análisis de datos: Aplicaciones en psicología y ciencias de la salud (2ª Ed.). Madrid: Sanz y Torres.
- Suárez, B., Suárez, B., y Carlos, E. (2017). Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de un curso de informática. 38. 103. 14932-144814481800-1-SM.pdf
- Suh, S., y Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 11-20.

- Tekian, A. (2018). Study habits and academic achievement among medical students: A comparison between male and female subjects. *Medical Teacher*. doi: 10.1080/0142159X.2018.1464650.
- Trejo, K. (2021). *Fundamentos de metodología para la realización de trabajos de investigación*: Editorial Parmenia, Universidad La Salle México.
<https://elibro.net/es/lc/uoc/titulos/183470>
- Tinto V. (1983) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* Número 71 Volumen 18 • Julio - Septiembre de 1989
<http://publicaciones.anuies.mx/revista/71>
- Tinto, V (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*. Vol. 3, N° 6: 687-700.
- Tinto Vincent (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En *trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES-SEP. México.
- Tinto Vincent T. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, Vol. 45 No.1., p. 89-125.
- Tobar, A. (2017). Índice de competencias TIC en docentes de educación superior. *Campus nVirtuales*, 6(2), 113-125.
- Torres, C. y Casillas, S. (2018). *Detección de patrones en competencias digitales manifestadas por estudiantes universitarios*. Universidad de Guadalajara, México.
- Tuero, Ayala, Urbano, Herrero y Bernardo (2020). Intención de abandonar la carrera: Influencia de variables personales y familiares. *Revista Fuentes*, ISSN 1575-7072, ISSN-e 2172-7775, Vol. 22, Vol. 2, 2020, págs. 142-152.
- Tueros, R. (2004). *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico (tesis de Maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Turizo, L., García, K, Soto, S., Fragozo, Z. y Crissien, T. (2019). Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia. *Revista UNIMAR*, 37(2), 13-25. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art1>
- Ulin, P., Robinson, E, y Tolley, E. (2006). *Investigación aplicada en la salud pública: métodos cualitativos*. Washington: Family Health Internacional.
- UNESCO (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- UNICEF. Resolución de problemas. (2020). Recuperado 23 de noviembre de 2020, de unicef.org
- Universidad Nacional de Mar del Plata y líneas para propuestas de gestión. Comunicación presentada en XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Mar del Plata [ARG], 22-24 noviembre 2017. ISBN 978-987-544-804-9.
- Urbina, J., y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 518-531.
- Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 11-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Venkatesh, V., Brown, S. A., y Bala, H. (2013). Bridging the qualitative-quantitative divide: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 37(1), 21-54. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2013/37.1.02>
- Vergara, R. (2014) *Factores de permanencia escolar: análisis de la educación básica y media en Caldas*. Medellín.: Universidad EAFIT

- Vigo, A. (2007). Influencia de los hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico de los Estudiantes del 1 Año del Instituto Superior Tecnológico Huando - Huaral. Lima - Perú: Universidad Cesar Vallejo.
- Villalobos, L. (2019). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. Segunda Edición, Costa Rica: EUNED.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152
- Yengle, C. (2009). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes que desertaron asociada a la relación con compañeros de estudio. *UCV - SCIENTIA*, ISSN 2077-172X, Vol. 1, N°. 1, págs. 40-50
- Yengle, R. (2009). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes que desertaron asociada a la relación con compañeros de estudio. 1(1). Universidad Nacional de Trujillo. Docente Universidad César Vallejo.
- Yin, R. K. (2002). *Case Study Research, Design and Methods*, 3rd ed. Newbury Park, Sage Publications.
- York, T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5).
- Younes, B., y Khandai, H. (2015). Academic Achievements and Study Habits of College Students of District Pulwama. *Journal of Education and Practice*, 6 (31), 1- 6.
- Zamora Araya, José Andrey; Gamboa Araya, Ronny; Hidalgo Mora, Randall y Castillo Sánchez Mario. (2020). Permanencia estudiantil en el curso Matemática General de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-21. Doi. 10.15517/aie.v20i1.39815

Zamora, G., Rodríguez, K. y Guevara, L. (2018). Análisis de la deserción estudiantil en las universidades del Ecuador y América Latina. *Revista Pertinenci Académica*. ISSN 2588-1019, (8), 01-28.

