

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

**Factores que inciden en la deserción de estudiantes de pregrado en la
modalidad presencial de la UNAE del año 2023**

Luis Miguel Bonilla Marchan

Tutor: Raúl Pérez Fernández

Quito, 2025

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia		

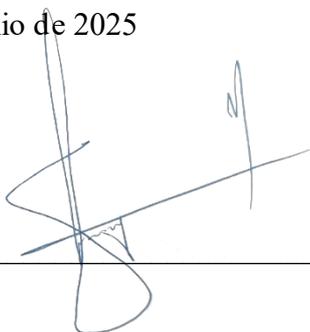
Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Luis Miguel Bonilla Marchan autor del trabajo intitulado “Factores que inciden en la deserción de estudiantes de pregrado en la modalidad presencial de la UNAE del año 2023”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

02 de junio de 2025

Firma:



Resumen

En esta investigación se analizaron los factores que incidieron en la deserción de estudiantes de pregrado (modalidad presencial) de la Universidad Nacional de Educación durante 2023. Este fenómeno apunta a una problemática estructural de la educación superior que compromete su equidad y eficiencia. En el contexto ecuatoriano, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), organismo que regula y evalúa la calidad universitaria, incorporó la “Tasa de deserción institucional de segundo año” como un indicador oficial de evaluación externa para la acreditación.

La investigación adoptó un enfoque mixto, diseño no experimental, transversal y fenomenológico. La muestra corresponde a los estudiantes de los dos semestres de 2021 que no registraron matrícula en 2023, identificados como desertores según el criterio oficial del CACES. Se aplicó un cuestionario estructurado, validado por expertos, y se complementó con preguntas abiertas para captar dimensiones cuantitativas y cualitativas.

El análisis incluyó una estadística descriptiva y pruebas de confiabilidad (alfa de Cronbach) para las dimensiones académica, institucional, personal y social. En el análisis cualitativo se empleó codificación temática para identificar patrones de sentido en las narrativas estudiantiles.

Los resultados revelaron que la deserción es multidimensional. Se identificaron factores como la desorganización del tiempo, baja participación en apoyos institucionales, carga emocional, desconexión con la vida universitaria y condiciones sociales adversas. Se proponen estrategias para mejorar el acompañamiento, detectar riesgos y fortalecer entornos universitarios inclusivos y sostenibles.

Palabras clave: deserción, factores académicos, retención estudiantil, educación superior, UNAE, modelo CACES, pregrado, investigación mixta

Esta investigación está dedicada a mi hijo, Matías Nicolás Bonilla, quien con su alegría y curiosidad innata ha sido una inspiración constante para continuar superándome y profundizando mis conocimientos teóricos.

Espero que este trabajo, además de contribuir a la comunidad educativa, sea un ejemplo de perseverancia y dedicación para ti, Nico.

Que siempre encuentres la motivación para perseguir tus sueños y alcanzar tu propia autorrealización, tanto personal como profesional.

Además, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mis padres, Gladys y Marcelo, quienes me han acompañado en cada paso de este camino, y a mi querida tía Dolores, por su constante apoyo y cariño.

Dedico mi esfuerzo a ustedes, por ser pilares fundamentales en mi vida y en mi formación. Mi gratitud también a Gabriela, por su paciencia y apoyo emocional incondicional.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Educación (UNAE), por ser la base y el eje central de mi proyecto de tesis, y por proporcionar un entorno académico propicio para el desarrollo de este trabajo. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al PhD. Luis Enrique Hernández Amaro, quien ha sido mi mentor y amigo a lo largo de este proceso. Su sabiduría, tiempo y paciencia, así como su dedicación y pasión al impartir conocimientos, han sido una inspiración constante.

También extiendo mi gratitud al Mgst. Daniel Alberto Rodríguez López, quien siempre ha estado dispuesto a ayudarme en todo. Su apoyo y amistad incondicionales han sido esenciales para mi desarrollo académico y personal.

Tabla de contenidos

Figuras y tablas.....	15
Abreviaturas.....	15
Glosario.....	17
Introducción.....	19
1. Planteamiento del problema	20
2. Objetivos de la investigación	22
3. Justificación	23
Capítulo primero Marco teórico y contextual de la deserción universitaria	25
1. Modelos teóricos y factores explicativos de la deserción en educación superior ...	25
2. Factores que inciden en la deserción universitaria	37
3. Contexto de la deserción en la educación superior.....	40
4. Estrategias institucionales en América Latina para mitigar la deserción universitaria: aportes para el contexto ecuatoriano.....	48
Capítulo segundo Marco metodológico: diseño y metodología de la investigación	51
1. Enfoque de investigación (mixto).....	51
2. Diseño de investigación (no experimental, transversal, fenomenológico)	51
3. Población, muestra y criterios de inclusión	52
4. Instrumentos, variables y procedimiento de aplicación.....	55
5. Análisis de datos.....	61
6. Consideraciones éticas	62
Capítulo tercero Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la UNAE.....	65
1. Resultados cuantitativos	65
2. Resultados cualitativos	70
3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos	73
Capítulo cuarto Interpretación integrada de los hallazgos.....	75
1. Caracterización y contextualización del fenómeno de deserción	75
2. Análisis cuantitativo: psicometría, estadística descriptiva y pruebas de asociación	77
3. Correlaciones entre variables sociodemográficas y dimensiones de deserción.....	79

4. Integración cuantitativa-cualitativa y perfil del estudiante desertor.....	80
Conclusiones	89
Lista de referencias	93

Figuras y tablas

Figura 1. Factores que inciden en la deserción universitaria.	29
Figura 2. Modelo teórico de deserción universitaria de Tinto.	33
Figura 3. Modelo teórico de deserción universitaria de Ethington.....	36
Figura 4. Tasa neta de matrícula en educación por regiones, 2018 y 2022.	42
Figura 5. Tasa de deserción universitaria en países de Latinoamérica.	44
Figura 6. Estadísticos descriptivos de las dimensiones 67	67
Figura 7. Estudiantes desertores por carreras entre los encuestados.	76
Figura 8. Distribución de quintiles económicos por carrera.	77
Figura 9. Factores que influyen en el desempeño académico según los estudiantes desertores.	81
Figura 10. Estrategias utilizadas para mejorar el rendimiento académico.	82
Figura 11. Aspectos de apoyo estudiantil identificados por los encuestados.	83
Figura 12. Recomendaciones de mejora.	83
Figura 13. Retos enfrentados durante la vida universitaria.	84
Figura 14. Estrategias utilizadas frente a desafíos emocionales y académicos.	85
Figura 15. Factores que influyeron en la decisión de desertar.	85
Tabla 1. Categorías de factores que inciden en la deserción universitaria 37	37
Tabla 2. Tasa neta de matrícula por regiones, años 2018 y 2022.	41
Tabla 3. Tasa de deserción universitaria en países de Latinoamérica.	43
Tabla 4. Estrategias institucionales de retención estudiantil en educación superior.	48
Tabla 5. Estrategias para mitigar la deserción universitaria.	58
Tabla 6. Resultados del análisis de fiabilidad interna (Alfa de Cronbach) por dimensión.	66
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del cuestionario.	67
Tabla 8. Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk por dimensión.	68
Tabla 9. Correlación de Spearman entre las dimensiones del cuestionario.	68
Tabla 10. Correlación de Spearman entre la edad y las dimensiones del cuestionario. .	69
Tabla 11. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney según sexo.	69
Tabla 12. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis por dimensión.	70

Tabla 13. Sistema categorial utilizado para el análisis de contenido de las dimensiones del cuestionario. 71

Abreviaturas

UNAE: Universidad Nacional de Educación

CACES: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

LOES: Ley Orgánica de Educación Superior

IES: Instituciones de Educación Superior

SGA: Sistema de Gestión Académica

SENESCYT: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

Glosario

Acompañamiento académico:

Proceso mediante el cual una institución educativa brinda apoyo pedagógico, emocional o administrativo al estudiante, con el fin de facilitar la permanencia, la adaptación y el éxito en el entorno universitario.

Alfa de Cronbach:

Índice estadístico que evalúa la fiabilidad interna de un instrumento, este mide la consistencia de los ítems que componen una dimensión o escala.

Análisis de contenido:

Técnica cualitativa utilizada para interpretar sistemáticamente datos textuales, mediante la codificación, categorización e interpretación de unidades.

Autocuidado emocional:

Conjunto de estrategias personales orientadas a preservar el bienestar psicológico, manejar el estrés académico y afrontar desafíos emocionales.

Deserción estudiantil:

Interrupción voluntaria o involuntaria del proceso formativo de un estudiante antes de culminar su programa de estudios.

Dimensión:

Eje conceptual que agrupa variables relacionadas entre sí dentro de un instrumento de medición o de análisis teórico.

Instrumento de recolección:

Herramienta metodológica diseñada para captar información relevante en una investigación.

No paramétrico:

Tipo de análisis estadístico que no requiere que los datos cumplan con supuestos como la normalidad. Se Incluye pruebas como la de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

Normalidad (estadística):

Supuesto según el cual los datos de una muestra siguen una distribución normal o gaussiana. Su verificación determina el uso de técnicas estadísticas paramétricas o no paramétricas.

Permanencia estudiantil:

Continuidad del estudiante dentro de su proceso educativo hasta la culminación del programa académico, garantizando trayectorias formativas sostenidas.

Prueba de Kruskal-Wallis:

Prueba estadística no paramétrica que permite comparar más de dos grupos independientes cuando los datos no cumplen con el supuesto de normalidad.

Prueba U de Mann-Whitney:

Prueba estadística no paramétrica utilizada para comparar dos grupos independientes, en situaciones donde los datos no tienen distribución normal.

Retención estudiantil:

Acciones institucionales orientadas a garantizar que los estudiantes permanezcan en la universidad y culminen sus estudios.

Sentido de pertenencia:

Vínculo afectivo e identitario que el estudiante establece con su carrera, compañeros, docentes o institución.

Shapiro-Wilk:

Prueba estadística utilizada para evaluar si una muestra de datos sigue una distribución normal. Útil en muestras pequeñas o medianas.

Tutoría universitaria:

Mecanismo de orientación ofrecido por las instituciones de educación superior, en el cual un docente brinda seguimiento individual o grupal a estudiantes para mejorar su desempeño académico y bienestar personal.

Introducción

La deserción estudiantil constituye un fenómeno complejo que persiste y desafía los principios de equidad calidad y eficiencias en los sistemas educativos de educación superior. Debemos entenderlo en términos generales como el retiro voluntario o forzado de los estudios por parte de los estudiantes antes que finalizaran su trayectoria académica. La deserción no solo es la interrupción del proyecto formativo individual sino también el cumplimiento de los fines sociales de la educación, esto afecta la cohesión social, la movilidad intergeneracional y la sostenibilidad de los modelos educativos actuales (Tinto 1997; UNESCO 2022).

A nivel internacional, se ha identificado como una de las principales barreras para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, el cual se relaciona con el acceso equitativo a una educación inclusiva y de calidad. En América latina, se estima que entre el 40% y el 50% de los estudiantes abandonan los estudios en los primeros años, lo cual resulta ser preocupante ya que existen profundas brechas sobre el ingreso, la desigualdad y deficiencias en las estrategias de acompañamiento académico emocional. Bajo este contexto es evidente que la deserción no es una decisión individual sino se revela como un síntoma de fallas sistémicas en la política educativa y social.

En el contexto ecuatoriano, esta preocupación, se ha institucionalizado a través de políticas de evaluación de calidad, La Resolución No. 141-SO-29-CACES-2023, emitida por el CACES, incorporó entre sus indicadores la “tasa de deserción institucional de segundo año-oferta académica de grado”, definida a través del porcentaje de estudiantes matriculados en primer nivel que no continúan sus estudios dos años después de su ingreso. Este Indicador además de darnos un dato técnico para la evaluación externa, no indica una preocupación legítima por las trayectorias truncadas en la educación superior.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) como institución pública especializada en la formación inicial para docentes, se inscribe en este escenario con el compromiso hacia la calidad, la inclusión y la permanencia estudiantil, en ella se ha evidenciado sus elevados índices de retención. No obstante, es necesario conocer desde una mirada analítica e interpretativa para comprender las razones por las cuales los estudiantes deciden interrumpir sus estudios y así identificar las zonas vulnerables, además es necesario apartar la mirada de las explicaciones centradas en la responsabilidad

única del estudiante ya que es menester una lectura integral que articule diferentes variables.

Desde una perspectiva de política pública, este fenómeno representa una problemática estructural del sistema ya que conlleva la pérdida de recursos invertidos en procesos de formación no concluidos; por ende, se limita el desarrollo del capital humano y se incrementan los posibles riesgos de precariedad laboral y exclusión social. No obstante si analizamos más allá de la visión económica, constituye un problema que compromete la función sustantiva de las universidades como garantes del derecho a la educación superior en condiciones de equidad (Bassi et al. 2015).

Bajo este contexto, la siguiente investigación tiene como objeto identificar y analizar los factores que inciden en la deserción de estudiantes de pregrado en la modalidad presencial de la UNAE durante el año 2023. Esta investigación se apoya en un enfoque metodológico mixto, con énfasis fenomenológico. Es necesario precisar que esta investigación guarda el propósito de aportar evidencia significativa que oriente el diseño de estrategias en concordancia con los principios de mejora continua y responsabilidad social (Asamblea Nacional del Ecuador 2008; CACES 2023).

1. Planteamiento del problema

La deserción estudiantil en la educación superior afecta el equilibrio, la eficiencia del sistema educativo y el acceso a . En América Latina, existen tasas de abandono que rondan el 40%, lo cual pone de manifiesto condiciones estructurales de desigualdad y flancos en las políticas de permanencia (UNESCO IESALC 2025). Estas cifras no solo son datos estadísticos, sino representan ilusiones y aspiraciones truncadas, sueños postergados y costos humanos, sociales y económicos que deben ser analizados desde su complejidad.

Desde el ámbito académicos y científico tal como lo establece la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI generada desde la UNESCO (1998), la educación universitaria se constituye un bien público y un derecho universal, que debe estar orientado no solo al crecimiento económico, sino también a la respuesta que deben dar las Universidades a las necesidades del contexto, con el objetivo de construir sociedades justas, democráticas y sostenibles. Esta visión de pertinencia se ve truncada si factores como la deserción Universitaria impiden la formación de profesionales que respondan a las necesidades sociales y si los estudiantes que participan de la ejecución de las funciones sustantivas no pueden continuar sus estudios.

Como consta en la Constitución de la República del Ecuador "la educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive" (Constitución de la República del Ecuador 2008). Esto implica para el estado una amplia inversión para garantizar la educación pública en el nivel superior debido a las implicaciones del funcionamiento de las Universidades. El costo óptimo anual por estudiante que se establece para estudiantes de la Universidad Nacional de Educación se aproxima a los 1 800\$, por cuanto el estado ecuatoriano genera pérdidas por cada estudiante que deserta y no llega a culminar su formación.

Bajo este criterio la deserción estudiantil representa una limitante para la educación superior, como el desistimiento de proyectos de vida, el desperdicio de inversión pública y la negación de oportunidades que puede contribuir al bienestar colectivo. La declaración citada enfatiza que la exclusión de los grupos vulnerables que perpetúa aún más las desigualdades y debilita todo el entramado social, que la exclusión de los grupos vulnerables que perpetúa aún más las desigualdades y debilita todo el entramado social, lo que garantiza la permanencia estudiantil es una responsabilidad ética del sistema educativo. Ahora, visto desde esta perspectiva, el investigar las causas de la deserción no solo nos permitirá comprender una realidad, sino también generar acciones que transformen y que respondan a los compromisos asumidos.

En el Ecuador, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CACES incluyó en su modelo de evaluación externa "La Tasa de deserción institucional de segundo año" como un indicador relevante para sostener la calidad universitaria. Este indicador obliga a las instituciones a identificar y gestionar las trayectorias interrumpidas o trucas, promoviendo estrategias de retención y acompañamiento.

Acompañar institucionalmente mejora profundamente los procesos en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que, a pesar de tener altos niveles de retención, también tiene procesos de abandono. Comprender este fenómeno es esencial para fortalecer los procesos de acompañamiento y mejora institucional. Sin embargo, no existe evidencia de estudios sistemáticos que analicen este fenómeno desde una perspectiva integral

Si bien la UNAE, registra elevados niveles de retención, también afronta procesos de abandono estudiantil cuya comprensión exige un análisis más profundo; entender este fenómeno resulta esencial para fortalecer las acciones institucionales. No obstante, hasta

el momento no existe evidencia de estudios sistemáticos que aborden esta temática desde una perspectiva integral y situada.

En este contexto, surge la necesidad de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué factores inciden en la deserción de estudiantes de pregrado en la modalidad presencial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) durante el año 2023?

Resulta fundamental abordar esta interrogante, ya que permitirá comprender con mayor profundidad un fenómeno que impacta directamente en la equidad del sistema educativo, en el uso eficiente de los recursos públicos y en las posibilidades reales de los jóvenes de completar su formación. Además, como resultado se tendrá insumos clave para diseñar políticas institucionales más pertinentes, centradas en el acompañamiento integral, la prevención y la garantía del derecho a una educación superior inclusiva de calidad con justicia social.

2. Objetivos de la investigación

Analizar los factores que influyen en la deserción de estudiantes en la Universidad Nacional de Educación durante el año 2023.

2.1 Objetivos específicos

1. Realizar una revisión bibliográfica sobre deserción estudiantil y factores asociados.
2. Desarrollar una metodología para el análisis de la deserción universitaria en la Universidad Nacional de Educación.
3. Analizar las experiencias individuales de los estudiantes que abandonaron la Universidad Nacional de Educación en 2023, identificando los eventos y factores específicos que influyeron en su decisión de desertar.
4. Investigar y evaluar los factores académicos, incluyendo la calidad de la enseñanza, el apoyo y las expectativas académicas, que podrían estar asociados con la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Educación durante el periodo de estudio.
5. Proponer e interpretar medidas y estrategias orientadas a mejorar la retención estudiantil en la Universidad Nacional de Educación, basadas en los hallazgos del estudio y las experiencias de los estudiantes.

3. Justificación

El abandono escolar es un fenómeno complejo que es necesario que se lo considere multidimensional ya que representa las manifestaciones de la problemática entre los sistemas de educación, particularmente en aquellos contextos donde la educación superior no va acompañada de condiciones equitativas y adecuadas de acceso y retención.

En América Latina, las tasas de deserción en educación superior afectan de forma significativa a una proporción considerable del estudiantado, especialmente en los primeros años de formación. Este fenómeno no solo refleja debilidades en los sistemas de retención académica, sino que constituye un síntoma de la persistente inequidad estructural que atraviesa a las instituciones educativas.

De acuerdo con el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC 2025), la deserción compromete gravemente el cumplimiento efectivo del derecho a una educación inclusiva y de calidad, ya que impide que los estudiantes —en particular aquellos provenientes de sectores vulnerables— culminen su trayectoria educativa en condiciones de igualdad y dignidad. Lejos de ser un hecho aislado o anecdótico, el abandono revela las limitaciones de los sistemas universitarios para sostener trayectorias complejas, lo cual socava la promesa de la educación como herramienta de movilidad social, cohesión y justicia. En este sentido, las altas tasas de deserción deben ser comprendidas como una deuda pendiente de los Estados frente al derecho a la educación superior, reconocido en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en los marcos de acción adoptados por la región, como la *Declaración de Buenos Aires (CRES+5)* y el *Marco de Acción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

En el contexto ecuatoriano, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) ha reconocido el abandono como un indicador crítico en la evaluación de la calidad institucional. Específicamente, en el Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación (2023) se incorporó la “Tasa de deserción institucional de segundo año” como un componente esencial del seguimiento a las trayectorias estudiantiles. Esta inclusión no solo tiene un valor técnico, sino también político y ético: obliga a las universidades a ir más allá de la cuantificación del fenómeno, demandando una comprensión contextualizada y la implementación de estrategias concretas de retención, acompañamiento y equidad.

Por lo tanto, esta investigación tiene valor a nivel normativo, institucional y académico, ya que ofrece datos concretos que pueden guiar mejoras continuas en la calidad educativa. Desde el punto de vista normativo, se ajusta a los indicadores propuestos por el CACES en su Modelo de Evaluación Externa, que no solo busca seguir de cerca las tasas de deserción, sino también tomar medidas sostenidas para reducirlas. A nivel institucional, le da a la Universidad Nacional de Educación (UNAE) herramientas clave para fortalecer sus políticas de apoyo y retención estudiantil, ayudando a cumplir con su misión educativa y su compromiso social.

Aunque la UNAE en su Modelo Educativo-Pedagógico fomenta el acompañamiento tutorial como medio para contribuir a la culminación de estudios (UNAE 2024), aún hay casos de abandono que necesitan entenderse desde un enfoque amplio e integrador, no solamente centrado en el desempeño académico. Explorar los factores detrás de la deserción — como aspectos personales, académicos, institucionales y del entorno — permitirá descubrir las razones profundas que llevan a los estudiantes a dejar sus estudios. Esto no solo mejorará el diagnóstico de la universidad en su integralidad, sino que también ayudará a crear estrategias más adecuadas, sensibles a la realidad de los estudiantes y con un enfoque que permita asegurar a los estudiantes que puedan completar sus carreras de manera inclusiva y exitosa.

Capítulo primero

Marco teórico y contextual de la deserción universitaria

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una institución de educación superior que inicia sus actividades académicas en el 2015, institución que guarda el propósito de formar profesionales en el ámbito educativo y fortalecer el sistema educativo ecuatoriano. El campus central se ubica en la provincia del Cañar, cantón Azogues, parroquia Javier Loyola sector Chuquipata. La UNAE se distingue por el enfoque en la formación docente y el compromiso con la innovación pedagógica, la inclusión y la interculturalidad en la educación. Actualmente, la universidad ofrece distintas carreras de formación en distintas modalidades: presencial, a distancia, y en línea, esto con el fin de ampliar el acceso a la educación superior.

