



Psicogente

ISSN: 0124-0137

ISSN: 2027-212X

Universidad Simón Bolívar

Castellanos-Páez, Virgelina; Vergara-Estupiñán, Lady Mayerli  
Diseño y validación del cuestionario percepción del profesor sobre la deserción universitaria (CDUp)  
Psicogente, vol. 24, núm. 45, 2021, Enero-Junio, pp. 39-58  
Universidad Simón Bolívar

DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4128>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497570254003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Diseño y validación del cuestionario percepción del profesor sobre la deserción universitaria (CDUp)

## Design and validation of the questionnaire on teacher perception of university dropout (CDUp)

Virgelina Castellanos-Páez  - Lady Mayerli Vergara Estupiñán 

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia



### ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Copyright © 2021  
by Psicogente

#### Correspondencia de autores:

virgelina.castellanos@uptc.edu.co  
lady.vergara@uptc.edu.co

Recibido: 00-00-00  
Aceptado: 00-00-00

Recibido: 05-05-2020  
Aceptado: 08-10-2020

Publicado: 01-01-2021

#### Resumen

**Objetivo:** Diseñar y validar el Cuestionario Percepción del profesor sobre la Deserción Universitaria (CDUp) basado en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner.

**Método:** En este estudio de tipo instrumental, participaron 464 profesores, el 74,1 % eran mujeres (M edad = 40,05; DE = 10,9) y el 25,9 % eran hombres (M edad = 40,09; DE = 11,23), vinculados a una universidad pública (n = 249) y privada (n = 211) de la ciudad de Tunja (Colombia).

**Resultados:** El análisis Factorial Exploratorio (AFE) con método de extracción mínimos cuadrados y rotación promax, arrojó una estructura pentafactorial, explicando el 55,28 % de la varianza. La consistencia interna del instrumento estimada con el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0,89 - 0,95$ ) y el método de fiabilidad compuesta, Omega de McDonald ( $\omega = 0,89 - 0,95$ ), reveló niveles de fiabilidad fuerte para todas las escalas: Intrapersonal, Adaptación personal, Redes de apoyo disfuncional, Interacción docente-estudiante, y Aspectos institucionales y empleabilidad.

**Conclusión:** El CDUp es un instrumento con óptimas propiedades psicométricas, el cual permite medir la percepción que tienen los profesores sobre los factores de riesgo asociados a la deserción universitaria.

**Palabras clave:** abandono escolar; deserción universitaria; cuestionario psicométrico; docentes universitarios; modelo ecológico de Bronfenbrenner; propiedades psicométricas.

#### Abstract

**Objective:** This paper aims to design and validate of the Questionnaire on Teacher Perception of University Dropout based on Bronfenbrenner's bioecological model.

**Method:** In this instrumental study, the University Dropout Questionnaire for use by teachers (CDUp, by its acronym in Spanish) was designed and validated in a sample of 464 teachers from a public and a private university of an intermediate city in Colombia. The construction of the questionnaire was carried out based on Bronfenbrenner's bioecological model.

**Results:** The Exploratory Factor Analysis (CFA) with least squares extraction method and promax rotation threw a five-factor theoretical structure, explaining 55,28 % of the variance. The internal consistency of the instrument, estimated with Cronbach's coefficient alpha ( $\alpha = 0,89 - 0,95$ ) and McDonald's coefficient omega ( $\omega = 0,87 - 0,95$ ), revealed strong levels of reliability for all the scales: Intrapersonal, Personal Adaptation, Dysfunctional support networks, Teacher-student interaction, and Institutional aspects and employability.

**Conclusion:** It is concluded that the CDUp is an instrument that presents optimal psychometric properties, which allows the measurement of the perception of risk that teachers have of the students who abandon the university system.

**Keywords:** school dropout; university dropout; psychometric questionnaire; university teachers; Bronfenbrenner's bioecological model; psychometric properties.

#### Cómo citar este artículo (APA):

Castellanos-Paez, V. & Vergara Estupiñán, L.M. (2021). Diseño y validación del cuestionario percepción del profesor sobre la deserción universitaria (CDUp). *Psicogente* 24(45), (2021).1-20. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4128>

## 1. INTRODUCCIÓN

La deserción universitaria ha sido objeto de interés para las Instituciones de Educación Superior (IES) y para los Gobiernos de Colombia y América Latina, por las altas tasas de deserción reportadas que generan pérdidas millonarias y problemas para la salud física y mental de los jóvenes (Vries, Arenas, Romero & Hernández, 2011). En América Latina, las tasas de deserción oscilan entre el 40 % y el 75 %, siendo Bolivia, Nicaragua y Colombia los países que reportan más altas tasas de deserción por cohorte (Observatorio de Educación Superior de Medellín [ODES], 2017). En Colombia, se estima que el 42,36 % de los estudiantes que comienzan un programa universitario lo abandonan, siendo los estudiantes de bajos ingresos financieros los más propensos a desertar, lo que implica, un truncamiento en la superación de la pobreza de las familias y en consecuencia, un problema de orden social y económico (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017).