ANEXOS

CUESTIONARIO

El siguiente instrumento busca recoger información relevante sobre la investigación titulada *FACTORES PERSONALES, SOCIODEMOGRÁFICOS, CONTEXTUALES E INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL RIESGO DE DESERCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA*.

El objetivo general de esta investigación:

Determinar los factores personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales que inciden en el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria.

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Presentación y objetivos de la investigación: para el proyecto de investigación titulado: *FACTORES PERSONALES, SOCIODEMOGRÁFICOS, CONTEXTUALES E INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL RIESGO DE DESERCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA*.

Investigador: Romer Concepción Gutiérrez, cédula 056-0127387-2, Magister, Licenciado en psicología, Maestría en Docencia Universitaria, Doctorando en Ciencias de la Educación.

Objetivos específicos de esta investigación:

- 1-Determinar los factores individuales que predicen la amenaza de que los estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria deserten de la universidad.
- 2-Identificar los factores sociodemográficos que predicen el problema de deserción de alumnos de primer y segundo semestre de ingreso a la educación universitaria.
- 3-Determinar los factores contextuales que predicen el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria.
- 4-Determinar los factores institucionales que predicen el riesgo de deserción de estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la educación universitaria.

¿Cómo participará?: Si acepta ser parte este estudio, se le solicitará participar de una serie de preguntas que se estima trabajar en 30-55 min aproximadamente, responder un cuestionario o un Test.

Riesgos: la participación en esta investigación no implica ningún riesgo físico, psicológico ni legal, dado que los instrumentos de recolección e información únicamente buscan lograr el objetivo general del estudio. El aporte brindado es totalmente confidencial, los resultados obtenidos, así como la identificación del participante serán divulgados de manera anónima, por lo que se cuidará cualquier información que permita identificar individualmente a las personas involucradas.

Beneficios: los beneficios radican en el logro de los objetivos planteados en la investigación, así como para mejorar ese proceso de inducción de los estudiantes de primer y segundo año de ingreso a la universidad.

Participación Voluntaria: la persona investigadora aclara que su participación es voluntaria. Puede negarse en el momento que así lo considere necesario. Pero se le agradece el compromiso tomado desde el inicio de la investigación, para la validez de los datos.

Confidencialidad: el personal investigador garantiza que ninguna información personal será publicada, no se compartirán datos que comprometan a los participantes, o bien, que brinden indicios de su identificación. Nadie, salvo la persona investigadora, tendrá acceso a la información.

Contacto: se le informa al participante que en caso de tener consultas, dudas o comentarios pueden dirigirse al investigador Romer Concepción Gutiérrez mediante el correo electrónico: romer1982@yahoo.es
Agradezco mucho su colaboración.

Atentamente,

Romer Concepción Gutiérrez
Cédula: 056-0127387-2

Más adelante registrará su nombre, apellidos, matrícula y carrera aceptando participar de manera voluntaria en el estudio titulado FACTORES PERSONALES, SOCIODEMOGRÁFICOS, CONTEXTUALES E INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL RIESGO DE DESERCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, a cargo del investigador Romer Concepción Gutiérrez.

Con el registro de mi nombre completo, estoy brindando mi consentimiento informado para participar voluntariamente en este estudio.

Sección 1

1	Apellidos y Nombre	
2	Matricula	
3	Correo electrónico	
4	Edad	17-20
		21-35
		Mas de 36
5	Genero	Mujer
		Hombre
		Prefiero no decirlo
6	Zona donde vive	Urbana
		Rural
7	Su estado civil es	Soltero(a)
		Casado(a)
		Divorciado(a)
		Viudo(a)
		Unión libre
8	Número de hijos	Uno
		Dos
		3 o más
		No tengo hijos
9	La casa donde vive es	Propia
		Alquilada
		Prestada
10	En qué año finalizó el bachillerato	2021-2022
		2019-2020
		2017-2018
		2016 o antes.
11	Qué carrera estudia	1) Medicina. 2) Odontología. 3) Psicología. 4) Derecho. 5) Ingeniería Civil. 6) Ingeniería de Sistemas. 7) Ingeniería Geomática. 8) Arquitectura. 9) Administración de Empresas. 10) Contabilidad. 11) Mercadeo. 12) Administración de Empresas. Turísticas y Hoteleras. 13) Matemática/educación. 14) Técnico Superior en Construcciones Civiles. 15) Técnico Superior en Diseños de Interiores. 16) Técnico Superior en Nutrición y Dietética. 17) Enfermería.