En la Modalidad presencial, la UNAE cuenta con siete carreras de grado orientadas a la formación de docentes en diversas áreas del conocimiento como lo son: Educación Básica, Educación en Ciencias Experimentales, Educación Inicial, Pedagogía de los idiomas Nacionales y Extranjeros, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Especial, Pedagogía de las Artes y Humanidades; en coherencia con la misión, la UNAE busca formar profesionales en educación altamente capacitados, con un enfoque en las transformaciones del sistema educativo nacional. El modelo pedagógico de la UNAE promueve el aprendizaje significativo, la investigación aplicada y el compromiso social, esto con el fin de contribuir al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad en el Ecuador.

A continuación, en el apartado “Marco teórico y contextual de la deserción universitaria” se explorarán los factores que influyen en la deserción estudiantil y los modelos teóricos que explican este fenómeno.

1. Modelos teóricos y factores explicativos de la deserción en educación superior

En el presente apartado se presenta una revisión sistemática de los principales modelos teóricos que explican la deserción en la educación superior, junto con los factores que inciden en él. Además, se examina enfoques causales, correlacionales y condicionantes, así como las aportaciones de diferentes autores. Esta articulación permita comprender la deserción como un proceso multicausal, sirviendo como base conceptual para el posterior análisis de la investigación.

1.1 Análisis teórico de los factores asociados a la deserción universitaria en educación superior

Es necesario analizar que en el ámbito educativo el término factor es una condición que en alguna medida puede tener incidencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Awang y Mohd 2023). Se comprende pues que los factores en el contexto académico comprenden un catálogo de variables que de alguna manera pueden llegar a influir el proceso educativo, por lo que numerosos estudiosos e investigadores se han enfocado en explorar lo relacionado con los factores desde una perspectiva académica.

Ahora bien, la relevancia del análisis académico de los factores en el ámbito educativo deriva del hecho que la educación es uno de los derechos humanos fundamentales que garantiza a los seres humanos el desarrollo y la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar su máximo potencial y participar activamente en la sociedad (Selim y Rezk 2023), la educación ha sido catalogada como uno de los principales elementos determinantes del desarrollo de cualquier país. Además, desempeña un papel fundamental en el enriquecimiento de la comprensión que las personas tienen sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea. En este sentido, la educación resulta crucial para asegurar el progreso económico y social (Kumar et al. 2023).

Sobre la base de la premisa antes expuesta, se comprende que es necesario identificar y examinar los factores que inciden en la deserción, por cuanto es necesario conocer las variables que pueden favorecer u obstaculizar el recorrido académico de los estudiantes.

Comprender los factores que modelan el aprendizaje en la educación superior exige investigaciones ancladas en los principales modelos teóricos y en las intervenciones que estos han inspirado (Lorenzo-Quiles, Galdón-López y Lendínez-Turón 2023). Este capítulo sistematiza dichos aportes —desde Tinto y Spady hasta los enfoques contemporáneos de retención— y los enlaza con recomendaciones operativas para reducir la deserción.

Conviene indicar además que se ha verificado que los sistemas de educación superior se han expandido notablemente durante las últimas décadas en términos de tasas de matriculación y graduación. No obstante, se han revelado datos recientes de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos que muestran que, en promedio, un tercio de los estudiantes que se matriculan en la universidad abandonan sus estudios sin obtener un título (Aina et al. 2021). Ante esta

realidad, resulta pertinente emprender un estudio que permita identificar los factores que inciden en la deserción estudiantil, con el objetivo de generar estrategias que contribuyan a mitigar estas cifras, las cuales evidencian una problemática de significativa magnitud.

Antes de analizar los factores relacionados con la deserción, es importante presentar algunas definiciones de deserción universitaria propuestas por diferentes autores en estudios recientes. Estas definiciones contribuyen a entender la diversidad de enfoques con los que se ha abordado este fenómeno en distintos contextos y niveles educativos, y se exponen a continuación:

Diversos autores han propuesto definiciones de deserción universitaria desde enfoques que reflejan sus contextos y objetivos de estudio. Por ejemplo, Selim y Rezk (2023) en una investigación realizada en Egipto define que la deserción como el abandono de la escuela antes de completar un ciclo o programa educativo ya iniciado. Se trata de una definición básica que alude a la interrupción de un proceso formativo en el que el estudiante ya ha culminado con los requisitos de matrícula.

Por su parte, desde una visión más cuantitativa, Aina et al. (2021), en un estudio desarrollado en Italia conceptualizan la deserción universitaria como la proporción de estudiantes que no culminan un programa de licenciatura en el tiempo teórico más tres años adicionales, lo que introduce un enfoque basado en duración académica y tasas de finalización. Por su parte, Bäumle, Grunschel, y Dresel (2022), también desde el contexto italiano, entienden la deserción como un proceso psicológico que involucra una decisión progresiva por parte del estudiante, anticipada por cogniciones de retraimiento, como pensamientos de abandono o búsqueda de alternativas.

En una línea más estructural, Mahmood, Taha, y Hamza (2024) desde un estudio realizado en Irak, describen la deserción como la salida prematura del sistema educativo sin culminar el currículo necesario para obtener una certificación, lo que constituye un problema latente que debe analizarse en función de múltiples factores: individuales, familiares, institucionales y sociales.

En conjunto, estas definiciones permiten comprender que la deserción universitaria es un fenómeno polifacético que puede abordarse desde múltiples ópticas: como un hecho cuantificable vinculado al tiempo de permanencia en los estudios, tal como lo plantean Aina et al. (2021); como un proceso progresivo de toma de decisiones subjetivas, influido por cogniciones de retraimiento y factores personales, según proponen Bäumle, Grunschel y Dresel (2022); o como el desenlace de condiciones estructurales adversas —individuales, familiares, institucionales y sociales— que

vulneran el derecho a una trayectoria educativa culminada, como advierten Mahmood, Taha y Hamza (2024). Esta diversidad de enfoques no debe ser entendida como contradictoria, sino como complementaria, ya que cada definición ilumina una dimensión distinta de una problemática compleja. En consecuencia, cualquier aproximación rigurosa al estudio de la deserción requiere reconocer estas múltiples aristas, con el fin de identificar con mayor precisión los factores que inciden en ella y así diseñar respuestas integrales, contextualizadas y sostenibles.

Ahora bien, se estima oportuno ofrecer definiciones entre factores causales, como elementos que influyen de manera directa en el fenómeno de estudio; factores correlacionales, como aspectos que pueden no influir de manera directa en el desarrollo del fenómeno, pero deben ser considerados como fuentes que pueden o no afectarlo de manera indirecta; y factores condicionantes que no necesariamente representan una causa para el desarrollo del fenómeno, sino que pueden modular su impacto (Arias, Linares-Vásquez, y Héndez-Puerto 2024).

En aplicación de las definiciones indicadas al respecto de los factores, se puede indicar que los factores causales vienen a ser aquellas condiciones que desencadenan la deserción escolar, es decir, son los detonantes directos que causan que un estudiante abandone su carrera universitaria. Los factores correlacionales tienen que ver con aquellas variables que están presentes en los estudiantes que abandonan sus estudios pero que no necesariamente causan la interrupción (Álvarez-Pérez, López-Aguilar, y Garcés-Delgado 2024), pero podrían afectar su permanencia si es que no son atendidos correctamente. Por último, los factores condicionantes se refieren a aquellos elementos que en alguna medida condicionan la decisión de interrumpir los estudios universitarios (Vandelli et al. 2024); a lo que se puede agregar que:

Si las condiciones del estudiante tanto internas como externas no son las apropiadas u óptimas se puede enfrentar al absentismo y a la reprobación, lo que redundaría en fracaso escolar manifestado por un rezago escolar o incluso por el abandono (Valdivia-Velasco et al. 2024, 38).

Partiendo de las definiciones antes aportadas, se puede sostener que las diferencias entre factores causales, correlacionales y condicionantes en el fenómeno de la deserción universitaria:

Factores causales: Causan el problema de la deserción escolar (Tinto 1993).

Factores correlacionales: Están presentes en quienes abandonan su carrera universitaria (Castaño Vélez et al. 2006).

Factores condicionantes: Condicionan la decisión de dejar sus estudios superiores (Spady 1971).

En este sentido, es necesario señalar que existe una variedad de clasificaciones de factores que inciden en la deserción universitaria. Sin embargo, diversos estudios coinciden en agrupar estos factores en dimensiones amplias que permiten comprender el fenómeno de manera sistémica y articulada. Una de las propuestas más representativas es la formulada a partir de los modelos de Tinto (1993), Spady (1970), Astin (1991), Ethington (1990), y Pascarella y Terenzini (2005), quienes desde enfoques sociológicos, institucionales y psicológicos han señalado que la deserción responde a la interacción entre múltiples dimensiones del entorno del estudiante

Bajo esta perspectiva, en la Figura 1 se sintetiza una clasificación integradora que agrupa los factores más relevantes en cinco dimensiones: académicos, institucionales, personales, sociales y sociodemográficos. Esta representación permite visualizar la naturaleza interdependiente de los elementos que inciden en la permanencia o abandono, y sirve como base conceptual para el análisis de los hallazgos de esta investigación.

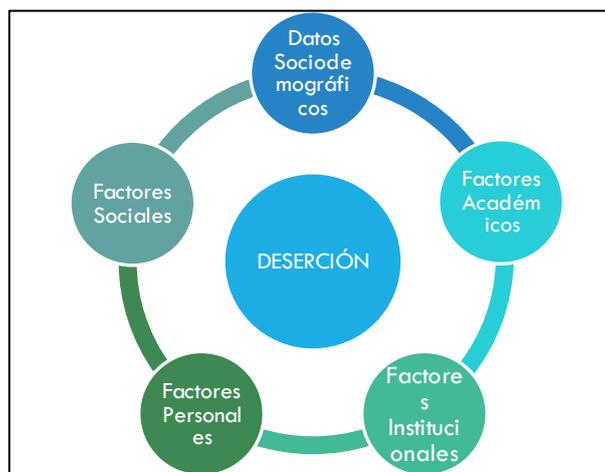


Figura 1. Factores que inciden en la deserción universitaria.

Fuente: Elaboración propia con base en Tinto (1993), Spady (1970), Astin (1991), Ethington (1990), Pascarella y Terenzini (2005).

En consecuencia, no se debe considerar la deserción universitaria únicamente como un problema individual del estudiante, ya que se trata de un fenómeno influido por múltiples dimensiones interrelacionadas (Toala et al. 2024, p. 53), puesto que no se trata de elementos, variables o condicionantes aislados, sino que se trata de factores que determinan la trayectoria educativa de los estudiantes universitarios. En otras palabras, puede sostenerse que durante todo el recorrido universitario se presentan factores que se

encuentran relacionados con la decisión de permanecer o abandonar los estudios (Maldonado, Calla, y Romero-Carazas 2023), por lo que es importante conocer dichos factores con miras a abordarlos y poder proponer alternativas de solución viables para esta problemática.

1.2. Los factores como base de los modelos teóricos de deserción universitaria

El estudio de la deserción escolar desde sus inicios se ha enfocado en analizar los factores individuales por lo que se ha precisado que desde esta óptica desertar se asociaba al fracaso del estudiante.

Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el, sujeto ingresó a una particular institución de educación superior (Portillo Vera 2023, 4).

Este enfoque, aunque resulto ser pionero, el análisis es limitado al atribuir la responsabilidad exclusivamente al estudiante, sin considerar los elementos del entorno que inciden en su permanencia. A partir de los avances conceptuales y la consolidación de modelos más integradores, se comprendió que el abandono responde a múltiples influencias que trascienden como un único tema personal. Así, surgieron modelos holistas que amplían la mirada y entienden la deserción como un fenómeno multicausal, vinculado con diversos niveles del entorno del estudiante.

En este sentido, la perspectiva ecológica —derivada de los aportes de Bronfenbrenner y retomada por autores como Barranza— ha sido clave para explicar cómo el estudiante se desarrolla e interactúa dentro de sistemas interrelacionados:

Los individuos en desarrollo están influenciados por una variedad de sistemas como:

- Microsistema, que incluye la familia, los pares y el entorno escolar (...).
 - Mesosistema, que muestra conexiones entre microsistemas como el vínculo entre familia y escuela (...),
 - Exosistema, que consta de factores externos que afectan a las personas indirectamente, como recursos, políticas y medios comunitarios.
- Y finalmente, Macrosistema, que abarca el contexto cultural y social más amplio que da forma al crecimiento del individuo (Barranza 2023, 19).

Este enfoque sistémico ha permitido visibilizar que, junto a los factores personales, existen elementos estructurales, institucionales y sociales que inciden en la trayectoria académica. De este modo, los modelos teóricos sobre deserción han comenzado a diferenciar entre factores causales, que actúan como detonantes directos del abandono (Tinto 1993); factores correlacionales, que están presentes en los casos de deserción, pero no necesariamente la provocan (Castaño Vélez et al. 2006); y factores

condicionantes, que influyen en la decisión de abandonar, modulando su impacto (Spady 1971).

Esta clasificación es importante para entender cómo distintas variables se interrelacionan en la experiencia del estudiante. Los factores causales son aquellos que precipitan la decisión de abandonar, como problemas económicos críticos o una situación de salud grave. Los correlacionales, por su parte, están asociados con quienes abandonan, pero no actúan como causas directas: por ejemplo, tener un empleo mientras se estudia o pertenecer a ciertos grupos etarios. Finalmente, los condicionantes son aquellos que no desencadenan directamente el abandono, pero intensifican su probabilidad, como un entorno institucional poco inclusivo o la falta de estrategias de acompañamiento (Valdivia-Velasco et al. 2024).

En este marco, diversos modelos han buscado integrar estos factores para explicar por qué un estudiante deserta o permanece en la universidad. Uno de los primeros en proponer esta articulación fue Spady (1970), quien desde una perspectiva sociológica identificó que la integración académica y social era clave para la permanencia. Posteriormente, Tinto (1975, 1993) profundizó esta idea al sostener que la decisión de permanecer o abandonar depende de cuán integrado se sienta el estudiante en la comunidad universitaria, tanto en el plano social como en el académico (Schmidt, Boero y Méndez 2023; Villarreal-Torres et al. 2024).

Complementariamente, Astin (1984) propuso el modelo del *student involvement*, en el cual plantea que cuanto mayor sea la implicación del estudiante en las actividades institucionales, menor será su probabilidad de abandono (Ríos 2025). Esta visión fue ampliada por Ethington (1990), quien introduce una mirada psicológica y motivacional, resaltando la importancia de la resiliencia y la autorregulación emocional para enfrentar los retos universitarios (Ruiz 2022).

Por su parte, Pascarella y Terenzini (1980, 2005) argumentaron que el éxito académico se ve favorecido por la interacción significativa con docentes y compañeros, así como por un entorno institucional que ofrezca apoyo efectivo (Ríos 2025). Todos estos modelos coinciden en que la deserción no es producto de un único factor, sino el resultado de múltiples interacciones entre el estudiante y su contexto.

Desde esta mirada integral, Villegas y Núñez (2024) señalan que analizar los factores asociados a la deserción no solo permite comprender el fenómeno, sino también diseñar estrategias de intervención más efectivas, al afirmar que es posible: “desarrollar

estrategias que aseguren la retención universitaria, lo que contribuiría a que los estudiantes alcanzaran su meta de convertirse en profesionales” (3).

Este análisis teórico conceptual evidencia que los factores asociados a la deserción no solo explican el fenómeno, sino que también constituyen la base estructural de los modelos teóricos que han buscado comprenderlo en profundidad. A continuación, se desarrolla el análisis sobre dichos modelos en función de su articulación con los factores identificados.

1.3. Modelos teóricos de la deserción universitaria y su relación con los factores

La deserción universitaria no se explica fácilmente, ya que depende de múltiples variables y las relaciones entre ellas, pues, la universidad, el profesorado y el alumnado, en conjunto, son los tres agentes que interactúan en este proceso (De La Cruz-Campos et al. 2023), lo que ha propiciado el escenario para que se hayan construido numerosos modelos teóricos que se describen a continuación.

1.3.1 Modelo de Spady (1970)

Spady (1970) ha revelado que:

Una de las causas de la deserción, es la integración social en la universidad, generada por las influencias, expectativas y demandas dadas en el medio familiar. Asimismo, propone seis predictores para la deserción estudiantil: Integración académica, integración social, estado socioeconómico, género, calidad de carrera y el promedio de cada semestre (Villarreal-Torres et al. 2024, 457).

En este orden de ideas, se puede aseverar que el postulado teórico de Spady realizó un abordaje sobre la deserción universitaria identificando algunos elementos que pueden predecir el abandono prematuro de la carrera universitaria, sin embargo, dos (2) son los aspectos trascendentales como lo son la influencia de la integración social y académica que para este experto deben ser analizados.

1.3.2 Modelo de Tinto (1975, 1997)

El modelo propuesto por Vincent Tinto (1975) constituye uno de los marcos teóricos más influyentes para comprender los factores que inciden en la deserción universitaria, especialmente desde una perspectiva institucional. Este modelo parte de una premisa que el abandono no se lo debe entender únicamente como un a consecuencia de

características individuales, sino como el resultado de un proceso de interacción continua entre el individuo y la universidad. En este proceso, dos dimensiones resultan especialmente relevantes: la integración académica y la integración social.

Tinto sostiene que cuando un estudiante no logra vincularse de manera satisfactoria con la vida académica (por ejemplo, por bajo rendimiento, desmotivación o escasa relación con los docentes), o cuando no encuentra un sentido de pertenencia en el entorno social de la institución (por falta de redes de apoyo, aislamiento o conflictos de adaptación), aumenta significativamente la probabilidad de que tome la decisión de abandonar sus estudios. Por tanto, el modelo enfatiza que la permanencia no depende exclusivamente del esfuerzo personal, sino también de las condiciones institucionales que promueven o dificultan esa integración.

Desde esta perspectiva, la retención estudiantil requiere de un compromiso compartido: mientras el estudiante busca adaptarse al entorno universitario, la institución debe generar mecanismos eficaces para fomentar el involucramiento académico, la participación social y el acompañamiento sostenido. Para una mejor comprensión de esta propuesta, se presenta a continuación una representación esquemática del modelo y sus principales componentes en la Figura 2.

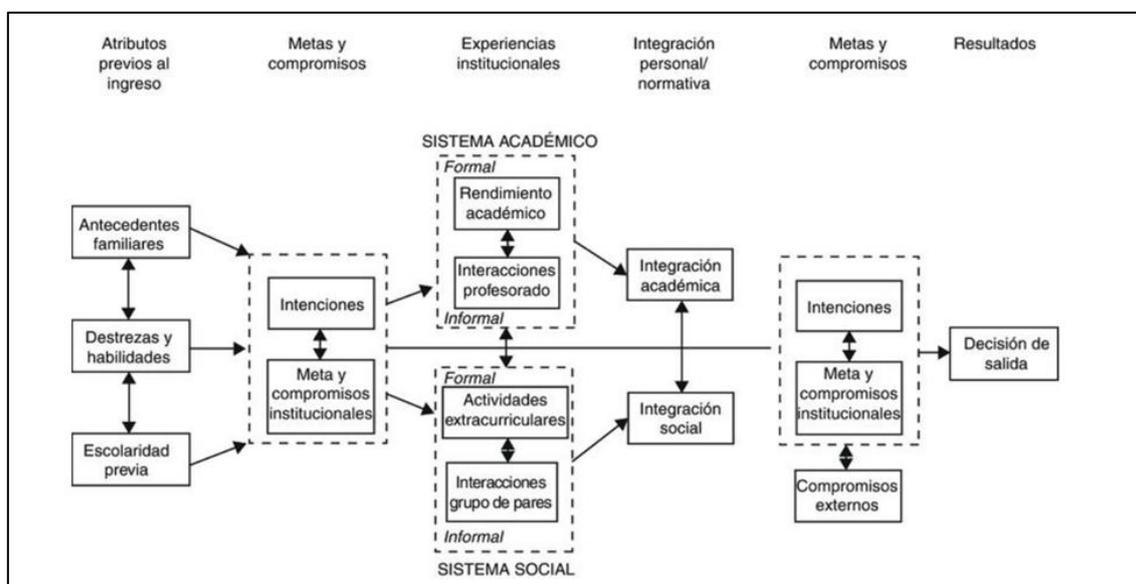


Figura 2. Modelo teórico de deserción universitaria de Tinto.
Fuente: Modelo de deserción Tinto (1975).

Para comprender el modelo de Tinto (1975), es necesario examinar las cinco etapas que lo componen. La primera etapa corresponde a los atributos previos al ingreso del estudiante, es decir, los antecedentes familiares, las características personales y la escolaridad previa. Estos factores configuran las condiciones iniciales desde las que el estudiante se aproxima a la vida universitaria.

La segunda etapa se centra en las metas y compromisos que el estudiante se establece consigo mismo y con la institución. En este nivel, cobran relevancia las aspiraciones personales y académicas, así como el grado de identificación que siente con la universidad seleccionada.

Posteriormente, el modelo aborda las experiencias institucionales, que constituyen la tercera etapa. Estas se dividen en dos dimensiones: por un lado, la académica, que incluye el rendimiento y la interacción con el profesorado; y por otro, la social, referida a la participación en actividades extracurriculares y las relaciones con los pares. Las dos son fundamentales para comprender cómo se construye la vivencia universitaria del estudiante.