La deserción universitaria ocurre cuando un estudiante no logra concluir su proyecto educativo y abandona la carrera o el sistema educativo, considerándose como desertor al estudiante que durante un año no reporta actividad académica (Giovagnoli, 2002). La deserción es un fenómeno multicausal que se explica por un conjunto de factores de tipo socioeconómico, académico, personal, familiar, pedagógico e institucional (González-Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019; Román, 2013).

Diversos estudios han aportado evidencia sobre qué variables son relevantes en cada uno de estos factores. A nivel académico, se han encontrado variables como bajo rendimiento académico, los bajos resultados en las pruebas de desempeño, las altas tasas de reprobación (Barragán & Patiño, 2013). A nivel individual, se resaltan como factores de riesgo, que el estudiante ingrese a la universidad sin las competencias necesarias, la dependencia económica de sí mismo, falta de esfuerzo, bajos niveles de motivación, métodos de estudio y estilos de aprendizaje no acordes con la carrera elegida (Gil, Antelm-Lanzat, Cacheiro-González, & Pérez-Navío, 2018), dificultades en la capacidad de adaptación al sistema universitario que le exige autorregulación y autonomía (González, Montenegro, López, Munita, & Collao, 2011; Warne, Svensson, Tirén, & Wall, 2020) y las bajas expectativas con relación a la carrera elegida (Aparicio, 2012; Barragán & Patiño, 2013).

A nivel familiar, Ottosen, Goll y Sørlie (2016) y Melo-Becerra, Ramos-Forero y Hernández-Santamaría (2017), identificaron como variables importantes, las presiones familiares y sociales, el desempleo de los padres, tener alguna

calamidad, el bajo nivel educativo de los padres, los bajos ingresos familiares, experiencias negativas con adultos significativos, entre otras variables. A nivel pedagógico, se identifican como variables relevantes las metodologías de aprendizaje tradicionales, las dificultades en la comunicación profesor-estudiante, las deficiencias pedagógicas (i.e. falta de claridad expositiva, escasa motivación, mal uso de recursos didácticos, inadecuada evaluación) (Gil *et al.*, 2018; Moreira-Mora, 2007; Quin, 2016; Román, 2013; Silvera, 2016).

Finalmente, a nivel institucional, González *et al.* (2011) y Melo-Becerra *et al.* (2017), señalan que la responsabilidad que un estudiante deserte recae en la gestión institucional y en los lineamientos de la política universitaria, debido principalmente a los aspectos organizativos, la infraestructura, la baja calidad del programa al que accede el estudiante, los recursos y el equipamiento de la institución universitaria.

Con la revisión metateórica realizada por Schimitt y Dos Santos (2016), a partir de la teoría bioecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1983, 1987, 2011) se integraron 33 variables reportadas en la literatura derivadas de distintos modelos explicativos basados en teorías sociológicas (Astin, 1985; Pascarella & Terenzini, 2005) y en teorías psicológicas (Cabrera, Mejías, & Fernández, 2015; Seidman, 1993). Desde esta postura teórica se asume la deserción como un fenómeno multicausal y multidimensional permeado por las diferentes condiciones sociales y ambientales que circundan al individuo. Las variables fueron categorizadas a nivel de la persona (e.g., características demográficas y familiares, condiciones financieras, relaciones con el trabajo y empleo, habilidades-competencias-conocimientos) el proceso (e.g., orientaciones vocacionales-profesionales, intenciones y metas educacionales), el contexto (e.g., factores ambientales, contexto socioeconómico, soporte familiar y parental, soporte institucional, *feedback* educacional y aspiraciones por la carrera / profesión) y el tiempo (e.g., expectativa temporal para la obtención de las metas académicas, tiempo dedicado a los estudios, expectativas futuras profesionales y de la carrera y experiencias previas). Este análisis a la luz de una postura bioecológica, permitió avanzar en la comprensión integrativa de las distintas variables y del reconocimiento de las condiciones socioambientales como determinantes de la decisión de desertar del estudiante.

Pese a que la evidencia empírica reportada converge en conceptualizar y explicar la deserción como un fenómeno multicausal y multidimensional e incluso hay una apuesta en proponer una mirada integrativa y ecológica del fenómeno de la deserción, los estudios y modelos explicativos surgen, en

mayor medida, de estudios y modelos de deserción basados en la percepción y evaluación desde el estudiante, dejando de lado la percepción del profesor quien se configura como actor activo en los procesos de formación del estudiante.