12	Ha cambiado de carrera	Si
		No
13	Cuál es su Índice académico acumulado	4.0-3.7
		3.6-3.3
		3.2-2.9
		2.7-2.5
		2.2-1.9
		1.8 o menos.
14	En este momento su condición laboral corresponde a:	Trabajo Formal
		Trabajo Informal
		No trabaja
15	Cantidad de personas que dependen de usted	Ninguna
		Una
		Dos
		Tres
		Cuatros o mas
16	Recibe algún tipo de ayuda económica ya sea Beca, ayuda de institución gubernamental o privada	Si
		No
17	En cuál de los siguientes rangos, la carrera que usted está estudiando llena sus expectativas.	1%-25%
		26%-50
		51%-75%
		76%-100%
18	En los últimos seis meses ha pensado dejar sus estudios universitarios.	Nunca.
		Una vez.
		Dos veces.
		Tres veces.

Sección 2

19-Mis profesores me consideran un buen estudiante.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

20-Soy un buen estudiante.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

21-Hago bien los trabajos académicos que me asignan.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

22- Trabajo mucho en clase.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

23-Mis profesores me estiman.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

24-Tengo capacidad para comprender y expresar información en el contexto donde me desenvuelvo.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

25-Mi cuidado personal está en función del contexto social.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

26-Soy autónomo en función de mis necesidades básicas (alimentación, vestimenta y tareas domésticas).

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

27-Interactúo socialmente, sin hacer distinción de género y raza.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

28-Puedo utilizar adecuadamente recursos de la comunidad como transportes, tiendas, servicios públicos y normas de urbanidad.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.

d) Totalmente de acuerdo.

29-Autorregulo mis horarios establecidos y termino lo que inicio.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

30-Cuido mi salud con mis hábitos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

31-Tengo habilidades que hacen que pueda desenvolverse bien en clase.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

32-Comprendo la clase como el resto de mis compañeros.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

33-Invierto la misma cantidad de esfuerzos que los demás para aprender.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

34-Me alcanza el tiempo para cumplir con las obligaciones académicas.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

35-El horario que establezco ayuda a cumplir con mis tareas.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

36- Mis niveles de atención y concentración me ayudan en el trabajo académico.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

37-Recuerdo lo que aprendo en clase.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

38-La gente pobre es tan ordenada y cuidadosa en su aspecto como los que tienen dinero.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

39-Las personas de la capital son tan despiertas como aquellas de las demás ciudades.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

40-La calidad de las personas no se afecta si las relaciones se extienden a todas las razas y condiciones.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

41-El líder puede pertenecer a cualquier grupo étnico.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

42-Los varones tienen tantas posibilidades de prosperar que las mujeres.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

43-Me resulta fácil hacer amigos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

44-Donde me encuentro siempre me doy a conocer por todos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

45-Encuentro lugar en cualquier grupo que integro.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

46-Las personas de mi entorno suelen ayudarse mutuamente.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

47-Las personas que conozco se ayudan entre sí.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

48-Las instituciones de mi entorno se preocupan por promover la sana convivencia.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

49-Los miembros de mi familia se piden ayuda unos a otros.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

50-Los miembros de mi familia se sienten cerca unos a otros.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

51- Cuando en mi familia compartimos actividades estamos todos presentes.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

52-Fácilmente se nos ocurren cosas que podemos hacer en familia.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

53-Los miembros de mi familia se consultan entre sus decisiones.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

54-Diferentes personas de mi familia actúan en ella como líderes.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

55-En mi familia hacemos cambios en la forma de realizar lo que hacemos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

56-En mi familia las reglas cambian con el transcurso del tiempo.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

57-En mi familia, nos turnamos las responsabilidades de la casa.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