La cuarta etapa implica los procesos de integración académica y social, entendidos como el grado en que el estudiante se siente parte de la institución. Tinto (1975) plantea que un estudiante con buen desempeño académico y que mantiene vínculos significativos con docentes y compañeros desarrolla un sentido de pertenencia que refuerza su permanencia.

Y Finalmente, en la quinta etapa, el estudiante reformula sus metas y compromisos con base en su experiencia previa de integración. En este punto, los niveles alcanzados de vinculación inciden directamente en sus intenciones de continuar o abandonar sus estudios. Como lo señalan Figueroa et al. (2023, 124), esta nueva configuración de objetivos está influida no solo por las vivencias académicas y sociales internas, sino también por factores externos que puedan afectar la decisión.

En este sentido, debe señalarse que Tinto (1975) advirtió que la deserción no debe entenderse únicamente como una decisión individual del estudiante, sino como el resultado de un poco o nula adaptación a la vida universitaria. Desde su modelo, reconoce que las instituciones educativas desempeñan un papel activo en la permanencia, ya que la falta de integración con los espacios académicos y sociales puede derivar en una desvinculación progresiva del estudiante. Más adelante el autor en su reformulación de 1997, reafirma esta perspectiva al sostener que “los estudiantes que logran una integración académica y social tienen menos probabilidad de desertar” (Schmidt, Boero y Méndez

2023, 4), resaltando la necesidad de construir entornos institucionales que favorezcan la pertenencia, el compromiso y la participación activa de los estudiantes.

1.3.3 Modelo de Astin (1984)

En el modelo que Astin propuso considera que la deserción universitaria puede explicarse en función del involucramiento del estudiante en su experiencia educativa. Dicho involucramiento se puede entender como la cantidad de energía física, emocional y cognitiva que el estudiante invierte en las actividades académicas y extracurriculares (Astin 1984), ya que se debe entender que, a mayor nivel de participación activa, mayor será la probabilidad de permanencia y éxito del estudiante. Bajo esta concepción ha sido retomada recientemente para analizar la trayectoria estudiantil desde la implicación continua más que desde los resultados finales (Gutiérrez y Rojo 2024). Esta conceptualización permite analizar la trayectoria estudiantil no solo desde los resultados, sino desde el nivel de implicación sostenida a lo largo del tiempo. De forma semejante se ha puntualizado que “Astin ha trabajado en cómo el nivel de involucramiento de los estudiantes en actividades académicas y extracurriculares afecta su satisfacción, desarrollo personal y éxito académico en la universidad” (Ríos 2025, 3), de modo tal que Astin ha creado la teoría del involucramiento estudiantil conforme a la cual aquellos estudiantes que logran involucrarse con las actividades académicas tienen menor probabilidad de abandonar sus estudios en comparación con aquellos que no logran desarrollar sentido de pertenencia con la institución de educación superior.

1.3.4 Modelo de Pascarella y Terenzini (1980)

Pascarella y Terenzini (1980) “han trabajado en la evaluación de cómo el entorno académico y social dentro de las universidades influye en la satisfacción de los estudiantes, su desarrollo intelectual y personal” (Ríos 2025, 4). Sobre la base de la idea planteada, se comprende que la interacción académica y social tienen impacto en los estudiantes al punto de que pueden convertirse en factores determinantes de la deserción universitaria.

Incorpora atributos como la perseverancia, la elección y el desempeño; permite establecer relaciones de causalidad entre aptitudes, interrelaciones, factores actitudinales y afectivos. Considera que el rendimiento académico previo influye en el desempeño futuro, al actuar sobre el autoconcepto del alumno, su percepción de las dificultades de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito; mientras que el apoyo y el estímulo que recibe de la familia, a su vez inciden en el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones.

Dicho modelo incorpora dos componentes: uno psicológico que especifica las relaciones de causalidad entre los factores cognitivos de los estudiantes, y otro de socialización que considera aquellos elementos vinculados con las creencias y actitudes de los padres y profesores (Ruiz 2022, 5).

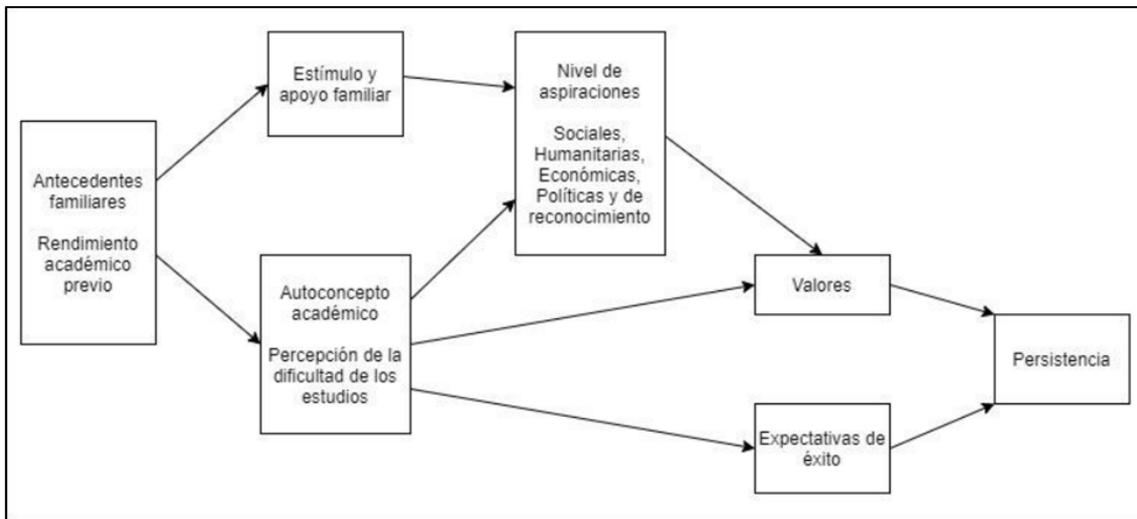


Figura 3. Modelo teórico de deserción universitaria de Ethington.
Fuente: Adaptado de Ruiz 2022, 6, basado en Ethington 1990.

Debe precisarse que con el modelo teórico de Ethington se logra un análisis centrado en el impacto de las variables internas como la motivación, el autoconcepto académico y la autorregulación emocional, las cuales influyen en la toma de decisiones del estudiante respecto a la permanencia o el abandono, por lo que, a criterio de este experto, estos son variables que deben tomarse en cuenta en cualquier estudio sobre deserción.

Ahora bien, luego de la revisión de los referentes teóricos es pertinente concebir a la deserción como un proceso multicausal de desvinculación académica, que surge de la interacción sinérgica entre cinco referentes interrelacionados:

Académico: relacionado con el rendimiento, los hábitos de estudio y la alineación entre las exigencias curriculares y los recursos de aprendizaje disponibles.

Institucional: influenciado por la infraestructura, las políticas de acompañamiento y el clima organizacional de la institución.

Personal: determinado por las motivaciones, la salud mental y la capacidad de autorregulación emocional del estudiante.

Social: moldeado por las redes de apoyo, la integración con pares y el capital cultural del individuo.

Sociodemográfico: condicionado por factores como el género, el nivel socioeconómico, las responsabilidades familiares y la necesidad de empleo.

En otras palabras, la deserción se manifiesta cuando los desajustes que resultan ser acumulativos entre estos cinco ámbitos superan el umbral de resiliencia del estudiante, debilitando los mecanismos de sostén que la institución puede ofrecer. Así concebida, la deserción no debe entenderse como un evento aislado ni propio del estudiante sino como el resultado dinámico de las tensiones estructurales, contextuales y subjetivas que interrumpen la continuidad de su formación académica.

2. Factores que inciden en la deserción universitaria

En este punto, debe señalarse que con la deserción universitaria “no solo interrumpe abruptamente la educación, sino que también representa una grave limitación a las oportunidades laborales a largo plazo, debido a que la falta de una educación formal restringe las posibilidades de empleo y desarrollo profesional” (Zambrano y Guña 2024, 7990). Esta situación convierte en una prioridad académica y política el análisis riguroso de los factores que afectan en la permanencia o el abandono de los estudios superiores. Diversos autores han coincidido en que estos factores pueden organizarse en categorías, lo que nos permite sistematizar mejor su impacto e interrelación. A continuación, la Tabla 1 presenta una síntesis elaborada a partir de investigaciones recientes, incluyendo los aportes de Schmidt Araneda, Boero Villagrán y Méndez Vera (2023); Arias, Linares-Vásquez y Héndez-Puerto (2024); Mahmood, Taha y Hamza (2024), entre otros. Esta clasificación ha sido ampliamente utilizada en estudios contemporáneos para abordar la deserción desde un enfoque integral.

Tabla 1.
Categorías de factores que inciden en la deserción universitaria

Factores	Descripción	Elementos que lo integran
Datos Sociodemográficos	Los datos sociodemográficos son aquellas características poblacionales que permiten describir y analizar la composición de un grupo determinado, como la edad, el género, el nivel socioeconómico, el lugar de residencia y la procedencia educativa.(Schmidt Araneda,	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen género, nivel socioeconómico, antecedentes familiares, motivaciones personales, habilidades previas, expectativas iniciales, factores demográficos, apoyo social, interacción y expectativas familiares, influyendo en la deserción

	Boero Villagrán, y Méndez Vera 2023).	universitaria (Schmidt Araneda, Boero Villagrán, y Méndez Vera 2023).
Factores académicos	Los factores académicos incluyen la reprobación de cursos, la repetición de niveles o materias, bajo nivel académico, mala comprensión, la incapacidad para desempeñarse académicamente, la falta de aprendizaje con las metodologías de enseñanza, entre otros problemas (Arias, Linares-Vásquez, y Héndez-Puerto 2024).	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la enseñanza y estrategias pedagógicas. • Nivel de exigencia y dificultades en la adaptación académica. • Evaluación del rendimiento y estrategias de apoyo (Romero 2023).
Factores socioeconómicos	Los factores socioeconómicos son aquellos que vinculan con las condiciones económicas generales y las normas socio culturales que configuran las experiencias educativas de los estudiantes (Mahmood, Taha, y Hamza 2024). Incluyen factores sociales como la familia, los amigos, la cultura y el vecindario, entre otros, que influyen en la decisión de desertar. Entre los determinantes económicos incluyen la falta de recursos, la falta de empleo, y las deudas (Arias, Linares-Vásquez, y Héndez-Puerto 2024).	<ul style="list-style-type: none"> • Situación económica del estudiante y la familia. • Impacto del trabajo en la permanencia académica. • Acceso a becas y apoyo financiero (Toala y Alpizar 2024).

<p>Factores institucionales</p>	<p>Los factores institucionales son aquellos que afectan la calidad del entorno educativo, incluyendo los recursos disponibles y los mecanismos de apoyo (Mahmood, Taha, y Hamza 2024).</p> <p>Estos factores están relacionados con la institución universitaria y pueden incluir regulaciones, políticas, métodos de enseñanza, matrícula, ubicación, horarios y flexibilidad curricular, entre otros (Arias, Linares-Vásquez, y Héndez-Puerto 2024).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura y servicios universitarios. • Procesos de orientación y acompañamiento estudiantil. • Cultura universitaria y sentido de pertenencia (Arias, Linares-Vásquez, y Héndez-Puerto 2024).
<p>Factores Personales</p>	<p>Los factores individuales son aquellos que incluyen el rendimiento académico y los desafíos personales (Mahmood, Taha, y Hamza 2024).</p> <p>Estas causas son de carácter personal y se relacionan con el contexto en el que se encuentran los estudiantes, por ejemplo, las situaciones de la vida estudiantil, los intereses, las creencias, las motivaciones, la personalidad y el temperamento. Diversas situaciones pueden afectar en la intención de un estudiante de desertar, como la ansiedad, el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación y expectativas académicas y profesionales. • Estrés académico, ansiedad y salud mental. • Redes de apoyo y adaptación social en la universidad (Barrios y López 2025).

	estrés, la depresión y la procrastinación, entre otras (Arias, Linares-Vásquez, y Héndez-Puerto 2024).	
--	--	--

Fuente y elaboración propias, con base en Schmidt Araneda, Boero Villagrán, y Méndez Vera (2023); Arias, Linares-Vásquez, y Héndez-Puerto (2024); Mahmood, Taha, y Hamza (2024); Romero (2023); Toala y Alpizar (2024); Barrios y López (2025).

Tras observar esta sistematización, se puede decir que la deserción universitaria es el resultado de una combinación compleja de variables estructurales y personales. La dimensión sociodemográfica no actúa de forma aislada, pero muchas de las veces condicionan la experiencia educativa desde su ingreso. A su vez, los factores académicos y personales se entrelazan con las condiciones institucionales y socioeconómicas, conformando trayectorias muchas veces frágiles o vulnerables. Esta mirada articulada es clave para diseñar estrategias preventivas con base empírica, ya que permite identificar qué tipo de intervenciones requieren mayor prioridad según el contexto del estudiante.

3. Contexto de la deserción en la educación superior

Inicialmente, la universidad se concebía como una institución elitista para quienes contaban con recursos económicos y buscaban impulsar su desarrollo intelectual (De La Cruz-Campos et al. 2023), de modo tal que la accesibilidad a la universidad ha variado con el paso del tiempo, hasta llegar a la concepción actual en el que se plantea el derecho de acceso a la educación en todos sus niveles, incluyendo el superior.

Ahora bien, se ha documentado que en líneas generales cuando un estudiante abandona una carrera universitaria, sufre una situación de fracaso, lo que le causa daños y sufrimiento psicológico; un problema que se extiende al entorno familiar. De igual manera, la institución también se ve afectada, ya que el fracaso de sus estudiantes pone en duda la eficacia del profesorado, la organización del currículo, los recursos disponibles, etc. (Lorenzo-Quiles, Galdón-López, y Lendínez-Turón 2023).

No obstante, para el Estado, también supone una inestabilidad en el sistema de educación superior que afecta a la sociedad en su conjunto, debido a los elevados costos económicos que invierte sin alcanzar los objetivos educativos esperados para la población (Lorenzo-Quiles, Galdón-López, y Lendínez-Turón 2023). De modo tal que es determinante la identificación de los factores que influyen en la decisión de los universitarios de abandonar sus estudios.

En este sentido, se considera abordar la perspectiva global en torno a la deserción estudiantil universitaria el cual se perfila como un problema importante en la educación superior en muchos países. Estudios internacionales han revelado tasas de deserción estudiantil que alcanzan entre el 25% y el 45% de los estudiantes de primer año que nunca se gradúan (Bäulke, Grunschel, y Dresel 2022).

Al respecto, la UNESCO (2021, 4) ha expresado que:

La medición del abandono escolar, sus causas y el modo cómo este impacta en los niveles de exclusión educativa de la población en edad escolar no es un desafío nuevo. La producción de esas estadísticas ha sido una prioridad, durante años, de muchos países en la región para contar con información que permita monitorear los avances hacia la universalidad de la educación primaria y secundaria.

Entre tanto, Corica, Vicente, y Otero (2024) expresan que la región de Latinoamérica presenta, como uno de sus rasgos históricos más significativos, pronunciadas desigualdades sociales y educativas que se representan en las trayectorias de los jóvenes. Estas trayectorias se presentan como desigualdades en la transición escolar, según las cuales se produce el fenómeno de la deserción, fenómeno que se ve reforzado por las evidentes desigualdades que suelen caracterizar a los sistemas educativos.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2024) ha publicado cifras igual sobre la variación en la tasa neta de matrícula en educación superior entre los años 2018 y 2022, evidenciando una tendencia decreciente preocupante en la región. Para ilustrar esta situación, se presenta la Tabla 2.

Tabla 2.
Tasa neta de matrícula por regiones, años 2018 y 2022.

Región	Año 2018	Año 2022	Caída (en puntos porcentuales)
América Latina	89,7	88,4	1,3
El Caribe	83,8	67,0	16,8
América Latina y el Caribe	87,1	79,1	8,1
Mundo	78,2	75,4	2,9

Fuente y elaboración: Propias con base en datos de UNESCO (2023).

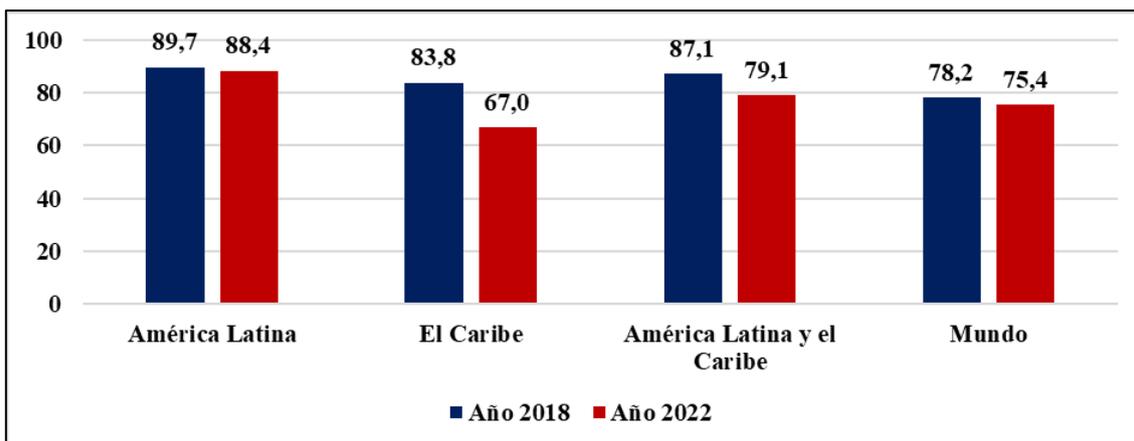


Figura 4. Tasa neta de matrícula en educación por regiones, 2018 y 2022.
Fuente y elaboración: Propias con base en la UNESCO (2023).

Los datos estadísticos antes expuestos revelan un escenario preocupante respecto de la tasa neta de matrícula en diferentes regiones entre los años 2018 y 2022 y como se puede observar, se ha documentado una caída significativa, especialmente en la región del Caribe, con un pronunciado descenso de 16,8 puntos porcentuales, a diferencia de América Latina que ha evidenciado una caída de 1,3 puntos.

Ahora bien, a nivel mundial, se confirma una disminución de 2,9 puntos porcentuales. En concordancia con los datos estadísticos expuestos, se puede afirmar que la deserción escolar representa todo un desafío, por lo que se considera necesario identificar los factores que están incidiendo en el abandono de la universidad, puesto que a partir de tal información es posible que se propongan alternativas de solución factibles.

Asimismo, se estima pertinente señalar algunos datos estadísticos internacionales sobre las tasas de deserción escolar que se han documentado en algunos estudios por medio de los cuales es posible recrear una perspectiva global sobre esta problemática:

La tasa de deserción en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior es relativamente alto, de acuerdo con las estadísticas del año 2020. Así, se tiene que la deserción en Colombia alcanzó el 45.3%, en México el 42%, en Argentina el 43%, en Venezuela 52%, en Campaña comunicacional para promover trayectorias escolares positivas 54% y en Costa Rica el 62%. Esto implica que aproximadamente la mitad de los estudiantes que inician una carrera universitaria, terminan abandonando sus estudios. Si se considera la tasa anual de deserción, Colombia tiene un 11%, mientras que el Reino Unido el 8.6% y Estados Unidos el 18.3% (Luna et al. 2022, 109).

En atención a los datos reportados, se puede afirmar que las tasas de deserción universitarias son realmente elevadas en países como Costa Rica, Chile y Venezuela que superan el 50%, mientras que en países como Colombia, México y Argentina las tasas

superan el 40%, lo que ilustra en cuanto a las dimensiones del problema vinculado con el abandono de estudios superiores.

De forma semejante Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023, 88) ha manifestado que “a comienzos del siglo XXI, las diferentes investigaciones en América Latina señalaban que casi la mitad de los estudiantes que ingresaban a la educación terciaria abandonaban sus estudios antes de alcanzar un título profesional o grado académico”, de modo tal que el panorama no ha variado a pesar del paso del tiempo.

Con base en su investigación, Gutiérrez, Vélez, y López (2021) presentan datos relevantes sobre la deserción universitaria en países de América Latina, los cuales se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3.
Tasa de deserción universitaria en países de Latinoamérica.

País	Porcentaje
Bolivia	48%
Colombia	42%
Ecuador	32%
Panamá	30%
El Salvador	27%
México	22%
Nicaragua	22%
Costa Rica	21%
Brasil	19%
Honduras	19%
Perú	17%
República Dominicana	17%
Argentina	16%
Uruguay	15%
Paraguay	12%
Chile	8%

Fuente: Adaptado de Gutiérrez, Vélez y López (2021).

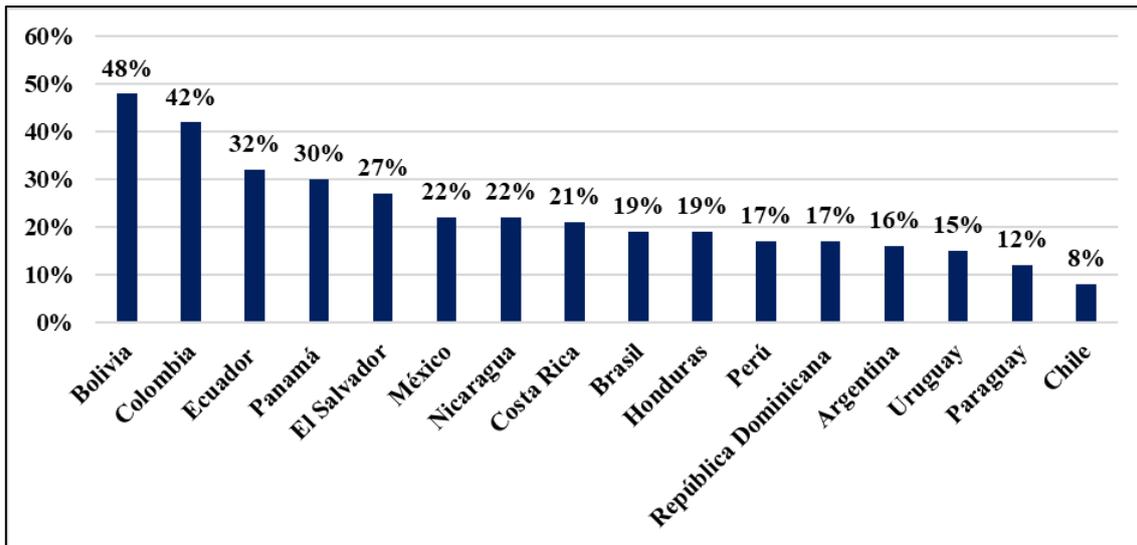


Figura 5. Tasa de deserción universitaria en países de Latinoamérica.
Fuente: Adaptado de Gutiérrez, Vélez y López 2021.