Una visión ecológica de la deserción, supondría el análisis desde los distintos actores del sistema educativo (i.e., estudiante, profesor, directivos, familia) especialmente desde la perspectiva docente, quien hace parte de los sistemas de interacción más próximos del estudiante, quien identifica las fortalezas y dificultades académicas y media los procesos de aprendizaje y de ajuste al sistema universitario (González *et al.*, 2011; Martínez-González & Álvarez-Blanco, 2005; Márquez, Ortiz & Rendón, 2008; Mejía *et al.*, 2016; Olave-Arias, Rojas-García, & Cisneros-Estupiñán, 2013). Asimismo, diferentes estudios muestran que el nivel de compromiso y la motivación académica del estudiante se ven influenciados por el tipo de interacciones entre profesor-estudiante, la metodología de clase y el sistema de evaluación, entre otros elementos. De manera que, la falta de empatía del profesor y una relación controladora que coarta la autonomía del estudiante, afecta el compromiso académico en sus dimensiones afectiva (e.g., sentimientos negativos hacia el aprendizaje), comportamental (e.g., baja participación) y cognitiva (falta de concentración y regulación de su aprendizaje, lo que se convierte en factores de riesgo para que un alumno abandone la universidad (Quin, Heerde & Toumbourou, 2018; Rumberger & Rothermund, 2012; Ryan & Deci, 2000; Bal *et al.*, 2018).

En esta línea, identificar las variables relacionadas con la deserción desde la perspectiva del profesor cobra relevancia, ya que, es él quien tiene contacto directo con los estudiantes, puede observar sus procesos académicos y detectar dificultades o fortalezas en los procesos de adaptación al sistema universitario (Márquez, Ortiz, & Rendón, 2008). De esta forma, la percepción del profesor se convierte en un insumo clave para identificar cuáles son los principales factores asociados a la deserción y de esta manera generar modelos de evaluación temprana que permitan minimizar el riesgo de abandono del sistema universitario.

Estudios descriptivos realizados con profesores, han arrojado evidencia sobre los factores que ellos consideran relevantes a nivel del estudiante, la familia, el profesor y la institución (Palou & Utges, 2012; Tejedor & García-Valcárcel, 2007). Palou y Utges (2012) encontraron que los profesores tienen perspectivas diferenciadas de la deserción de acuerdo a sus teorías implícitas sobre las prácticas educativas. Algunos ejemplos relevantes de esta caracte-

rización, permitieron identificar que profesores que consideran que un buen profesor es quien exige y debe establecer respeto, creen que los estudiantes desertan por problemas sociales y económicos y que es una cuestión externa a los profesores y a la Institución. Los profesores encuestados señalan que a los estudiantes les va mal, porque no saben razonar, lo que se les enseña desborda su capacidad de comprensión y se frustran con facilidad.

En el mismo estudio, los profesores que se ajustan al cumplimiento de las normas, afirman que las dificultades de los estudiantes de primer año se dan porque llegan inmaduros a la universidad, con poca claridad sobre su vocación, con baja formación de la Escuela a nivel de los conocimientos previos y falta de costumbre para asumir obligaciones. Profesores poco colaborativos y negativos, refieren que el manejo de la deserción es un asunto que compete a la Institución y es externa a ellos. Finalmente, profesores con perspectivas centradas más en mantener el interés y establecer una relación amigable con los estudiantes, consideran como factores relevantes de la deserción la falta de motivación, la empatía que ofrece el profesor considerando que su actuación es un factor decisivo en la retención de alumnos.

En la misma línea, [Tejedor y García-Valcárcel \(2007\)](#), en una muestra de 508 profesores, identificaron que consideran como variables asociadas al bajo rendimiento de los estudiantes variables de tipo individual como el escaso nivel de conocimientos previos para cursar las asignaturas, la falta de autocontrol, de autoexigencia y responsabilidad, así como, dejarse llevar por un ambiente más de diversión que de estudio en la Universidad. A nivel institucional, consideraron relevante el excesivo número de asignaturas que los estudiantes deben cursar, la falta de coordinación entre las materias y el clima poco motivador para el estudio. Frente a las variables del propio docente, consideraron como variable asociada la falta de estrategias para motivar a los estudiantes.

Finalmente, en el estudio de [Díaz y Osuna \(2017\)](#), los profesores consideraron como factores determinantes de la deserción escolar, el ausentismo escolar, la reprobación, las dificultades de aprendizaje, la falta de apoyo afectivo y educativo de la familia, la necesidad de trabajar y la influencia negativa de amistades. Estas variables son externas a su rol como docente, lo que implica, que los profesores consideran que el grado de compromiso y consecución de los logros académicos sean responsabilidad del estudiante.