58-La UCNE es un referente en cuanto a la calidad de sus egresados.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

59-El liderazgo que goza la universidad a nivel regional y nacional es excelente.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

60-Los bajos recursos económicos de los estudiantes, conducen a la deserción.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

61-La situación económica es el mayor problema de los estudiantes para no cumplir los objetivos académicos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

62-Los estudiantes universitarios abandonan sus estudios por temas de horarios, que no se ajustan a la actividad laboral.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

63-En el proceso de sus estudios regulares, los estudiantes desertan para trabajar y así poder pagar sus gastos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

64-Los docentes manejan un criterio idóneo con los estudiantes que trabajan y estudian al momento de evaluar.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

65-Los estudiantes universitarios abandonan sus estudios por falta de trabajo de los padres.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

66-La UCNE gestiona los servicios de manera adecuada.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

67-La Infraestructura de la universidad es adecuada.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

68-La atención administrativa en su Facultad es adecuada.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

69-Conozco las Normas reglamentarias de la UCNE.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

70-He tenido oportunidad de usar los servicios del decanato de estudiantes.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

71-Los servicios del decanato de estudiantes son eficientes.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

72-Siento que la escuela a la que pertenezco me da un seguimiento permanente en el desarrollo de mi carrera.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

73-Regularmente trabajo en equipo colaborativo mediado por las TIC.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

74-Cuando voy a iniciar un trabajo colaborativo, el docente establece previamente los objetivos del aprendizaje y la orientación de la tarea.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

75-Considero que mi rendimiento académico es mejor cuando trabajo en equipo colaborativo.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.

d) Totalmente de acuerdo.

76-Las tareas difíciles las resuelvo mejor cuando trabajo en equipo colaborativo.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

77-Al realizar trabajos colaborativos mis compañeros de estudios comparten conocimientos y responsabilidades.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

78-Considero que el uso de las TIC son un valor añadido en el desarrollo de los trabajos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

79-Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

80-Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

81-Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas).

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

82-Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

83-Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

84-Los nuevos conocimientos los comprendo porque son estructurados de acuerdo mis experiencias.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

85-Respondo preguntas para relacionar mis conocimientos previos o anteriores con los nuevos conocimientos.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

86-Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

87-Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido y solucionar problemas de mi vida cotidiana.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

88-Considero lo aprendido como útil e importante.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

89-La universidad cuenta con un adecuado programa de inducción para los estudiantes de nuevo ingreso.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

90-Estoy estudiando lo que quiero hacer en el futuro con mi vida.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.

- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

91-Me siento seguro respecto a la decisión vocacional que tomé al ingresar a la carrera que estudio.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

92-Siento que estudiando mi carrera puedo cumplir con mis expectativas.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

93-Siento que pude evaluar todas las opciones de programas que la universidad tenía.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

94-La universidad cuenta con un adecuado programa de seguimiento y asesoría en áreas financiera, orientación académica y psicológica.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

95-La universidad cuenta con un adecuado programa de tutorías.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

96-Considero que el compromiso de los docentes influye en la decisión de NO desertar de los estudiantes.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

97-Considero que el conocimiento para el uso de la tecnología influye en que los estudiantes permanezcan en la universidad (NO deserten).

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

98-Considero que si un estudiante se siente comprometido económicamente con la familia esto influiría en su deserción.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

99-Considero que el buen liderazgo de la universidad influye en la decisión de NO desertar de la universidad.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

100-Considero que un embarazo influye en la decisión de No desertar de la universidad.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

101-Considero que el número de hijos que tenga un estudiante influye en la decisión de no desertar.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

102-Considero que al factor bullying influye en la decisión de NO desertar de los estudiantes.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

103-Considero que el bajo nivel de igualdad de género en el ambiente universitario NO influye en que los estudiantes decidan desertar.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

104-Considero que la percepción del estudiante sobre la inserción al campo laboral influye en su decisión de NO desertar de la universidad.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.

105- Considero que la inadecuada adaptación a las metodologías de formación universitaria influye en la decisión de los estudiantes de NO desertar de la universidad.

- a) Totalmente en desacuerdo.
- b) En desacuerdo.
- c) De acuerdo.
- d) Totalmente de acuerdo.