Conforme a los datos de la Figura 5, los países con mayor tasa de deserción universitaria en la región son Bolivia y Colombia con 48% y 42% respectivamente, en contraste con Paraguay y Chile con las menores tasas de 12% y 8% respectivamente.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (2021), ha expresado que los Estados de la región han dado muestras de preocupación por el problema de la deserción y que por ello se han realizado esfuerzos por registrar datos estadísticos que permitan revelar las dimensiones reales y actuales del problema y en función a tal información poner en marcha estrategias destinadas a reducir los niveles de abandono escolar.

En el ámbito nacional, se ha determinado que “la deserción universitaria en el país durante el 2016 alcanzó el 26 %, al mismo tiempo, la deserción promedio en 2017 fue del 21 % al 26,40 % entre los dos primeros semestres; en 2018, del 22 %; y en 2019, fue de 28 %” (Ávila, Cepeda, y Aucancela 2024, 11478). Sobre la base de estos datos, se puede afirmar que Ecuador respecto a los países Costa Rica, Chile y Venezuela, posee una tasa relativamente baja, sin embargo, sigue siendo significativa, por lo que se estima pertinente que se explore esta problemática.

Debe tenerse presente que:

Instaurar políticas públicas efectivas en educación superior no solo fortalece la democracia al formar ciudadanos capaces de elegir mejor a sus representantes, sino que también permite a la ciudadanía demandar soluciones concretas y eficientes a los problemas que enfrenta la sociedad ecuatoriana (Lino, Párraga, y Cañarte 2024, 1173).

Existe referencias de políticas públicas emprendidas en algunos países de Latinoamérica como Brasil, en donde se ha ejecutado programa de transferencias condicionadas más grande de la región en cuanto a cobertura denominado programa bolsa familia cuyo organismo responsable es el Ministerio de Desarrollo Social e Combate a Fome por medio del cual se entregaba apoyo económico para combatir la deserción (Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe 2020).

Entre tanto, en Chile se ha desarrollado la Propuesta de la Mesa Técnica que tiene como objetivo principal la prevención de la deserción escolar que básicamente consiste en una “Campaña comunicacional para promover trayectorias escolares positivas y prevenir la deserción” (Ministerio de Educación 2020, 20), mientras que en Colombia se han realizado las denominadas alianzas públicas privadas, respecto de las cuales se ha señalado que:

Las alianzas entre el sector público y el privado generan impacto, en tanto que mejoran las condiciones de calidad e inclusión educativa de las poblaciones, y alcanzan una mayor cantidad de estudiantes. Asimismo, por medio de las alianzas es posible generar sostenibilidad en los procesos, además de garantizar una focalización pertinente para que los beneficios que resulten de la intervención lleguen a las poblaciones que efectivamente más los necesitan (Ministerio de Educación Nacional 2022, 15).

Ahora bien, la normativa ecuatoriana sobre educación superior es la que se aborda en los párrafos subsiguientes.

3.1 Constitución de la República del Ecuador (2008)

La Carta Magna contempla en su artículo 350 que:

El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

Siendo las cosas, así se comprende que el propio texto constitucional establece expresamente el propósito del sistema de educación superior ecuatoriano que debe ser la formación académica y profesional de los estudiantes que les permita adquirir los conocimientos y competencias requeridas para poder ofrecer alternativas de solución factible y viable a las problemáticas que se presentan en el país.

Asimismo, debe considerarse que el artículo 353 dispone lo siguiente:

El sistema de educación superior se regirá por:

1. Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva.
2. Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación.

En este sentido, es necesario indicar que esta normativa hace referencia a un organismo público de planificación, regulación y coordinación que rige el sistema de educación superior, el cual es el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, conocido también por sus siglas CACES, que será abordado en las próximas líneas.

3.2 Ley Orgánica de Educación Superior (2018)

Este texto legal dispone en su artículo 3 que:

La educación superior de carácter humanista, intercultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

Se comprende que la educación superior en Ecuador es un derecho que es reconocido constitucionalmente y que debe atender al interés público por lo que no puede estar supeditados a intereses de particulares o de grupos. Asimismo, se ha establecido en el artículo 4 que:

El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.

Con esta norma se reconoce expresamente que la educación superior es un derecho a de los ecuatorianos y ecuatorianas, por lo que pueden acceder a este nivel de educación con miras a obtener la formación académica requerida para el ejercicio de una profesión. Entre tanto, en el artículo 8 se revelan los objetivos de la educación superior:

La educación superior tendrá los siguientes fines:

- a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica, de las artes y de la cultura y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas;
- b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico;

- c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional;
- d) Formar académicos y profesionales responsables, en todos los campos del conocimiento, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social;
- e) Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo;
- f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico.

Sobre la base de la normativa legal citada, se puede afirmar que en Ecuador se han definido explícitamente los fines que la educación superior debe cumplir que básicamente se centra propiciar el desarrollo del pensamiento, favorecer el desarrollo de un espíritu reflexivo de parte de la comunidad estudiantil, al tiempo de que debe ser el nivel por medio del cual se formen académicos y profesionales en las diversas áreas del saber que puedan sumar esfuerzos para cumplir con la Constitución de la República del Ecuador (2008) y el Programa Nacional de Desarrollo.

3.3 Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

En el marco de la Ley Orgánica de Educación Superior, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) está estructurado como un ente técnico del Estado con plena autonomía jurídica, administrativa y financiera. Su función principal es organizar y conducir el sistema de aseguramiento de la calidad en el nivel superior (educación superior), lo que involucra establecer directrices para los procesos de autoevaluación interna, llevar a cabo evaluaciones externas, otorgar acreditaciones y brindar soporte y asesoría a las instituciones en el desarrollo de mecanismos que fortalezcan su calidad académica e institucional (LOES 2018).

En este sentido, se comprende que el CACES, es una institución pública que básicamente tiene como propósito garantizar que el sistema de educación superior ecuatoriano sea de calidad. Debe considerarse además que “han generado informes y datos estadísticos que muestran los logros alcanzados en la expansión de la cobertura y el fortalecimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad académica” (Ruiz et al. 2024, 143), de modo tal que esta institución debe emprender acciones que posibiliten que el sistema universitario en Ecuador cumpla con estándares de calidad, pero además debe publicar informes que permita conocer cuál es la situación de este nivel educativo.

4. Estrategias institucionales en América Latina para mitigar la deserción universitaria: aportes para el contexto ecuatoriano

La universidad es considerada la institución de educación superior por excelencia, tiene la misión de formar profesionales con alto nivel de preparación académica. En este sentido, su rol del sistema educativo es fundamental (De La Cruz-Campos et al. 2023). En los últimos años, diversos países latinoamericanos han desarrollado estrategias orientadas a mejorar la retención estudiantil y reducir las tasas de deserción, muchas de las cuales podrían servir como un referente para el contexto ecuatoriano. A continuación, se presenta una sistematización de estrategias implementadas en la región que han evidenciado efectividad para mitigar el abandono universitario. Estas acciones se agrupan en tres ejes fundamentales y se detallan en la Tabla 4:

Tabla 4.
Estrategias institucionales de retención estudiantil en educación superior.

Estrategia	Descripción
Programas de acompañamiento académico y tutorías	Es “un factor clave que ayudará a dinamizar los modelos educativos y formativos de las instituciones de educación superior, cuyo eje central lo constituye el proceso de aprendizaje del estudiante y el acompañamiento personalizado que recibe por parte de la institución” (Sánchez y Fonz 2021, 78). Por medio de los programas de acompañamiento académico y tutorías es posible identificar la existencia de determinadas problemáticas vinculados con el rendimiento y motivación de la comunidad estudiantil, por lo que es necesario que existan mecanismos de seguimiento del desempeño de los estudiantes con miras a resolver situaciones que pueden conducir a los universitarios a interrumpir sus estudios.
Políticas de financiamiento y apoyo económico	Al respecto, se puede acotar que “la situación que el Estado aporte al financiamiento de las universidades es extraordinaria en el mundo” (Caiceo 2023, 28). En este orden de ideas se puede afirmar y es relevante que los Estados implementen acciones de financiamiento para el apoyo económico a los estudiantes universitarios, los cuales pueden ser de diferentes modalidades, ya sean becas, subsidios, préstamos, entre otros.

<p>Iniciativas de integración institucional y sentido de pertenencia</p>	<p>En este sentido, debe señalarse que “dentro del proceso necesario de adaptación del estudiante a la dinámica institucional para su permanencia, se pueden identificar factores de índole personal e institucional” (Santiviago et al. 2021, 3).</p> <p>Ahora bien, con las iniciativas de integración institucional lo que se busca es que los estudiantes fortalezcan su vínculo con su universidad, lo que puede lograrse por medio de la implementación de actividades extracurriculares como actividades deportivas, programas de orientación, entre otros.</p> <p>Por otra parte, debe tenerse presente que “el sentido de pertenencia implica la creación de lazos de compromiso del individuo con su grupo social u organización a la que pertenece” (Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade 2022, 1). Como su nombre lo indica, el sentido de pertenencia tiene que ver con la vinculación que el universitario tiene con su carrera, la institución de educación superior, sus docentes y compañeros.</p> <p>Mientras que las iniciativas para favorecer el sentido de pertenencia se buscan que desde que el estudiante ingresa al campus universitario se adapte de la mejor manera a este, lo que ayuda a que permanezcan en el sistema educativo</p>
--	---

Fuente y elaboración: Propias con base en Sánchez y Fonz (2021); Caiceo (2023); Santiviago et al. (2021); Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022).

Capítulo segundo

Marco metodológico: diseño y metodología de la investigación

En el presente capítulo se describe el diseño metodológico que orientó el desarrollo de la investigación cuyo objetivo es responder a la siguiente pregunta : ¿Qué factores que inciden en la deserción de estudiantes de pregrado en la modalidad presencial de la UNAE durante el año 2023? Para ello se detalla enfoque adoptado, el tipo y diseño de estudio, así como los métodos y procedimientos utilizados en la recolección y análisis de datos. Además, se establece la coherencia y la transición desde el marco teórico a la metodología esto en articulación con los lineamientos del CACES, se adoptó un enfoque mixto sustentado en un diseño fenomenológico. Esta decisión metodológica permite acceder a las experiencias subjetivas de los estudiantes que abandonaron sus estudios, identificar patrones comunes y contrastarlas con datos estadísticos. Así, el marco metodológico se estructura de una manera rigurosa que legitima los hallazgos y respalda las recomendaciones orientadas a mejorar la retención de estudiantes en la UNAE.

1. Enfoque de investigación (mixto)

El enfoque aplicado en la investigación planteada corresponde a un enfoque mixto donde se integran métodos cuantitativos y cualitativos, estos guardan el fin de comprender de una forma más completa el fenómeno investigado. Esta combinación permitirá obtener datos estadísticos y a la vez explorar significados experiencias y contextos. Su fortaleza radica en la triangulación de resultados, la complementariedad metodológica y la flexibilidad en el diseño, logrando una visión holística del objeto de estudio. Así, supera las limitaciones de cada enfoque por separado, fortaleciendo la validez y la profundidad del análisis (Medina Romero et al. 2023).

2. Diseño de investigación (no experimental, transversal, fenomenológico)

En concordancia con el enfoque mixto adoptado, la presente investigación se fundamenta en un diseño metodológico que combina elementos cuantitativos y cualitativos, seleccionando estructuras apropiadas para cada dimensión de análisis. Sobre la parte cuantitativa se emplea un diseño no experimental y transversal, mientras que en la parte cualitativa su enfoque corresponde al fenomenológico mismo que nos dan una comprensión integral del fenómeno de estudio. Hernández Sampieri y Mendoza Torres

(2018) explican que el experimental resulta ser una metodología útil para estudiar especialmente situaciones donde las variables no se pueden manipular por razones éticas, como en los casos de deserción estudiantil donde los eventos ya han tenido lugar, y el objetivo es comprender las razones y los impactos sin intervenir en ellos.

Por otro lado, la investigación es de naturaleza transversal, dado que la recolección de datos se llevará a cabo en un solo momento, que es durante el año 2023. En este tipo de diseño se captura una “fotografía” del fenómeno en un momento específico, en este caso se analiza la relación entre las variables en un tiempo determinado. (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018). A diferencia de los estudios que se realizan de manera longitudinal que implica el seguimiento a lo largo del tiempo, el diseño transversal facilita la detección de tendencias y patrones dentro de la muestra elegida, y proporciona información útil para futuras investigaciones o acciones dirigidas a reducir el abandono universitario.

Asimismo, la investigación que plantea adopta un enfoque fenomenológico, lo que nos indica que su propósito es comprender la experiencia subjetiva de los estudiantes que han desertado de la universidad. Este enfoque busca explorar los significados y percepciones que los propios estudiantes atribuyen a su proceso de deserción (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018). A través del análisis de datos sobre experiencias, se pretende captar la esencia del fenómeno y descubrir elementos comunes en las narrativas de los participantes, permitiendo una comprensión más profunda de los factores emocionales, sociales y académicos que influyen en su decisión (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018). La fenomenología, al centrarse en la experiencia vivida, sitúa la voz de los estudiantes como un eje central del estudio que proporciona una perspectiva sobre la deserción.

3. Población, muestra y criterios de inclusión

En este apartado se describe de manera detallada la población objetivo, el universo y los criterios de selección que se aplicaron a la investigación, conforme a los lineamientos metodológicos del consejo de aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Se justifica la elección con base a la normativa vigente - indicador 19 de Modelo de Evaluación externa con fines de acreditación

3.1. Población y muestra

Se han utilizado las pautas estandarizadas del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador, mediante el Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de las Universidades y Escuelas Politécnicas (CACES 2023). El modelo define indicadores de permanencia y deserción estudiantil específicos en las instituciones de educación superior en Ecuador, asegurando de esta manera que las variables recogidas sean válidas, confiables y comparables a nivel nacional.

En el caso de esta investigación y conforme al modelo de evaluación, sólo se tendrán en cuenta estudiantes de ingreso en el primer y segundo semestre del año 2021 y se comparará su estatus académico en el año 2023, permitiendo determinar quiénes siguieron en la UNAE y quiénes desertaron.

3.2. Fundamentación normativa para la elección de cohortes

La definición de cohortes de observación en esta investigación responde a los lineamientos establecidos en el Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de las Universidades y Escuelas Politécnicas, aprobado mediante Resolución No. 141-SO-29-CACES-2023 y publicado en el Registro Oficial No. 405 del 27 de septiembre de 2023.

Este modelo incorpora el indicador 19, denominado “*Tasa de deserción institucional de segundo año – Oferta académica de grado*”, el cual se define como: “Porcentaje de estudiantes matriculados en el primer nivel de grado que no continúan sus estudios dos años después de su ingreso. Estos estudiantes se consideran desertores para efectos de evaluación de permanencia” (CACES, 2023, 74).

Dado que este indicador evalúa la permanencia a dos años del ingreso, su aplicación en el año 2023 requiere analizar retrospectivamente por lo tanto se mide a la cohorte de estudiantes que ingresaron en el año 2021. Por tanto, la elección de esta cohorte no fue arbitraria, sino determinada por la lógica de medición del propio modelo de acreditación vigente que rige en el país.

En este contexto, se consideraron como desertores aquellos estudiantes que, habiendo ingresado a la UNAE en el primer o segundo semestre de 2021, no registraron matrícula en ninguno de los períodos académicos de 2023, lo cual corresponde a la definición institucional establecida por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES).

Esta decisión metodológica permite garantizar la comparabilidad de los resultados con los estándares nacionales de aseguramiento de la calidad, conforme a lo dispuesto en los artículos 93 a 95 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

3.3. Universo de estudio

El universo de estudio estará conformado por todos los estudiantes que ingresaron a la UNAE en el primer y segundo semestre de 2021, tanto aquellos que continuaron matriculados en el primer y segundo semestre de 2023 como aquellos que no se matricularon y, por lo tanto, son considerados desertores según el Indicador 19 del CACES.

3.4. Criterios de selección

A fin de determinar la muestra de estudio, se han utilizado los siguientes criterios:

3.4.1 Criterios de inclusión

1. Estudiantes nuevos de primer o segundo semestre del año 2021 en la UNAE.
2. Alumnos que, como de fecha del 2023, no se inscribieron en el primer y segundo periodo académicos, cumpliendo la definición de desertores del CACES.

3.4.2 Criterios de exclusión

1. Estudiantes que hayan cambiado de carrera dentro de la UNAE, ya que estos no son considerados desertores según el modelo del CACES.
2. Estudiantes que hayan abandonado temporalmente pero que luego retomaron sus estudios en la UNAE dentro del período de evaluación.

3.5. Tamaño de la muestra

Según los registros institucionales oficiales del sistema de gestión académica (SGA) de la UNAE y con base al indicador definido por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), se identificó que 301 estudiantes no registraron matrícula en el año 2023, del total de estudiantes pertenecientes a carreras en modalidad presencial.

Es imperativo mencionar que este análisis excluye la carrera de Educación en Ciencias Experimentales, ya que esta se desarrolla bajo una modalidad de red con otras

universidades del país. Su estructura particular impide aplicar de forma precisa el indicador de deserción establecido por el CACES.

El indicador oficial del CACES mide la tasa de deserción institucional de segundo año considerando únicamente a los estudiantes de primer nivel de nuevo ingreso. La metodología consiste en verificar si dichos estudiantes se mantienen matriculados dos años después de su ingreso inicial. Si no registran matrícula en ese segundo año, son considerados desertores a efectos estadísticos y de aseguramiento de la calidad (CACES, 2023).

A partir de este universo de 301 estudiantes desertores, se seleccionará una muestra intencional y estratificada que represente al menos el 30% del total, es decir que aproximadamente 90 estudiantes.

Para ampliar el análisis, se incluirá también un grupo de estudiantes de la UNAE que permanecieron en la institución durante el mismo periodo. Con base a este grupo de análisis se permitirá identificar factores que inciden tanto en la deserción como en la permanencia, lo que resulta de manera directa sobre el enriquecimiento en la comprensión integral de este fenómeno.

Según la metodología adoptada para este análisis en el que se combina un diseño cuantitativo no experimental y un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, se ha considerado que la selección de estudiantes se realizará mediante muestreo no probabilístico, no se establecen niveles de confianza ni márgenes de error estadísticos. Pero en su lugar, la validez del estudio se sustentará en la representatividad estructural de los casos seleccionados y en el principio de saturación teórica, entendida como el momento en que los datos dejan de aportar información novedosa al análisis cualitativo, lo que permite garantizar la profundidad interpretativa y la consistencia analítica del estudio (Osses Bustingorry, Sánchez Tapia, y Ibáñez Mansilla 2006).

4. Instrumentos, variables y procedimiento de aplicación

Ahora bien, es necesario detallar sobre el instrumento que fue utilizado para la recolección de datos, así como las variables consideradas y el procedimiento seguido para su aplicación. La construcción del cuestionario se basó en modelos teóricos consolidados sobre la deserción universitaria, y su operacionalización, respondiendo al principio de coherencia entre teorías, métodos e instrumento.

4.1 Instrumentos de recolección de datos (encuestas, registros académicos)

Para la recolección de datos se ha propuesto una encuesta semiestructurada basada en los modelos teóricos de Spady (1970), Astin (1975), Pascarella y Terenzini (1980), Ethington (1990), y Tinto (1975), mismos que han sido utilizados de manera amplia en investigaciones de deserción. Esta estructura permitirá el recopilado de datos tanto cuantitativos como cualitativos, asegurando un enfoque integral a las variables determinantes del abandono de la educación.

El desarrollo de la encuesta incluye preguntas diseñadas para evaluar distintos factores que influyen en la deserción, organizados en cinco dimensiones principales:

1. **Datos Sociodemográficos:** Incluyen preguntas como género, nivel socioeconómico, antecedentes educativos familiares y acceso a apoyo financiero.
2. **Factores Académicos:** Evalúa la percepción sobre la calidad educativa, el esfuerzo académico, el rendimiento y la relación con docentes y compañeros.
3. **Factores Institucionales:** Analiza aspectos como la infraestructura, los programas de apoyo, los servicios estudiantiles y las normativas académicas.
4. **Factores Personales:** Explora variables como la motivación, claridad de objetivos, ansiedad, estrés académico y estrategias de afrontamiento.
5. **Factores Sociales:** Indaga sobre el respaldo familiar, el entorno universitario, la participación en actividades extracurriculares y el impacto del apoyo social en la permanencia estudiantil.

El presente instrumento está estructurado de tal manera que se combina distintos tipos de preguntas, esto para captar información de naturaleza diversa y complementaria:

1. Escala de Likert (1-5)
2. Preguntas dicotómicas (Sí/No)
3. Preguntas abiertas que permitirán a los participantes expresar, en sus propias palabras, las razones que los llevaron a tomar la decisión de desertar.

Esta metodología permitirá comprender la problemática de la deserción universitaria desde una perspectiva integral, combinando el análisis estadístico a interpretaciones profundas de los testimonios estudiantiles (Bassi et al. 2015).

4.2. Articulación entre marco teórico y metodología

El diseño metodológico se sustenta directamente en el marco teórico que previamente ha sido desarrollado desde los aportes de modelos clásicos como Spady (1970), Astin (1975), Tinto (1975), Pascarella y Terenzini (1980), y Ethington (1990). El análisis sobre estos modelos nos muestra que la decisión de abandonar los estudios no es

una causa aislada sino es un fenómeno multidimensional que es resultado de la interacción compleja entre los factores sociodemográfico, académico, institucional, personal y social. A partir de estos referentes se procedió a la construcción del instrumento de recolección de datos con la siguiente estructura:

1. **Sociodemográfica:** se basa en la influencia del entorno de origen y el capital cultural familiar (Tinto, Pascarella).
2. **Académica:** dimensión propuesta con base al modelo de involucramiento de Astin y las teorías de integración académica (Spady).
3. **Institucional:** dimensión que incorpora la percepción de calidad institucional y el vínculo con los servicios, en línea con los planteamientos de Pascarella y Terenzini.
4. **Personal:** en esta dimensión se recogen variables como motivación, expectativas, autoconfianza y afrontamiento (Ethington).
5. **Social,** sobre esta dimensión se hace énfasis en las redes de apoyo y el sentido de pertenencia, como lo indicó Spady y Tinto.

Cada una de estas dimensiones fue operacionalizada mediante ítems del cuestionario que traducen teoría en variables observables, organizados en formato Likert de cinco puntos. La dimensión académica, por ejemplo, incluyó tres ítems relacionados con la percepción del rendimiento y la organización personal; la dimensión institucional contó con ocho ítems vinculados a servicios de apoyo, tutorías y becas; mientras que las dimensiones personal y social abarcaron aspectos emocionales, familiares y de red de apoyo. Esta estructura asegura la coherencia interna entre el marco teórico y el diseño del instrumento, lo que fortalece su validez de contenido (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018).

Respecto al componente cualitativo, el enfoque adoptado permite profundizar en la experiencia subjetiva del estudiante, es necesario precisar que las categorías emergentes del análisis cualitativo fueron codificadas a partir del discurso de los participantes, guiadas por el marco teórico y organizadas en torno a factores académicos, institucionales personales y sociales.

4.3. Operacionalización de las variables

Con base en el marco teórico desarrollado y los modelos analizados de la deserción universitaria propuestos por Spady (1970), Astin (1975), Tinto (1975), Pascarella y Terenzini (1980), y Ethington (1990), se propuso operacionalizar las principales variables implicadas en el fenómeno. Este proceso nos ha conducido a traducir

constructos teóricos complejos en dimensiones observables mediante ítems estructurados en el instrumento aplicado.

Según (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018), la operacionalización es el procedimiento que nos permite establecer la relación entre el objeto teórico de estudio y su expresión empírica, facilitando su medición e interpretación. Por otro lado, (Bassi et al. 2015), destaca que dicha articulación debe ser coherente, sistemática y basada en referentes teóricos validados.

A continuación, se presenta la siguiente matriz de operacionalización empleada para el siguiente estudio:

Tabla 5.
Estrategias para mitigar la deserción universitaria.

Dimensión	Variable teórica	Ítems del cuestionario	Modelos teóricos de referencia
Sociodemográfica	Condiciones de origen, entorno familiar y nivel socioeconómico	C001 - Nivel Socioeconómico, C002 - ¿Alguien en su familia ha cursado estudios universitarios?	Tinto (1975); Pascarella y Terenzini (1980)
Académica	Motivación, participación, rendimiento, relación con docentes	C003- Mis calificaciones reflejaban el esfuerzo y dedicación que puse durante mis estudios C004-Participé activamente en clase y en actividades académicas durante mi tiempo en la universidad C005 Las tutorías académicas apoyaban mi proceso de formación. C006-"Mencione tres factores que, desde su experiencia, influyeron en su desempeño académico." C007-¿Qué estrategias utilizó para mejorar su rendimiento académico? (Mencione al menos tres)	Astin (1975); Spady (1970)
Institucional	Percepción de la calidad educativa y de los servicios institucionales	C008-Mantenía una buena relación con mis docentes. C009-La universidad ofrecía espacios adecuados para el aprendizaje C010-Tenía acceso a bibliotecas físicas y digitales bien equipadas. C011-La infraestructura universitaria apoyaba mi proceso de formación C012-Contaba con tecnología suficiente para realizar mis actividades académicas. C013-Tuve acceso a servicios de bienestar estudiantil que favorecían mi permanencia. C014-Las tutorías de acompañamiento fueron útiles en mi proceso de formación. C015-Las políticas institucionales favorecían mi permanencia. C016-¿Qué aspectos del sistema de tutorías o servicios de apoyo estudiantil consideró más útiles o deficientes?	Pascarella y Terenzini (1980); Tinto (1975)

		C017-Si pudiera haber mejorado algún aspecto de la universidad para favorecer su permanencia, ¿qué habría recomendado? (Mencione 3 recomendaciones)	
Personal	Expectativas, metas, autoeficacia y afrontamiento emocional	<p>C018-Asistía regularmente a clases durante mis estudios universitarios.</p> <p>C019-Tenía claridad sobre mis objetivos profesionales.</p> <p>C020-Confiaba en mis conocimientos y habilidades para completar mis estudios.</p> <p>C021-¿Qué situaciones específicas representaron un reto emocional o personal durante su vida universitaria? ¿Cómo las enfrentó? (Mencione tres)</p> <p>C022-Percibía que mi formación universitaria me permitiría alcanzar mis metas profesionales.</p> <p>C023-¿Con qué frecuencia experimentaba ansiedad o estrés debido a sus estudios?</p> <p>C024-¿Qué tan seguro/a se sentía para manejar la carga académica que tenía?</p> <p>C025-Mencione tres estrategias que utilizó para afrontar desafíos emocionales y académicos.</p> <p>C026-Me consideraba una persona con conocimientos previos para el estudio de la carrera.</p> <p>C027-Estudiaba esta carrera porque me apasionaba.</p> <p>C028-Mis expectativas sobre la universidad fueron cumplidas.</p> <p>C029-Contaba con apoyo social de mi entorno familiar y amigos.</p> <p>C030-Mi familia tenía expectativas altas sobre mi desempeño académico.</p> <p>C031-El apoyo de mi familia influía en mi permanencia en la universidad.</p>	Ethington (1990); Astin (1975)
Social	Apoyo familiar, redes sociales, participación y pertenencia	<p>C032-Tuve dificultades económicas que afectaban mi desempeño académico.</p> <p>C033-Mi situación económica influía en mi continuidad en la universidad.</p> <p>C034-Contaba con apoyo financiero de mi familia para costear mis estudios.</p> <p>C035-Tuve que trabajar para cubrir mis gastos universitarios.</p> <p>C036-Me sentía parte de la comunidad universitaria.</p> <p>C037-Participaba en actividades extracurriculares y asociaciones estudiantiles.</p> <p>C038-Tenía una buena relación con mis compañeros y docentes.</p> <p>C039-¿Qué tan importante consideraba el apoyo de su círculo social en su permanencia universitaria?</p> <p>C040-Contaba con una red de apoyo (amigos, profesores y compañeros) que me motivaban.</p> <p>C041-¿Qué factores considera que influyeron más en su decisión de desertar o en su permanencia hasta cierto punto? (Mencione 3 factores)</p>	Spady (1970); Tinto (1975)

Fuente y elaboración: Propias. con base en Tinto (1975); Spady (1970); Pascarella y Terenzini (1980); Astin (1975); Ethington (1990).

Esta esquematización ha permitido estructurar el cuestionario en cinco dimensiones, cada una recoge aspectos teóricos previamente definidos en la literatura académica. La asociación entre dimensiones, subcategorías e ítems fue diseñada para garantizar la validez de contenido del instrumento, y se verificará posteriormente mediante análisis psicométricos específicos (consistencia interna mediante alfa de Cronbach).

Esta matriz visibiliza cómo se integran los fundamentos teóricos con las técnicas de medición empírica, facilitando no solo la interpretación de los resultados, sino también el diseño de futuras estrategias de intervención en la UNAE. Por lo tanto, así cumplimos con el principio de coherencia epistemológica entre teoría, método e instrumentos, fundamental en estudios de carácter mixto orientados a la mejora de procesos institucionales.

4.4. Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se realizó siguiendo los criterios estandarizados establecidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), a través del Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de las Universidades y Escuelas Politécnicas (CACES 2023). Este modelo define indicadores específicos para evaluar la permanencia y deserción estudiantil en las instituciones de educación superior en Ecuador, asegurando que los datos recopilados sean válidos, confiables y comparables con los estándares nacionales.

Para la presente investigación, se consideró exclusivamente a los estudiantes que ingresaron en el primer y segundo semestre de 2021 y se analizó su estatus académico en 2023, permitiendo comparar quiénes continuaron en la UNAE y quiénes desertaron. Este procedimiento garantizó una identificación precisa de los estudiantes en situación de deserción, siguiendo los parámetros establecidos en el modelo del CACES.

4.5. Identificación de la población de estudio

Se seleccionó los estudiantes que cumplan con los criterios de deserción institucional definidos en el Indicador 19 del Modelo de Evaluación Externa del CACES. Dicho indicador establece que la tasa de deserción corresponde al porcentaje de

estudiantes matriculados en el primer nivel de grado que no continúan sus estudios dos años después de su ingreso (CACES 2023).

Para ello, se implementó el siguiente procedimiento:

1. Consulta de registros académicos de la UNAE para identificar a los estudiantes que ingresaron en el primer y segundo semestre de 2021.
2. Análisis del estatus académico en 2023, verificando quiénes se matricularon y quiénes no continuaron los estudios.

4.6. Aplicación de encuestas

Una vez identificados los estudiantes desertores y aquellos que permanecieron en la UNAE, se procedió a la aplicación de encuestas siguiendo estos lineamientos:

1. Contactó con los participantes a través de los datos disponibles en los registros académicos.
2. Se aplicaron encuestas en modalidad virtual y presencial, dependiendo de la accesibilidad de los participantes y garantizando la cobertura del estudio.
3. Se garantizó de anonimato y confidencialidad, cumpliendo con los principios éticos de la investigación. Se aseguró que los datos recopilados sean utilizados únicamente con fines académicos y científicos.

5. Análisis de datos

En el siguiente apartado se explican los métodos aplicados para procesar e interpretar los datos, combinando análisis cuantitativo (estadística descriptiva e inferencial) y cualitativo (codificación temática), a fin de comprender integralmente los factores asociados a la deserción en la UNAE.

5.1. Procedimiento de análisis de datos (cuantitativo y cualitativo)

El análisis de datos se desarrolló desde un enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para comprender de manera integral los factores asociados a la deserción estudiantil en la UNAE.

5.1.1 Análisis cuantitativo

Se aplicaron herramientas de estadística descriptiva e inferencial para examinar y modelar las variables asociadas a la deserción universitaria:

5.1.1.1 Estadística descriptiva

Se realizó un análisis sobre las tendencias centrales y dispersión para caracterizar las respuestas obtenidas en cada dimensión. En particular se calcularon frecuencias absolutas y relativas para variables de la dimensión sociodemográficas (sexo, carrera, tipo de gratuidad, quintil económico) además se calcularon de medias, medianas, desviación estándar para los puntajes obtenidos en las dimensiones académica, institucional, personal y social.

No obstante, desde el enfoque de investigación de las ciencias sociales y bajo la perspectiva de varios autores como (Carifio y Perla 2007; Boone y Boone 2012) fue considerado aceptable el utilizar medidas aritméticas como promedios y desviaciones estándar cuando se ha verificado previamente la consistencia de los ítems mediante el alfa de Cronbach y cuando las distribuciones se comportan de forma suficientemente regular.

5.1.1.2 Estadística inferencial

Una vez que se realizaron las pruebas de normalidad sobre las dimensiones del instrumento, se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas, dado que se confirmó que los datos no cumplirán con el supuesto de la distribución normal.

Sobre este análisis se aplicaron:

1. Correlación de Spearman
2. Prueba de U de Mann-Whitney
3. Prueba de Kruskal-Wallis
4. Análisis estructural ítem-dimensión

5.1.2 Análisis cualitativo

En complemento al enfoque cuantitativo, se incorporó un análisis cualitativo de corte fenomenológico, centrado en las experiencias por los estudiantes desertores a través de sus respuestas abiertas.

Este análisis incluyó:

1. Codificación temática inductiva
2. Análisis de contenido sistemático

6. Consideraciones éticas

Para garantizar el cumplimiento de los principios éticos en la presente investigación, se adoptaron las siguientes medidas:

6.1 Consentimiento informado

Antes de participar en el estudio, los estudiantes recibieron información detallada sobre los objetivos, metodología y alcance de la investigación. A tal efecto, se presentó la siguiente declaración:

“Estimado/a participante, le invitamos a formar parte de un estudio de investigación cuyo propósito es identificar los factores que influyen en la deserción universitaria. Su participación es completamente voluntaria y consistirá en completar una encuesta que abordará aspectos académicos, sociales, económicos, psicológicos, institucionales y personales relacionados con su trayectoria educativa.

6.2 Confidencialidad y anonimato

1. La información recolectada fue manejada bajo principios de confidencialidad, garantizando que su uso se limitara estrictamente a propósitos investigativos y académicos
2. Las respuestas obtenidas no estuvieron asociadas a ningún dato personal identificable, asegurando el anonimato de los participantes en todas las fases del estudio.

6.3 Riesgos y beneficios

1. No se identificaron riesgos asociados a la participación en la investigación.
2. Se previó que los resultados obtenidos contribuyeran al diseño de estrategias y políticas que promuevan la permanencia estudiantil en la UNAE.

6.4 Duración y participación voluntaria

1. El tiempo estimado para completar la encuesta fue de 10 a 15 minutos.
2. La participación en el estudio fue libre y voluntaria. Cada persona tuvo la posibilidad de desistir en cualquier momento del proceso, sin necesidad de justificar su decisión ni enfrentar consecuencia alguna por ello.

6.5 Contacto e información adicional

En caso de dudas o inquietudes sobre el estudio, los participantes tuvieron la posibilidad de comunicarse con el investigador principal:

1. Investigador: Luis Miguel Bonilla Marchán
2. Correo electrónico: luis.bonilla@unae.edu.ec

3. Teléfono: 0984711889

Al continuar con la encuesta y enviar sus respuestas, el/la participante indicó que leyó y comprendió la información proporcionada, y aceptó participar en este estudio de manera libre e informada.”

Capítulo tercero

Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la UNAE

Sobre este capítulo se presenta el análisis e interpretación de los datos que fueron obtenidos a partir de la aplicación de un único instrumento de recolección mixto donde se pudo tener información cuantitativa y cualitativa, esto con el fin de identificar los factores que incidieron en la deserción de los estudiantes de pregrado de la UNAE, la organización con la que se analizó, se estructura en función de las dimensiones teóricas que fueron definidas previamente, con ello se integró estadísticos con narrativas personales, con el fin de ofrecer una visión holística y contextualizada al fenómeno. Con esta triangulación metodológica se reconstruye la trayectoria de los estudiantes y se tiene una aproximación profunda a las condiciones académicas, institucionales, personales y sociales que influyeron en la decisión de abandonar los estudios.

1. Resultados cuantitativos

A pesar de tener un instrumento validado por expertos se tiene como objetivo propio garantizar la validez interna del instrumento que está diseñado para medir las dimensiones vinculadas a la deserción estudiantil, por lo que se realizó un análisis de consistencia interna mediante el coeficiente de Cronbach para cada una de las dimensiones: académica, institucional, personal y social.

1.1. Análisis psicométrico del instrumento aplicado

Las escalas de tipo Likert son comúnmente utilizadas en las investigaciones de las ciencias sociales, esto con el objeto de obtener valoraciones sobre percepciones actitudes o experiencias. Aunque la misma naturaleza de la escala es ordinal, diversos autores indican que bajo determinadas condiciones (como la validación previa del instrumento y una distribución suficientemente regular de los datos) se puede tratar como cuasi-intervalares para su análisis estadístico (Carifio y Perla 2007; Boone y Boone 2012)

La validación del instrumento se sustentó metodológicamente en los aportes de (Bassi et al. 2015), quien plantea que todo proceso de construcción de instrumentos en ciencias sociales debe tener una secuencia lógica que abarca definiciones de dimensiones, redacción de los ítems sobre cada una de ellas y, por último, la validación de expertos y análisis estadístico para finalizar. Según lo descrito por otros autores como (Hernández

Sampieri y Mendoza Torres 2018) señalan que la confiabilidad interna de un instrumento puede ser evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el cual permite tener una estima sobre el grado de homogeneidad de los ítems que componen cada dimensión.

En el estudio se aplicó el análisis del alfa de Cronbach de forma independiente a cada dimensión del instrumento académica, institucional, personal, social, con el fin de verificar la consistencia interna y poder justificar la consolidación de puntajes compuestos a través de promedios, tal y como lo describe la Tabla 6.

Tabla 6.
Resultados del análisis de fiabilidad interna (Alfa de Cronbach) por dimensión.

Dimensión	Ítems Analizados	Alfa de Cronbach	Observaciones
Académica	3	0.666	Ítems con correlaciones correctas. Estructura conservada.
Institucional	8	0.888	Alta consistencia. Ningún ítem eliminado.
Personal	12	0.712	Ítem C023 con correlación interna negativa, se mantiene por criterio teórico.
Social	9	0.733	Ítem C034 tuvo correlación interna negativa. No se excluye.

Fuente y elaboración: Propias.

1.2. Análisis descriptivo de las dimensiones

Una vez establecida la consistencia interna de cada dimensión, se procedió estadísticamente a describir los puntajes obtenidos en las dimensiones de análisis, esto con el fin de identificar tendencias generales y evaluar el comportamiento de sus distribuciones.

En el análisis se incluyeron medidas de tendencia central, de dispersión y de forma, así como la aplicación de pruebas que determinan la normalidad sobre la pertinencia de utilizar procedimientos paramétricos o no paramétricos en el análisis inferencial, adjunta la Tabla 7 de representación de los datos.

Tabla 7.
Estadísticos descriptivos de las dimensiones del cuestionario.

Dimensión	Media Aritmética	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Académica	4,057	4,000	4,000	0,730	1,667	5,000
Institucional	4,043	4,125	5,000	0,756	1,000	5,000
Personal	4,065	4,083	4,083	0,514	2,750	5,000
Social	3,808	3,889	3,222	0,657	1,000	5,000

Fuente y elaboración: Propias.

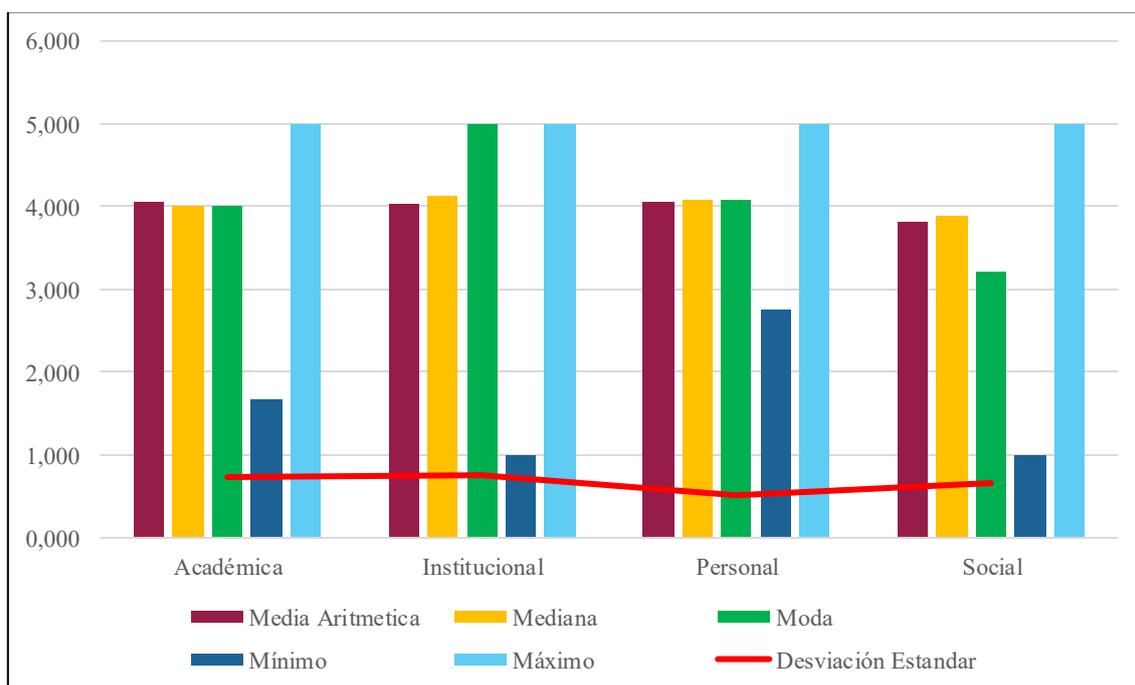


Figura 6. Estadísticos descriptivos de las dimensiones
Fuente y elaboración: Propias.

Posterior a ellos se aplicaron pruebas de normalidad para cada dimensión Shapiro-Wilk, cuyos valores se detallan en la Tabla 8.

No obstante, es necesario señalar que la aplicación de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk sobre datos derivados de escalas tipo Likert representa limitaciones metodológicas importantes. Estas escalas generan variables ordinales con un número muy reducido de valores distintos, lo que compromete los supuestos de continuidad requeridos para aplicar pruebas de normalidad. En este caso particular, la muestra toma solo cinco valores posibles, por lo que la prueba pierde sentido estadístico en términos estrictos. Por tanto, los resultados deben interpretarse únicamente como una referencia exploratoria, y no como una evidencia concluyente sobre la distribución de los datos.

Tabla 8.
Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk por dimensión.

Dimensión	Shapiro-Wilk (Sig.)
Académica	0,000
Institucional	0,000
Personal	0,212
Social	0,001

Fuente y elaboración: Propias.

1.3. Pruebas estadísticas de asociación

Para el desarrollo de este apartado se analizaron las dimensiones del instrumento en función de su posible variación según las características sociodemográficas de los estudiantes encuestados. Dado que las variables presentan distribución no normal y provienen de escalas ordinales, se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas como la correlación de Spearman, la prueba U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis, seleccionadas según el tipo de variable y el número de grupos comparados.

1.4. Análisis de Correlación entre dimensiones

Para analizar la relación entre las dimensiones evaluadas (académica, institucional, personal y social), se utilizó la prueba de correlación de Spearman, apropiada para datos ordinales y distribuciones no normales. Esta prueba permite examinar asociaciones monotónicas sin requerir normalidad ni linealidad.

Hipótesis nula (H_0): no existe correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones del cuestionario. Los coeficientes obtenidos se presentan en la Tabla 9

Tabla 9.
Correlación de Spearman entre las dimensiones del cuestionario.

Dimensión	Académica	Institucional	Personal	Social
Académica	1,000	0,566**	0,406**	0,475**
Institucional	0,566**	1,000	0,433**	0,504**
Personal	0,406**	0,433**	1,000	0,492**
Social	0,475**	0,504**	0,492**	1,000

Nota: Correlaciones significativas al nivel de significación $\alpha = 0,01$ (bilateral), prueba de Spearman.

Fuente y elaboración: Propias.

1.5 Correlación entre edad y dimensiones

Entre los datos recolectados pertenecientes a la parte sociodemográfica se incluyó la variable edad, calculada a partir del año de nacimiento de los participantes. Con base en ello, se exploró la relación entre la variable edad y las dimensiones del instrumento mediante la prueba de correlación de Spearman, dado que ambas variables son ordinales y no se cumplen el supuesto de normalidad.

Hipótesis nula (H_0): no existe correlación estadísticamente significativa entre la edad y las dimensiones evaluadas. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10.
Correlación de Spearman entre la edad y las dimensiones del cuestionario.

Dimensión	Coefficiente ρ (Spearman)	p-valor (bilateral)
Académica	0,085	0,418
Institucional	0,081	0,441
Personal	0,206*	0,048
Social	0,133	0,203

Nota: Se señala con un asterisco (*) la correlación significativa cuyo p-valor es menor que el nivel de significación $\alpha = 0,05$ (bilateral), según la prueba de Spearman.

Fuente y elaboración: Propias.

1.6 Comparación por sexo

Para evaluar posibles diferencias en las puntuaciones de cada dimensión según el sexo (hombre/mujer), se aplicó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U, adecuada para comparar dos grupos independientes cuando no se cumple el supuesto de normalidad y los datos son ordinales.

Hipótesis nula (H_0): no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a las puntuaciones medianas en cada una de las dimensiones evaluadas. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11.
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney según sexo.

Dimensión	U de Mann - Whitney	p-valor (bilateral)
-----------	---------------------	---------------------

Académica	812,500	0,599
Institucional	693,500	0,565
Personal	604,000	0,162
Social	638,500	0,279

Nota: Se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar las puntuaciones medianas entre hombres y mujeres. No se observaron diferencias estadísticamente significativas al nivel de significación $\alpha = 0,05$ (bilateral).

Fuente y elaboración: Propias.

1.7 Comparación por tipo de gratuidad

Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para evaluar diferencias en las puntuaciones de cada dimensión según el tipo de gratuidad según los estudiantes (Ninguna, Parcial, Total), los valores obtenidos se reportan en la Tabla 12.

La hipótesis nula (H_0) evaluada con la prueba de Kruskal-Wallis establece que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en relación con cada una de las dimensiones analizadas.

Tabla 12.

Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis por dimensión.

Dimensión	p-valor (bilateral)	Decisión
Académica	0,009	Rechazada
Institucional	0,776	No Rechazada
Personal	0,966	No Rechazada
Social	0,321	No Rechazada

Nota: Se reportan p-valores asintóticos. El criterio de decisión se basa en un nivel de significación $\alpha = 0,05$, según la prueba de Kruskal-Wallis aplicada a cada dimensión.

Fuente y elaboración: Propias.

2. Resultados cualitativos

Es necesario presentar los hallazgos derivados del análisis de las respuestas abiertas brindadas por estudiantes desertores, organizadas mediante codificación temática. A través de sus relatos se identifican factores académicos, personales, institucionales y sociales que permiten comprender, desde una perspectiva holística, las razones que llevaron a interrumpir sus estudios.

2.1 Categorización de los temas emergentes

A partir del procesamiento de las respuestas abiertas brindadas por los estudiantes desertores, se procedió a realizar una codificación abierta inicial con apoyo del software

MAXQDA. Este proceso permitió identificar unidades significativas en los discursos, las cuales fueron agrupadas en función de su afinidad conceptual y posteriormente organizadas dentro de un sistema categorial estructurado.

La categorización se desarrolló considerando los núcleos temáticos recurrentes en las narrativas de los participantes, y fue organizada de acuerdo con las dimensiones teóricas predefinidas en el estudio: académica, institucional, personal y social. La Tabla 13 presenta el esquema de codificación empleado:

Tabla 13.
Sistema categorial utilizado para el análisis de contenido de las dimensiones del cuestionario.

Dimensión	Subcategoría	Pregunta asociada	Descripción temática
Académica	Condiciones externas	C006	Factores fuera del control del estudiante que afectan su rendimiento.
	Gestión del tiempo y carga	C006	Dificultades para equilibrar estudios con otras responsabilidades.
	Relación con docentes	C006	Experiencias positivas o negativas con el profesorado.
	Motivación y esfuerzo	C006	Grado de implicación personal y su evolución durante la carrera.
	Apoyo familiar o social	C006	Percepción del acompañamiento externo frente a retos académicos.
	Organización y hábitos de estudio	C007	Rutinas y estrategias aplicadas para cumplir con tareas y evaluaciones.
	Uso de tutorías o apoyo docente	C007	Acceso, frecuencia y utilidad de tutorías académicas.
	Trabajo colaborativo	C007	Valoración del aprendizaje grupal.
	Investigación y recursos	C007	Acceso a materiales, bibliografía o recursos para el aprendizaje.
	Autoaprendizaje y autonomía	C007	Desarrollo de habilidades independientes en el aprendizaje.
Institucional	Servicios de Apoyo y Tutorías	C016	Opiniones sobre programas de acompañamiento académico.
	Infraestructura y recursos	C016	Estado y suficiencia de laboratorios, bibliotecas, tecnología, etc.
	Gestión académica y trámites	C017	Trámites administrativos, matrículas, horarios.
	Becas y ayudas económicas	C017	Acceso y dificultad de permanencia según políticas de apoyo financiero.
	Relación con docentes	C017	Percepción institucional del trato y seguimiento por parte del profesorado.
Personal	Duelo o pérdida	C021	Acontecimientos emocionales intensos durante la vida universitaria.
	Trabajo y tiempo limitado	C021	Carga laboral simultánea con estudios.
	Estrés académico o emocional	C021	Manifestaciones de ansiedad, agotamiento, frustración o bloqueo.

	Carga familiar o parental	C021	Responsabilidades de cuidado o crianza asumidas durante la carrera.
	Falta de apoyo emocional	C021	Sensación de soledad, incomprensión o abandono emocional.
	Autocuidado emocional	C025	Estrategias personales de regulación emocional
	Adaptación y flexibilidad	C025	Capacidad de respuesta ante cambios académicos o personales.
	Planificación y organización	C025	Manejo del tiempo y planificación de actividades académicas.
	Búsqueda de apoyo	C025	Solicitud activa de ayuda en momentos críticos.
	Persistencia personal	C025	Nivel de esfuerzo sostenido ante la adversidad.
	Fe, espiritualidad o motivación interna	C025	Recursos simbólicos o espirituales para resistir la deserción.
Social	Dificultades económicas	C041	Falta de recursos materiales para continuar los estudios.
	Responsabilidades familiares	C041	Obligaciones sociales que interfieren con la vida académica.
	Problemas de salud	C041	Condiciones médicas propias o de familiares.
	Dificultades académicas	C041	Obstáculos sociales vinculados al entorno de estudio.
	Falta de apoyo	C041	Escasez de respaldo por parte de redes sociales o familiares.
	Cambio de planes	C041	Modificación de objetivos personales o profesionales durante la carrera.
	Persistencia y motivación	C041	Disposición a continuar pese a adversidades del entorno social.

Fuente y elaboración: Propias.

2.2 Análisis de contenido: factores académicos, institucionales, personales y sociales desde el discurso de los estudiantes analizados

Para el análisis se aplicó la técnica de análisis de contenido, orientada a la clasificación, segmentación e interpretación significativa identificadas en el discurso de los participantes. Este procedimiento partió desde un sistema categorial previamente definido, lo cual permitió establecer relaciones entre el discurso empírico y las dimensiones teóricas propuestas en el marco del estudio (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

El análisis se enfocó en identificar patrones, regularidades y elementos simbólicos o estructurales que emergieron de las respuestas, permitiendo una comprensión más profunda de los factores asociados a la deserción desde la voz directa de los estudiantes. Asimismo, el proceso realizado permitió rastrear la trazabilidad de cada segmento textual según la dimensión correspondiente y el perfil sociodemográfico de los participantes.

Los segmentos que fueron codificados fueron organizados en matrices y visualizaciones que servirán para procedimientos de análisis posteriores, como el cruce

entre categorías y variables, el uso de herramientas de visualización (como nubes de palabras y diagramas de códigos), así como el análisis comparativo por subgrupos.

3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos

La integración de los resultados constituye una fase esencial en el enfoque de métodos mixtos, ya que permite contrastar, complementar y articular las evidencias obtenidas desde los enfoques cuantitativo y cualitativo (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018). Mientras que (Creswell 2014) indica que en esta fase se busca identificar convergencias, divergencias y relaciones de complementariedad entre los datos, para generar un entendimiento más profundo del fenómeno estudiado. En este caso, la deserción estudiantil se abordó desde un diseño secuencial explicativo, lo que justifica una triangulación de datos que conecta dimensiones objetivas (medidas con instrumentos cerrados) con significados subjetivos (obtenidos mediante el análisis de contenido).

3.1 Convergencias y divergencias entre datos

Se procedió a organizar los hallazgos obtenidos en ambas estrategias de recolección de datos (cuantitativa y cualitativa) para identificar puntos de coincidencia y posibles contrastes en las dimensiones estudiadas. Esta práctica está respaldada por (Bassi et al. 2015) quien afirma que los diseños mixtos requieren contrastar empíricamente lo que los sujetos reportan en formato estructurado con los significados que emergen de sus propias narrativas.

El procedimiento consistió en comparar los resultados estadísticos (medias, correlaciones, pruebas de hipótesis) con las categorías emergentes del análisis de contenido, clasificadas por dimensión. De este modo, se identificaron coincidencias entre los factores con mayor carga estadística y los núcleos temáticos más reiterados en el discurso de los estudiantes.

3.2 Perfil multidimensional del estudiante desertor

Con el fin de ofrecer una caracterización general del sujeto de estudio, se construyó un perfil sintético del estudiante que interrumpió sus estudios, a partir de los patrones sociodemográficos (sexo, edad, gratuidad, carrera), los puntajes por dimensión y las regularidades temáticas cualitativas. Esta estrategia corresponde a lo que (Bassi et al. 2015) denomina "configuración tipológica integrada", orientada a representar la experiencia de un fenómeno desde múltiples fuentes.

3.3 Factores críticos de intervención

Se sistematizaron los factores con mayor peso empírico en ambos enfoques. Estos fueron seleccionados según su recurrencia en las respuestas cuantitativas, su frecuencia temática en las narrativas, y su relevancia en el sistema categorial previamente definido. La presentación se organiza por dimensión teórica, sin emitir aún valoraciones analíticas, con el propósito de dejar sentadas las bases para el análisis interpretativo posterior (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018).

Capítulo cuarto

Interpretación integrada de los hallazgos

1. Caracterización y contextualización del fenómeno de deserción

La interpretación de los resultados parte de una caracterización sociodemográfica y académica de los estudiantes que abandonaron sus estudios en la UNAE. La muestra fue definida a partir del criterio propuesto en el Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de las Universidades y Escuelas Politécnicas, emitido por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES 2023) el cual establece en su indicador 19 la “Tasa de deserción institucional de segundo año en la oferta académica de grado”

Con base en lo descrito, se identificaron a estudiantes que ingresaron en el año 2021 y cuya permanencia fue monitoreada en el año 2023 incluidos sus dos semestres. Aquellos que no continuaron sus estudios en dicho periodo fueron clasificados como desertores. A este grupo se le aplicó el cuestionario diseñado para la investigación, obteniendo un total de 93 respuestas válidas.

De este grupo de encuestados el 77,4% eran mujeres y el 22,6% hombres, proporción que refleja con fidelidad la composición general de la matrícula de la UNAE, tradicionalmente feminizada. Las edades de los encuestados oscilaron entre los 21 y los 58 años, evidenciando una población estudiantil diversa en términos etarios, aunque predominan los jóvenes adultos.

En cuanto a la distribución por carreras, se observó que, dentro del grupo de estudiantes desertores que respondieron la encuesta, las carreras con mayor número de casos fueron:

1. Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (23,66 %),
2. Educación Básica (17,20 %),
3. Educación Inicial (13,98 %),
4. Educación en Ciencias Experimentales (12,90 %).

La Figura 7 representa gráficamente esta distribución.

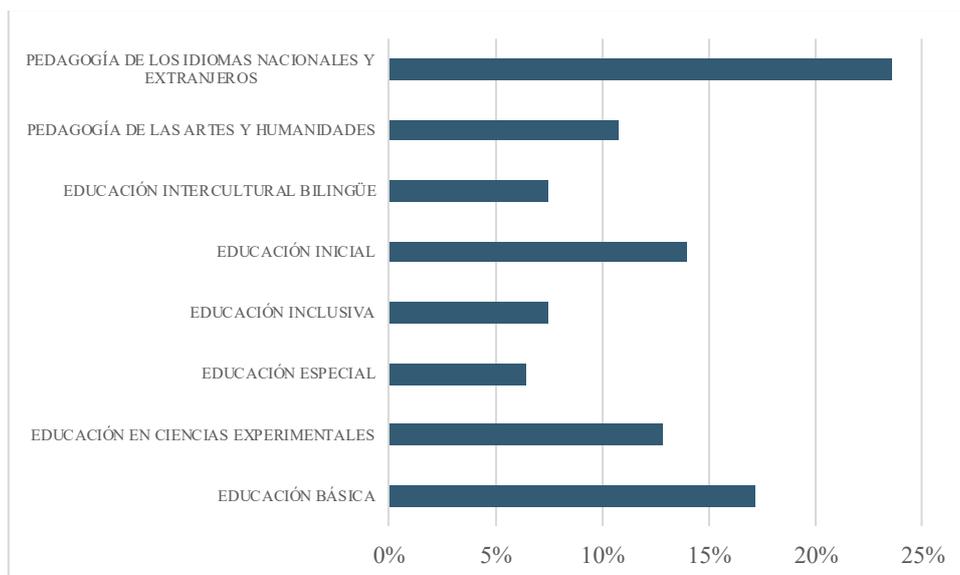


Figura 7. Estudiantes desertores por carreras entre los encuestados.
Fuente y elaboración: Propias.

Estas cuatro carreras reúnen al 67,74% del total de respuestas obtenidas, lo que no implica que concentren la deserción institucional, sino que representan aquellas con mayor participación entre quienes aceptaron responder el instrumento. Esta distribución puede estar relacionada tanto con el volumen de matrícula general como con la accesibilidad para el contacto posterior al abandono, sin que esto permita una generalización estadística hacia el conjunto de estudiantes que desertaron en la UNAE.

Respecto a la clasificación económica, se observa que el 35,48% de los encuestados se ubicó en el quintil “medio bajo”, seguido por un 34,41% en el quintil “bajo”. A diferencia que solo el 5,4% pertenecía al quintil “alto”. Cabe aclarar que estos quintiles no corresponden a una división estadística uniforme de la muestra (20% por grupo), sino refleja una categorización socioeconómica establecida institucionalmente, basada en información declarada por los estudiantes al momento de su ingreso. Esta clasificación permite identificar condiciones objetivas de origen, y no representa una percepción subjetiva sobre el apoyo institucional recibido. La distribución completa de quintiles económicos por carrera se visualiza en la Figura 8.

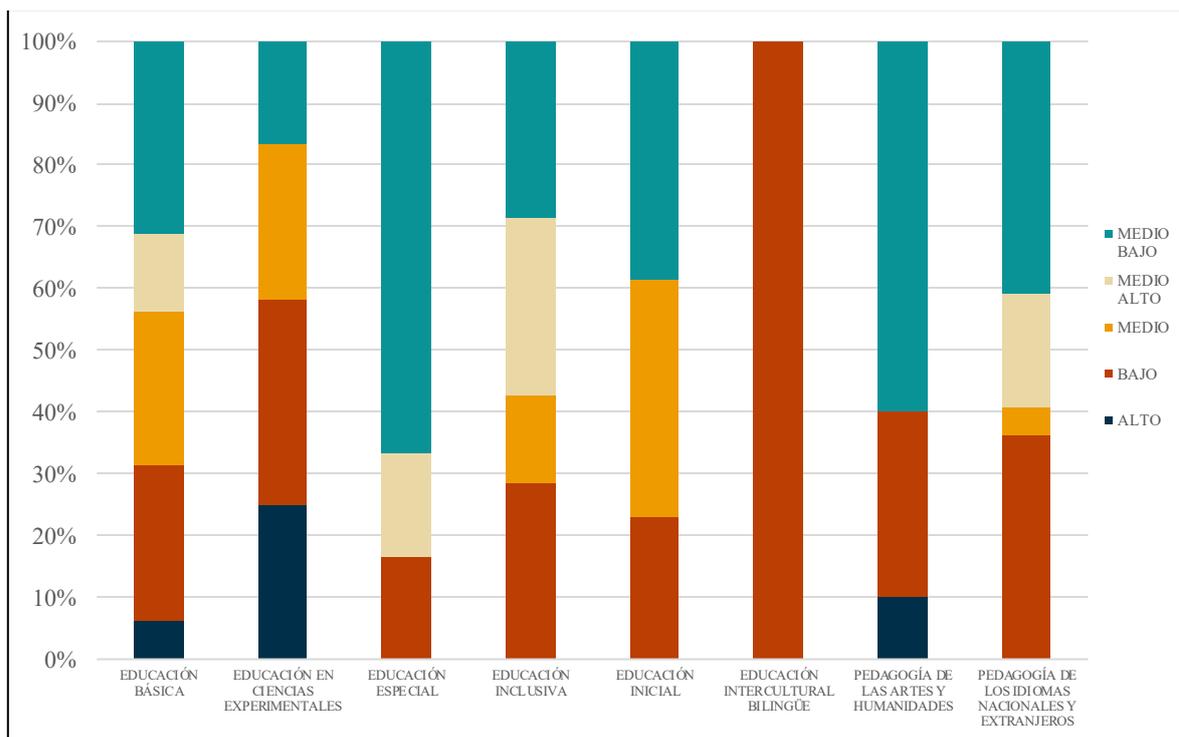


Figura 8. Distribución de quintiles económicos por carrera.
Fuente y elaboración: Propias.

Esta distribución muestra que una mayoría significativa de los desertores proviene de contextos de vulnerabilidad económica estructural, lo cual es consistente con los hallazgos de estudios que identifican al nivel socioeconómico como un predictor robusto de la deserción estudiantil en educación superior (Cabrera, Nora, y Castañeda 1992; DesJardins, Ahlburg, y McCall 2002). Desde el punto de vista teórico este hallazgo se articula con lo planteado por Tinto (1993), quien subraya que los estudiantes con recursos económicos limitados enfrentan mayores obstáculos para integrarse académica y socialmente a la vida universitaria, afectando negativamente su permanencia.

2. Análisis cuantitativo: psicometría, estadística descriptiva y pruebas de asociación

A continuación, se presentan los resultados del análisis cuantitativo, que incluye la evaluación psicométrica del instrumento aplicado, su comportamiento estadístico, y las pruebas de asociación entre variables.

2.1. Análisis estadístico de las dimensiones cuantitativas

Con el propósito de interpretar de manera empírica la experiencia de deserción estudiantil, se analizaron las puntuaciones obtenidas en las cuatro dimensiones principales del instrumento aplicado: académica, institucional, personal y social. Este análisis cuantitativo se estructuró en dos fases. La primera consistió en la evaluación de la consistencia interna de los ítems de cada dimensión mediante el coeficiente alfa de

Cronbach, siguiendo criterios de aceptabilidad estadística ($\alpha \geq 0,70$) y pertinencia teórica en caso de valores limítrofes. La segunda fase implicó una descripción estadística detallada de los datos, a través del cálculo de medidas de tendencia central, dispersión y forma, con el objetivo de caracterizar la distribución de las respuestas y orientar la elección de pruebas inferenciales apropiadas.

2.2. Evaluación psicométrica del instrumento

La consistencia interna del cuestionario fue evaluada de forma independiente para cada dimensión. Los coeficientes alfa de Cronbach son ampliamente reconocidos como indicadores de confiabilidad en las ciencias sociales (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018), motivo por el cual fueron utilizados para evaluar la consistencia interna del instrumento.

Estos resultados muestran que el instrumento cuenta con un nivel de confiabilidad aceptable para las cuatro dimensiones analizadas. En particular, la dimensión institucional presentó un alfa muy alto (0,888), lo cual indica que sus ítems miden un mismo constructo con elevada cohesión interna. Las dimensiones personal y social también evidenciaron valores superiores a 0,70, adecuados para investigación exploratoria. Aunque la dimensión académica obtuvo un valor ligeramente menor (0,666), este se considera aceptable según criterios de (Bassi et al. 2015) especialmente por la claridad conceptual de sus ítems.

2.3. Descripción estadística de las dimensiones

Sobre este análisis se revela que las dimensiones personal, académica e institucional registraron promedios superiores a 4 sobre 5, lo cual pone en evidencia una valoración favorable por parte de los estudiantes, incluso en contextos de abandono. Por otro lado, la dimensión social presentó el promedio más bajo (3,808), lo que sugiere la existencia de limitaciones en el apoyo externo, la calidad de los vínculos interpersonales y las condiciones contextuales, factores que inciden negativamente en la permanencia universitaria.

Por otro lado, la desviación estándar más baja se observa en la dimensión personal, lo que indica una mayor homogeneidad en las respuestas. Por el contrario, la dimensión institucional presenta mayor variabilidad, posiblemente debido a las distintas carreras y experiencias de gestión vividas.

2.4. Pruebas de normalidad

Como parte del proceso de validación estadística de los datos, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con el fin de evaluar la pertinencia de utilizar procedimientos paramétricos o no paramétricos en los análisis inferenciales posteriores. Si bien esta prueba es ampliamente utilizada, su aplicación sobre escalas de tipo Likert presenta limitaciones metodológicas, ya que dichas escalas generan variables ordinales con pocos valores distintos, afectando el supuesto de continuidad.

Sobre la investigación los resultados indicaron que la dimensión Personal no presentó significancia estadística ($p > 0,05$), por lo que su distribución puede considerarse normal. Las demás dimensiones sí evidenciaron significancia ($p < 0,05$), incumpliendo el supuesto de normalidad. Por esta razón, el análisis inferencial posterior —como las comparaciones entre grupos— se realizará mediante pruebas no paramétricas, asegurando la validez estadística.

3. Correlaciones entre variables sociodemográficas y dimensiones de deserción

Es necesario examinar las relaciones entre las dimensiones evaluadas del fenómeno de la deserción y las variables sociodemográficas. A través de pruebas estadísticas no paramétricas, se identifican asociaciones significativas que permiten comprender estos factores incidentes.

3.1 Pruebas de asociación y análisis de correlación

Con el objetivo de explorar relaciones entre las dimensiones evaluadas y las variables sociodemográficas de los estudiantes desertores: sexo, edad y nivel de gratuidad. Se buscó determinar si existen diferencias significativas entre grupos o patrones relacionales entre factores personales y percepciones asociadas a la deserción.

3.1.1. Comparación de dimensiones por sexo

La primera prueba aplicada fue Mann-Whitney U, adecuada para comparar dos grupos independientes (en este caso, hombres y mujeres), considerando que la mayoría de las dimensiones no presenta una distribución normal.

Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones analizadas ($p > 0,05$ en todos los casos). Esto nos indica que, si bien la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (77,4 %), las percepciones asociadas a las causas de deserción son similares entre géneros.

3.1.2 Comparación por tipo de gratuidad

Se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar más de dos grupos independientes, en este caso, según el tipo de gratuidad reportado (ninguna, parcial, total).

Sobre este análisis la dimensión académica mostró diferencias significativas en función del tipo de gratuidad ($p = 0,009$). Esto nos indica que los estudiantes que contaban con mayor respaldo económico (gratuidad total o parcial) manifestaron percepciones académicas distintas a quienes no contaban con ningún tipo de gratuidad. En contraste, las dimensiones institucional, personal y social no variaron significativamente según esta variable, lo que puede guardar relación con el hecho de que las condiciones institucionales y personales trascienden los criterios económicos iniciales de ingreso de los estudiantes.

3.1.3 Correlación entre dimensiones

A fin de identificar relaciones entre las cuatro dimensiones evaluadas, se aplicó la prueba de correlación de Spearman y los coeficientes indican correlaciones positivas moderadas entre todas las dimensiones, siendo más fuerte la asociación entre académica e institucional ($\rho = 0,566$) y entre institucional y social ($\rho = 0,504$). Esto nos dice que la experiencia de deserción de los estudiantes desertores no se explica de forma aislada, sino que está altamente interrelacionada, en otras palabras, no operan de manera independiente.

3.1.4 Correlación entre edad y dimensiones

Finalmente, se exploró si la variable edad influía en las percepciones de las distintas dimensiones. Para ello se utilizó Spearman, y el único valor significativo corresponde a la dimensión personal ($\rho = 0,206$; $p < 0,05$). Este resultado nos indica que existe una leve tendencia a que los estudiantes con mayor edad reporten puntuaciones ligeramente superiores en dicha dimensión. No obstante, dada la baja magnitud del coeficiente, esta asociación debe interpretarse con cautela y no permite establecer conclusiones sólidas.

En las demás dimensiones (académica, institucional y social) no se encontraron correlaciones significativas con las edades, lo que nos da a entender que el fenómeno de la deserción afecta a estudiantes de distintas edades de forma transversal.

4. Integración cuantitativa-cualitativa y perfil del estudiante desertor

El siguiente apartado articula los hallazgos procedentes de los análisis estadísticos con las evidencias narrativas obtenidas mediante el instrumento, a fin de construir una interpretación holística del fenómeno de la deserción en la UNAE durante 2023.

4.1. Contraste de resultados cuantitativos y cualitativos

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos se constituye en una fase central del diseño metodológico mixto, dado que permite conectar tendencias estadísticas objetivas con los significados subjetivos atribuidos por los participantes. Según (Creswell 2014) esta triangulación propicia una comprensión más rica del fenómeno, al revelar convergencias, divergencias y complementariedades entre lo medido y lo narrado.

Desde el enfoque cuantitativo, la dimensión académica obtuvo un promedio general de 4,057, reflejando una autovaloración positiva del esfuerzo personal. No obstante, los relatos cualitativos evidencian que este desempeño estuvo condicionado por múltiples factores externos, que dificultaron sostener una trayectoria continua.

Esta información se presenta de manera visual en la Figura 9, la cual se recomienda revisar a continuación para contextualizar el análisis posterior.

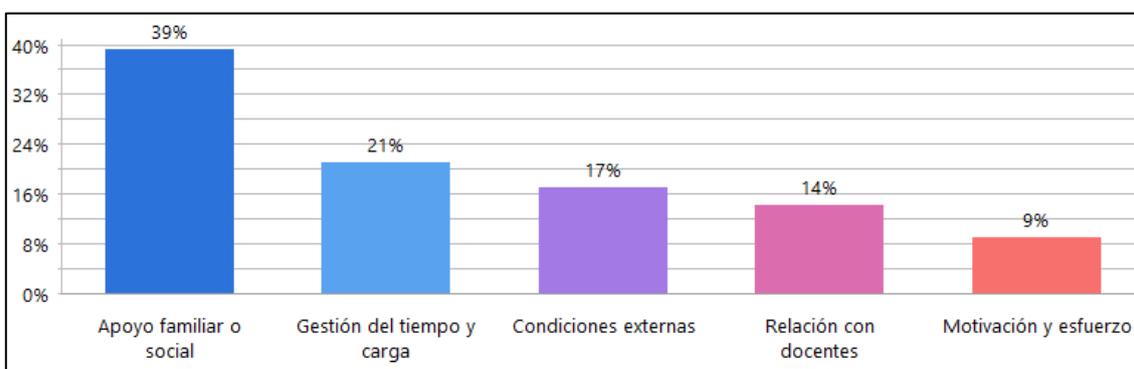


Figura 9. Factores que influyen en el desempeño académico según los estudiantes desertores. Nota: Datos obtenidos mediante codificación de frecuencias en MAXQDA a partir de las respuestas abiertas.

Fuente y elaboración: Propias.

El subcódigo más citado fue “Apoyo familiar o social” (39%), seguido por “Gestión del tiempo y carga” (21%). Estos resultados indican que el rendimiento académico estuvo condicionado por factores externos al aula, especialmente por la ausencia de respaldo en el entorno inmediato y las dificultades para conciliar responsabilidades académicas y personales. Visto de manera holística, los hallazgos

permiten decir que el bajo desempeño no responde a causas individuales aisladas, sino a condiciones estructurales que inciden directamente en la continuidad de la trayectoria estudiantil.

Ahora, para comprender las acciones que los estudiantes intentaron implementar antes de abandonar sus estudios, se presenta a continuación la Figura 10, que recoge las estrategias utilizadas para mejorar su rendimiento académico, donde se pudo determinar que la mejor estrategia fue el uso de tutorías o apoyo docente con el (32%), seguido por las estrategias sobre la organización y hábitos de estudio; y la investigación y recursos, ambas con un (19%), respectivamente.



Figura 10. Estrategias utilizadas para mejorar el rendimiento académico.

Nota: Información obtenida mediante codificación temática en MAXQDA a partir de las respuestas abiertas del cuestionario.

Fuente y elaboración: Propias.

Por lo que es necesario interpretar que el estudiante reconoce sus esfuerzos, pero identifica como beneficio el acompañamiento institucional en su contexto personal.

Ahora, para identificar los recursos institucionales que los estudiantes reconocieron como formas de apoyo durante su trayectoria académica, se presenta a continuación la Figura 11, que muestra los aspectos de apoyo estudiantil mencionados por los encuestados.

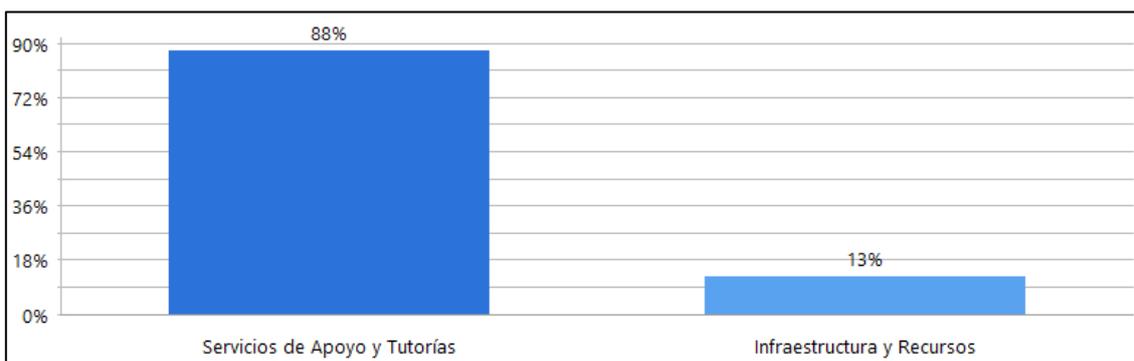


Figura 11. Aspectos de apoyo estudiantil identificados por los encuestados.

Nota: Resultados derivados del análisis de contenido realizado en MAXQDA, con base en las respuestas abiertas de estudiantes desertores.

Fuente y elaboración: Propias.

En el análisis de la dimensión institucional, se observó una valoración positiva por parte de los estudiantes (media = 4,043; $\alpha = 0,888$), lo que evidencia una alta consistencia interna y una percepción favorable respecto a esta dimensión. En las narrativas, el 88% de encuestado resaltó que los servicios de apoyo y las tutorías ofrecidas en la universidad dieron una percepción como funcional y oportuna. Este reconocimiento refuerza el rol de estos servicios como factores frente a la deserción, ya que el accionar contribuye a la mitigación de dificultades académicas y personales que podrían conducir al abandono.

Por otro lado, con el objetivo de identificar oportunidades concretas de mejora institucional a partir de la experiencia de los estudiantes desertores, se presenta a continuación la Figura 12, que recoge las recomendaciones de mejora planteadas por los estudiantes desertores.

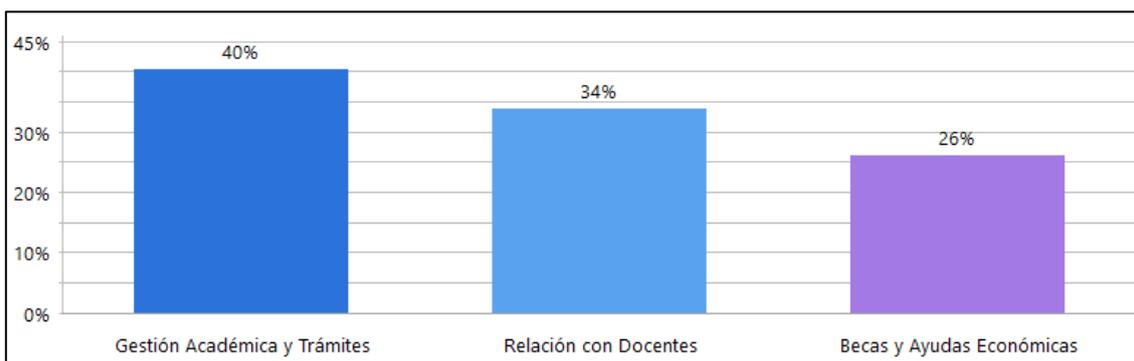


Figura 12. Recomendaciones de mejora.

Nota: Datos obtenidos mediante codificación de frecuencias en MAXQDA a partir de las respuestas abiertas de estudiantes desertores.

Fuente y elaboración: Propias.

Entre las recomendaciones más frecuentes se destacó la mejora de los procesos de gestión académica y trámites (40%), lo que evidencia una percepción generalizada de dificultad respecto a los procedimientos administrativos que inciden en la permanencia. Le siguió la relación con el cuerpo docente (34%), señalándose la importancia de fortalecer la comunicación, el acompañamiento pedagógico y la empatía. Finalmente, un 26% de las respuestas hicieron referencia a las becas y ayudas económicas, lo que pone de manifiesto que las condiciones materiales continúan siendo un factor determinante para la continuidad de los estudios. Esta percepción reafirma que el abandono no solo

responde a causas individuales, sino también a barreras institucionales de carácter estructural.

También es importante considerar que, para profundizar en los obstáculos que afectaron la continuidad de los estudios, se presenta la Figura 13, que recoge los principales retos enfrentados por los estudiantes durante su vida universitaria.

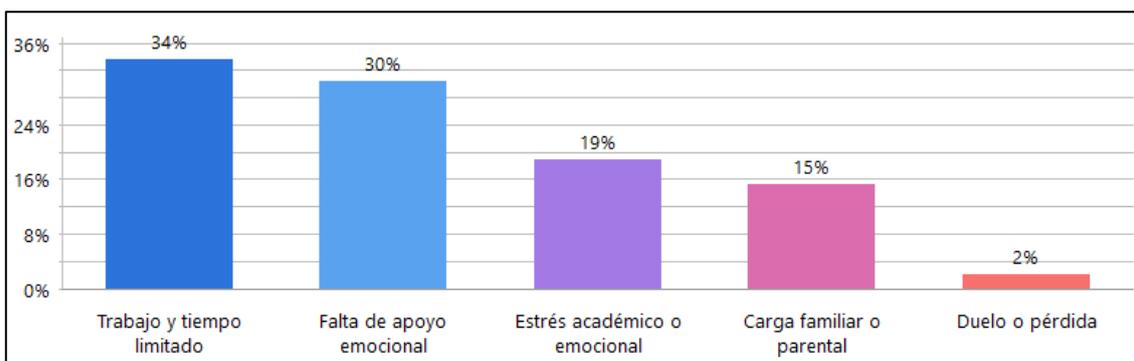


Figura 13. Retos enfrentados durante la vida universitaria.

Nota: Datos obtenidos mediante codificación temática en MAXQDA, a partir de las respuestas abiertas de estudiantes desertores sobre los principales retos enfrentados durante su vida universitaria.

Fuente y elaboración: Propias.

El reto que se pudo determinar que fue el más recurrente fue trabajo y tiempo limitado (34%), lo que evidencia las dificultades para compatibilizar las responsabilidades laborales con las exigencias académicas. Le sigue la falta de apoyo emocional (30%), un aspecto clave que revela vacíos afectivos y la ausencia de contención. También se identificaron causales como el estrés académico o emocional (19%) y la carga familiar o parental (15%) ambas categorías asociadas a la sobrecarga de roles y la escasa contención. Aunque en menor proporción, algunos estudiantes atravesaron situaciones de duelo o pérdida, vivencias que suelen pasar desapercibidas pero que impactan profundamente en la continuidad de los estudios. En conjunto, estos resultados muestran que los retos vividos van más allá del aula y se enraízan en condiciones estructurales, afectivas y familiares.

En complemento a los retos identificados previamente, se presenta la Figura 14, que recoge las estrategias personales que los estudiantes manifestaron haber utilizado para enfrentar los desafíos emocionales y académicos durante su trayectoria universitaria.

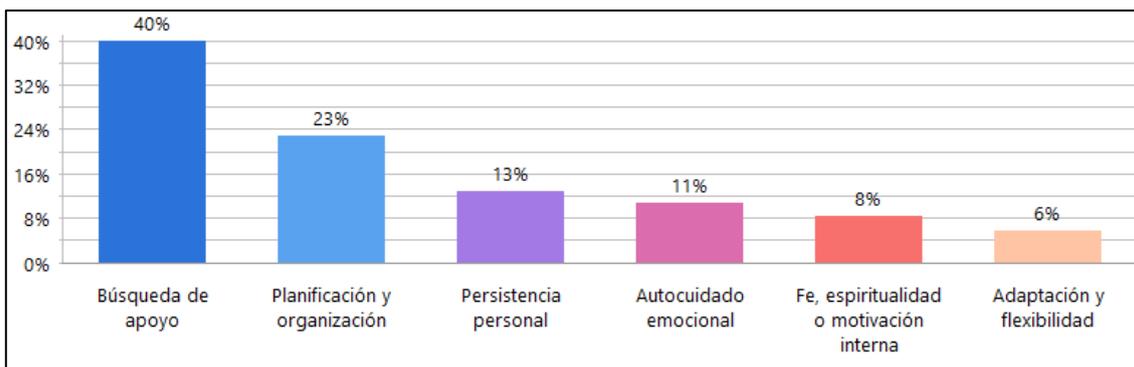


Figura 14. Estrategias utilizadas frente a desafíos emocionales y académicos.

Nota: Datos obtenidos mediante codificación de frecuencias en MAXQDA, a partir de respuestas abiertas sobre las estrategias utilizadas frente a desafíos emocionales y académicos.

Fuente y elaboración: Propias.

Bajo este contexto, la estrategia más mencionada fue la búsqueda de apoyo (40%), lo que indica que, ante la presión emocional o académica, muchos estudiantes recurrieron a redes de ayuda externa como la familia, los amigos, los docentes o los servicios institucionales. A esta le siguió la planificación y organización (23%), destacándose la importancia de estructurar rutinas, tiempos y prioridades. Además, entre las estrategias mencionadas por el (13%) hablan de la persistencia personal y el autocuidado emocional con el (11%), y por último aparecen menciones relacionadas con la fe, espiritualidad o motivación interna (8%) y la adaptación flexibilidad (6%), lo que evidencia recursos de afrontamiento más individuales. En conjunto, estas respuestas muestran que, si bien los estudiantes intentaron sostener la continuidad de sus estudios mediante recursos personales, muchos de ellos requieren ser acompañados.

Finalmente, para comprender los motivos que llevaron a los estudiantes a abandonar sus estudios, se presenta la Figura 15, que recoge los factores más mencionados por los desertores en sus testimonios.

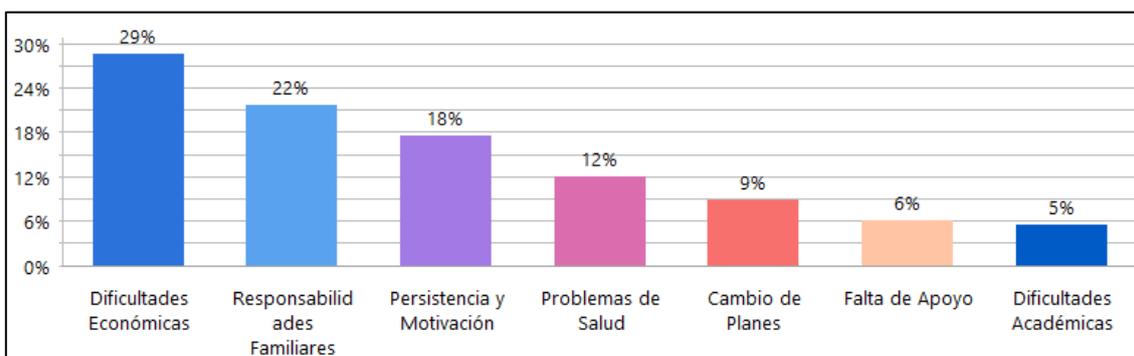


Figura 15. Factores que influyeron en la decisión de desertar.

Nota: Datos obtenidos mediante codificación de frecuencias en MAXQDA, a partir de las respuestas abiertas sobre los factores que influyeron en la decisión de desertar.

Fuente y elaboración: Propias.

El factor más mencionado fue el de dificultades económicas (29 %), lo que confirma que las condiciones materiales siguen siendo una barrera estructural para la permanencia universitaria. Le siguen las responsabilidades familiares (22 %), que evidencian la carga de roles que muchos estudiantes deben asumir. La falta de motivación o persistencia personal también apareció como una causa importante (18 %), seguida por problemas de salud (12 %) y el cambio de planes personales o vocacionales (9 %). En menor proporción se mencionaron la falta de apoyo (6 %) y las dificultades académicas propiamente dichas (5 %). Este último es revelador: sugiere que el abandono no responde tanto a la capacidad académica, sino a condiciones externas, emocionales o sociales que desbordan el entorno educativo. La decisión de desertar, en muchos casos, aparece como un desenlace inevitable ante trayectorias marcadas por diferentes vulnerabilidades

4.2. Perfil del estudiante desertor

Con base en la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos, se puede construir un perfil comprensivo del estudiante que desertó su trayectoria académica en la UNAE durante el año 2023. En su mayoría, se trata de estudiantes entre 18 y 22 años, que ingresaron a la universidad con altas expectativas y compromiso con su formación y disposición para aprender. Sin embargo, enfrentaron un conjunto de condiciones que afectaron su permanencia tales como:

- Primera generación universitaria de su familia, y con frecuencia son madres o cuidadoras. (El ingreso a la universidad nace de un deseo genuino de ascenso social, pero por lo general se ve condicionado por ingresos limitados que la obligan a combinar jornadas laborales con la carga académica.)
- Limitaciones económicas persistentes: la necesidad de combinar estudios con un empleo remunerado tensiona la gestión de tiempo y disminuye drásticamente la disponibilidad para actividades académicas.
- Sobrecarga doméstica: el cuidado de pequeños, acompañamiento de familiares, enfermos o tutela de hermanos, son obligaciones que recaen de manera frecuente sobre este grupo.

- Barreras institucionales: aunque la mayor parte de este grupo valora a la infraestructura universitaria de una manera positiva; sienten que las tutorías, becas y consejería llegan de forma tardía, lo cual es considerado insuficiente para pasar momentos críticos.

Nota interpretativa:

Este perfil no constituye una descripción exhaustiva ni determinista de cada caso individual; representa una lectura analítica de la evidencia disponible y, por tanto, debe comprenderse de manera holística y contextual, reconociendo la diversidad de trayectorias y experiencias que conllevan a la decisión de abandonar los estudios.

Conclusiones

La presente investigación sobre los factores que inciden en la deserción de estudiantes de pregrado en la modalidad presencial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) durante el año 2023, culmina con el cumplimiento riguroso de los objetivos propuestos. Se ofrece una mirada holística construida desde una lógica investigativa que se orienta a la comprensión del fenómeno, a la evaluación de la institución y la propuesta hacia la mejora continua.

Es necesario tener claro que el estudio inició de una revisión bibliográfica sistemática y crítica que permitió identificar los principales enfoques teóricos y empíricos desarrollados en América latina y otras regiones en torno al fenómeno de la deserción. Esta revisión está consolidada en un marco conceptual que se basa en modelos teóricos explicativos clásicos como los de Tinto, Spady, Astin, Ethington, Pascarella y Terenzini, y teorías contemporáneas de retención y abandono como las establecidas por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), que, a través de su Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación (2023), ha institucionalizado la “tasa de deserción institucional de segundo año” como un indicador clave de calidad, posicionando a la permanencia estudiantil como uno de los ejes prioritarios de mejora en las universidades del país; esto en concordancia con el artículo 93 de la Constitución de la República del Ecuador que define la calidad educativa como un principio basado en la mejora continua, la pertinencia, la equidad, la inclusión y el diálogo de saberes, comprometiendo al Estado y a las instituciones de educación superior con el aseguramiento de la calidad sobre la trayectoria formativa.

Con base a esta fundamentación se procedió a diseñar un enfoque mixto donde se aborda el fenómeno desde múltiples aristas. El estudio combinó herramientas cuantitativas como un cuestionario estructurado y validado estadísticamente en cinco dimensiones: Datos sociodemográficos, académicos, institucionales, personales y sociales, mientras que con el análisis cualitativo de las narrativas individuales de los estudiantes que desertaron. La estrategia metodológica utilizada no solo cumplió con rigor confiabilidad y validez sino permitió una lectura contextualizada del fenómeno integrando la experiencia con la representación estadística.

Se orientó como eje central a la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes desertores, donde se visibilizaron eventos críticos, tensiones acumulativas y

condiciones estructurales que rebasan las capacidades con las que pueda afrontar los estudiantes. Estas experiencias revelaron que la decisión de desertar es el resultado de una interacción compleja de factores académicos, familiares, emocionales e institucionales. Lejos de una mirada simplista se evidencia que la deserción se produce muchas veces como una salida inevitable frente a la falta de recursos o a su vez por la desarticulación de apoyos que resultan ser significativos.

Por otro lado, respecto a los factores académicos, la investigación identificó que este no actúa de manera aislada sino actúa en convergencia con otras dimensiones. La calidad de la enseñanza, la claridad en las expectativas académicas, la gestión del tiempo y sobrecarga de las actividades fueron los elementos que mayor recurrencia tenía en los discursos estudiantiles. Aunque en la UNAE se tiene altos estándares de formación y altos niveles de retención estudiantil, la investigación muestra que a pesar de contextos institucionales positivos pueden emerger experiencias de deserción. Estas suelen ser asociadas a factores como el estrés, la desmotivación o el agotamiento emocional, que ameritan ser atendidos de manera anticipada y temprana.

A nivel institucional, la investigación revela que los estudiantes reconocen los esfuerzos significativos por parte de la universidad en específico a tutorías, bienestar universitario, acompañamiento y recursos educativos. Sin embargo, las políticas de becas fueron mencionadas con frecuencias como el mayor apoyo, aunque se señaló la necesidad de revisar los criterios de asignación y fortalecer los mecanismos de difusión e identificación de beneficiarios potenciales. Desde las voces estudiantiles se sugirió que estas también podrían darse en momentos estratégicos del ciclo formativo, en correspondencia con etapas de mayor vulnerabilidad o exigencia académica, esto con el fin de estimular la permanencia y el buen desempeño sin excluir a quienes enfrentan situaciones adversas. Por lo tanto, más que ampliar la oferta se propone mejorar la articulación entre diagnóstico temprano seguimiento académico y asignación de recursos.

La investigación realizada ratifica la importancia de consolidar sistemas de alerta temprana, fortalecer la articulación entre áreas del acompañamiento integral y fomentar la formación docente en el reconocimiento y contención de trayectorias estudiantiles vulnerables.

Como resultado de todo este análisis, se propone estrategias que se orientan a mejorar la retención estudiantil desde una perspectiva situada y operativa. Entre ellas se destacan: la implementación de mecanismos preventivos de seguimiento académicos, el fortalecimiento de apoyo emocional en coordinación con bienestar universitario,

flexibilidad curricular en casos especiales, reforzar el sistema de tutorías que reconozca el contexto de los estudiantes. Estas recomendaciones se proponen como extensiones naturales del modelo educativo de la UNAE, ya que se caracteriza por el enfoque humanista su vocación transformadora y su compromiso con la inclusión.

La investigación logró identificar con precisión los factores que son asociados a la deserción estudiantil en la UNAE, además se generó insumos relevantes para la reflexión institucional, la toma de decisiones estratégicas y el diseño de políticas más empáticas y efectivas. El valor de esta investigación radica en haber articulado la teoría, la evidencia empírica y propuestas de acción. Más que un diagnóstico que puede ser alarmista, el presente trabajo es una invitación a seguir fortaleciendo una universidad que ha apostado por una educación pública de calidad.

Lista de referencias

- Aina, Carmen, Eliana Baici, Giorgia Casalone, y Francesco Pastore. 2021. "The determinants of University Dropout: A Review of the Socio-Economic Literature". *Socio-Economic Planning Sciences* 79 (febrero):101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>.
- Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo, David López-Aguilar, y Yaritza Garcés-Delgado. 2024. "Factores relacionados con el abandono académico en la formación profesional". *Revista Colombiana de Educación*, n.o 93 (octubre), 99-122. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17562>.
- Arias, Alejandro, Mario Linares-Vásquez, y Norma Rocío Héndez-Puerto. 2024. "Undergraduate Dropout in Colombia: A Systematic Literature Review of Causes and Solutions". *Journal of Latinos and Education* 23 (2): 612-27. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2171042>.
- Asamblea Constituyente del Ecuador. 2008. Constitución de la Republica del Ecuador.
- Asamblea Nacional del Ecuador. 2018. Ley Organica de Educacion Superior.
- Astin, Alexander. 1984. "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education".
- Ávila Granda, Luis Enrique, Francisco Cepeda Yautibug, y Raúl Aucancela Copa. 2024. "Deserción en la educación superior en ecuador, causas y consecuencias". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 8 (3): 11475-90. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12472.
- Barranza Niebles, Mario. 2023. "La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco para comprender la deserción universitaria". *Revista de Ciencias Sociales*.
- Barrios Navarro, Catalina del Rosario, y Diana Lopez Soto. 2025. "Factores familiares y personales que generan abandono escolar en secundarias de zonas metropolitanas de Jalisco", noviembre. <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6552>.
- Bassi, Javier, Pablo Hernández, Manuel Canales, y Felipe Gálvez Comandini. 2015. *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales: manual de supervivencia para estudiantes de pre y posgrado*. Primera edición: mayo de 2015. Santiago, Chile: Ediciones y Publicaciones El buen aire.

- Bean, John P., y Barbara S. Metzner. 1985. "A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition". *Review of Educational Research* 55 (4): 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>.
- Boone, Harry, y Deborah Boone. 2012. "Analyzing Likert Data". *Journal of Extension* 50 (2). <https://doi.org/10.34068/joe.50.02.48>.
- Cabrera, Alberto, Amaury Nora, y Maria Castañeda. 1992. "The Role of Finances in the Persistence Process: A Structural Model". *Research in Higher Education* 33 (5): 571-93. <https://doi.org/10.1007/BF00973759>.
- Caiceo Escudero, Jaime. 2023. "Políticas públicas sobre financiamiento de la educación superior en Chile: 1970-2020". *Foro de Educación* 21 (2).
- Carifio, James, y Rocco J. Perla. 2007. "Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and Their Antidotes". *Journal of Social Sciences* 3 (3): 106-16. <https://doi.org/10.3844/jssp.2007.106.116>.
- Castaño Vélez, Elkin, Santiago Gallón Gómez, Karoll Gómez Portilla, y Johana Vásquez Velásquez. 2006. "Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria". *Lecturas de Economía*, n.o 65, 9-36. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n65a2639>.
- Castro-Martínez, Jaime Alberto, y Gerardo Machuca-Téllez. 2023. "La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica". *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 49 (2): 87-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087>.
- CEPAL. 2024. "Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe".
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2020. *Panorama social de América Latina 2019*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://www.cepal.org>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 2023. *Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las universidades y escuelas politécnicas*. Quito: CACES. Registro Oficial No. 405, 27 de septiembre de 2023.
- Corica, Agustina María, María Eugenia Vicente, y Analía Elizabeth Otero. 2024. "Considerations as to Secondary Education, School Dropout and Youth in the Context of the Pandemic in Argentina". *Pro-Posições* 35:e2024c0102EN. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0015en>.

- Creswell, John. 2014. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- De La Cruz-Campos, Juan-Carlos, Juan-José Victoria-Maldonado, José-Antonio Martínez-Domingo, y María-Natalia Campos-Soto. 2023. "Causes of Academic Dropout in Higher Education in Andalusia and Proposals for Its Prevention at University: A Systematic Review". *Frontiers in Education* 8 (marzo):1130952. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1130952>.
- DesJardins, Stephen L., Dennis A. Ahlburg, y Brian P. McCall. 2002. "A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion". *The Journal of Higher Education* 73 (5): 555-81. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777168>.
- Ethington, Corinna. 1990. "A Psychological Model of Student Persistence". *Research in Higher Education* 31 (3): 279-93. <https://doi.org/10.1007/BF00992313>.
- Ferguson, R. 2010. "Peer Interaction: The Experience of Distance Students at University Level". *Journal of Computer Assisted Learning* 26 (6): 574-84. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00386.x>.
- Figuroa Guillen, Carlos, Norma De Lara González, Pedro Hernández Rodríguez, Juan Carlos Blanco Hernández, y Izcoatl Castañeda Balderas. 2023. "Factores del abandono escolar en la carrera de ingeniería industrial del Intituto tecnológico superior de Loreto a partir del modelo de Tinto en la generación 2019-2024".
- Figuroa Salas, Raul, Jorge Poblete Aedo, y Raimundo Larraín Hurtado. 2020. "Propuesta mesa técnica para la prevención de la deserción escolar: Por la detección oportuna del riesgo de la exclusión escolar y la construcción de trayectorias escolares positivas de todos los niños, niñas y jóvenes", julio.
- Gutiérrez de la Garza, Elizabeth, y Marco Antonio Rojo Gutiérrez. 2024. "Relación entre involucramiento del estudiante y rendimiento académico en el curso introductorio de programación para ingeniería".
- Gutierrez, Deyser, John Fredy Vélez Díaz, y Juan López. 2021. "Indicadores de deserción universitaria y factores asociados". <https://doi.org/10.22490/27452115.4738>.
- Hernández Sampieri, Roberto, y Christian Paulina Mendoza Torres. 2018. *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. First edition. México: McGraw-Hill Education.
- Kumar, Pradeep, Sangram Kishor Patel, Solomon Debbarma, y Niranjan Saggurti. 2023. "Determinants of School Dropouts among Adolescents: Evidence from a

- Longitudinal Study in India”. Editado por Chandan Kumar. PLOS ONE 18 (3): e0282468. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282468>.
- Lino Avila, Leonardo Alexander, Luis Oliverio Cañarte Mantuano, y Aykbel Waleska Párraga Bateojaa Bateoja. 2024. “Acceso a la educación superior como derecho social: un análisis de las disposiciones constitucionales y desafíos en Ecuador”. *Ciencia Latina Internacional*.
- Lorenzo-Quiles, Oswaldo, Samuel Galdón-López, y Ana Lendínez-Turón. 2023. “Factors Contributing to University Dropout: A Review”. *Frontiers in Education* 8 (marzo):1159864. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1159864>.
- Luna Puicon, Nancy Milagros, Susana Astrid Rojas Zuniga, Kelly Maricela Reynoso Tafur, y Cesar Enrique Rojas Gonzales. 2022. “Factors and conditions of school dropout in Latin America”. *Universidad Ciencia y Tecnología* 26 (114): 108-17. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i114.595>.
- Maldonado Uman, Judith Melissa, Lisseth Virginia Calla Arias, y Rafael Romero-Carazas. 2023. “Factores que dificultan la graduación: El caso de la carrera profesional de contabilidad en las universidades peruanas”.
- Medina Romero, Miguel Ángel, David Raul Hurtado Tiza, José Patricio Muñoz Murillo, Dani Oved Ochoa Cervantez, y Gerardo Izundegui Ordóñez. 2023. *Método mixto de investigación: cuantitativo y cualitativo*. 1.a ed. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). 2022. *Estrategias de permanencia y graduación en educación superior: orientaciones para las IES*. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación de Chile. 2020. *Campaña comunicacional para promover trayectorias escolares positivas: “Contigo aprendo más”*. Santiago de Chile: División de Educación General. <https://www.mineduc.cl>
- Moreno-Arteaga, Norma Inés De La Cruz, Gustavo Adolfo Santana-Sardi, Gema Carolina Arteaga-Toala, y Kerly Leomar Toala-Vera. 2024. “El factor socioeconómico y su repercusión en el sistema de ingreso en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador”. *MQRInvestigar* 8 (2): 342-53. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.342-353>.
- Nurmalitasari, Zalizah Awang Long, y Mohammad Faizuddin Mohd Noor. 2023. “Factors Influencing Dropout Students in Higher Education”. Editado por Haoran

- Xie. *Education Research International* 2023 (febrero):1-13. <https://doi.org/10.1155/2023/7704142>.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO). 2009. *Replantear la educación: aprender a vivir juntos sosteniblemente*. Santiago de Chile: UNESCO. <https://es.unesco.org>
- Osses Bustingorry, Sonia, Ingrid Sánchez Tapia, y Flor Marina Ibáñez Mansilla. 2006. “Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 32 (1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>.
- Parast, Mahyar M., y Mohammad Safari. 2022. “A quality framework in higher education institutions using Baldrige excellence model and innovation.” *TQM Journal* 34(1): 100–118. <https://doi.org/10.1108/TQM-12-2020-0313>
- Pascarella, Ernest T., y Patrick T. Terenzini. 1980. “Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model”. *The Journal of Higher Education* 51 (1): 60-75. <https://doi.org/10.1080/00221546.1980.11780030>.
- Pascarella, Ernest, Jui-Sheng Wang, Teniell Trolan, y Charles Blaich. 2013. “How the Instructional and Learning Environments of Liberal Arts Colleges Enhance Cognitive Development”. *Higher Education* 66 (noviembre):569-83. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9622-z>.
- Portillo Vera, Eliser. 2023. “Factores asociados a la deserción universitaria en la Licenciatura en Admisnitración de Empresas y Contaduría Pública, en el Paraguay”.
- Rios Vargas, Alberto Luis. 2025. “Enfoques sobre la satisfacción de estudiantes universitarios”.
- Romero Hincapié, Cristian. 2023. “Estrategia gerencial de intervención a la deserción escolar en la institución educativa “El Madroño” de Belalcázar- Caldas”.
- Roque Herrera, Yosbanys, y Luis Ronaldo Quizhpi-Andrade. 2022. “Sentido de pertenencia en estudiantes universitarios ecuatorianos en tiempos de Pandemia”.
- Ruben, Brent D. 2007. *Excellence in Higher Education Guide: An Integrated Approach to Assessment, Planning, and Improvement in Colleges and Universities*. 2.^a ed. Washington D.C.: National Association of College and University Business Officers.

- Ruiz Muñoz, Geovanny Francisco, Karin Priscilla Morales Loor, Yomira Elizabeth Paz Zamora, y Italo Alonso Zambrano Reyna. 2024. “Análisis de la política educativa en la educación superior de Ecuador”.
- Ruiz Rueda, Juan Ramón. 2022. “Permanencia estudiantil: panorámica general y modelos teóricos” 2.
- Sánchez Cuevas, Mariano, y María Elena Fonz Cabrera. 2021. “Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios”.
- Santiviago, Carina, Gonzalo Erazo Salcedo, Fabiana De León, y Rocío Tenezaca. 2021. “Políticas de apoyo a la permanencia de estudiantes universitarios”.
- Schmidt, Bridgett Jordana, Paula Boero, y Juan Alberto Méndez Vera. 2023. “Factores que influyen en la deserción universitaria: El caso de una universidad estatal chilena”. *Revista Portuguesa de Educação* 36 (1): e23002. <https://doi.org/10.21814/rpe.23401>.
- Selim, Kamal Samy, y Sahar Saeed Rezk. 2023. “On Predicting School Dropouts in Egypt: A Machine Learning Approach”. *Education and Information Technologies* 28 (7): 9235-66. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11571-x>.
- Spady, William. 1971. “Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model”. *Interchange* 2 (3): 38-62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>.
- Tahir Mahmood, Senik, Hakim Qadir Taha, y Mahmood Muhammad Hamza. 2025. “Causes of School Dropouts in the Kurdistan Region of Iraq in 2021”. *Journal of University of Raparin* 12 (1): 694-712. [https://doi.org/10.26750/Vol\(12\).No\(1\).Paper34](https://doi.org/10.26750/Vol(12).No(1).Paper34).
- Tinto, Vincent. 1975. “Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research”. *Review of Educational Research* 45 (1): 89. <https://doi.org/10.2307/1170024>.
- . 1993. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>.
- . 1997. “Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence”. *The Journal of Higher Education* 68 (6): 599. <https://doi.org/10.2307/2959965>.
- Toala Ponce, Santa, Nubia Galvan Gracia, Gladys Betancourt Sevilla, Betsy Cambindo Quiñonez, y Miryan Vera Mera. 2024. “Factores de la deserción académica en la

facultad de la Pedagogía de la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas”.

UNAE. 2023 «Modelo educativo - pedagógico». Junio 2024 https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf.

UNESCO. 1998. «World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action». octubre 9. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952>.

UNESCO. 2022. “UNESCO Higher Education global data report”. UNESCO.

UNESCO IESALC. 2025. La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos. Caracas. <https://www.iesalc.unesco.org>.

Valdivia-Velasco, Magali, Hector De la Torre Gutiérrez, Miguel Angel Araiza Lozano, y Araceli Alvarado-Carrillo. 2024. “Factores socioeconómicos y académicos que explican el rendimiento escolar en la Universidad Tecnológica El Retoño (UTR)”. *Innovación Educativa* 24.

Vandelli, Vittoria, Lucia Palandri, Paola Coratza, Cristiana Rizzi, Alessandro Ghinoi, Elena Righi, y Mauro Soldati. 2024. “Conditioning Factors in the Spreading of Covid-19 – Does Geography Matter?” *Heliyon* 10 (3): e25810. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25810>.

Villareal-Torres, Henry, Julio Angeles- Morales, William Marín-Rodríguez, y Jenny Cano-Mejía. 2024. “Modelo de clasificación para la deserción estudiantil en las universidades públicas del Perú”. *Revista de Ciencias Sociales*, enero. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41667>.

Villegas, Bryam Rafael, y Luis Alberto Núñez Lira. 2024. “Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario. Una revisión sistemática 2018-2023”. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 14 (28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1923>.

Zambrano Ostaiza, Carlos Javier, y Pedro Vladimir Guaña Bravo. 2024. “La iniciación Laboral Temprana y la Deserción Escolar en los Estudiantes de Bachillerato”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 8 (1): 7988-8000. https://doi.org/10.37811/cl_rm.v8i1.10121.