En suma, los estudios descriptivos que han examinado el fenómeno de la deserción, desde la perspectiva del profesor, arrojaron que para algunos docentes son relevantes variables de tipo individual, familiar, pedagógico e institucional y para otros, son relevantes variables externas a su rol como docente, priorizando variables del estudiante y del contexto familiar. La apuesta en este estudio, es aportar una herramienta objetiva, estructurada y validada para el contexto universitario, que permita identificar la percepción de los profesores considerando que la perspectiva del estudiante y del profesor puede ser complementarias y necesarias a la hora de explicar el fenómeno de la deserción y detectar el nivel de riesgo de forma oportuna.

Adicionalmente, resulta de gran interés para la psicología, diseñar un cuestionario que evalúe la percepción del profesor sobre la deserción universitaria, desde un modelo ecológico, con el fin de aportar evidencia empírica en la explicación de este fenómeno. El modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1983, 1987, 2011) es un modelo que conceptualiza la deserción como un fenómeno multivariado y multidimensional e integra el conjunto de variables de forma interrelacionada. En este modelo, se asume que el contexto universitario es un sistema, en el que las percepciones e interpretaciones que los estudiantes construyen sobre sí mismos y sobre los otros dependen de los procesos de interacción con sus ambientes próximos (e.g., familia, profesores, pares) y distales (e.g., políticas educativas, contexto laboral, la cultura).

De manera que, la decisión de desertar del estudiante se deriva de la interacción de múltiples factores que dificultan el nivel de ajuste o congruencia entre las expectativas y características personales (e.g., habilidades, capacidades, actitudes) y la calidad y el tipo de interacciones que se generan en los distintos sistemas de participación (la familia, escuela, pares) (Bronfenbrenner, 1995). En este sentido, el instrumento desarrollado evalúa distintas variables en cada subsistema. En el microsistema, se evalúan las características personales y adaptativas del estudiante que le permiten interactuar con su familia, pares y profesores. En el mesosistema se evalúa el tipo de interacciones que el estudiante establece con su familia, profesores y sus pares, y en el macrosistema, se evalúan los aspectos institucionales, empleabilidad, religión, entre otros aspectos, que afectan los comportamientos e interacciones del sujeto.

En esta línea, el objetivo de este estudio es presentar el diseño y validación del Cuestionario de Deserción Universitaria para profesores (CDUp) que

apoye los procesos de tamizaje de deserción en las IES y se convierta en una herramienta de detección oportuna del riesgo de deserción universitaria. La información arrojada por el cuestionario permitiría a las IES comprender el fenómeno de la deserción y tomar decisiones a nivel de sus políticas, planes de acción que le permitan disminuir el riesgo de deserción de sus estudiantes.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Participaron 464 profesores de educación superior, el 74,1 % eran mujeres ( $M$  edad = 40,05;  $DE$  = 10,9) y el 25,9 % eran hombres ( $M$  edad = 40,09;  $DE$  = 11,23), vinculados a una universidad pública ( $n$  = 249) y privada ( $n$  = 211) de la ciudad de Tunja (Colombia), seleccionados por muestreo probabilístico, estratificado por tipo de universidad (pública y privada), y facultad, con un margen de error del 5 %. Los profesores se encontraban adscritos a las facultades de: Arquitectura, Diseño y Urbanismo (5,6 %), Educación (25,2 %), Economía (3 %), Salud (18,8 %), Jurídica y Ciencias Sociales (3 %), Administrativa y Contable (2,4 %), Ciencias (7,8 %), Ciencias e Ingeniería (8,8 %), Ingeniería (18,3 %) y Agronomía (4,8 %). Los profesores fueron seleccionados de las bases de datos proporcionadas por cada facultad de las dos universidades ubicadas en una ciudad intermedia de Colombia. Como criterios de inclusión para la selección de los profesores se tuvo en cuenta que estuvieran vinculados a las dos universidades (i.e., privada y pública) y que hicieran parte de las facultades donde se reportara tasas de deserción académica superior al 35 % y tasas de deserción inferiores al 35 % (según reportes). El criterio de exclusión fue no consentir la participación en el estudio.

### 2.2. Instrumentos

#### 2.2.1. Cuestionario de Deserción Universitaria para profesores CDUp

Es un instrumento de autoreporte para profesores universitarios que mide la percepción de los profesores sobre los factores de riesgos de la deserción universitaria. El CDUp, basado en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1983, 1987, 2011), se conforma por 59 ítems distribuidos en cinco escalas diferenciadas en tres niveles del sistema universitario: nivel micro, meso y macro, que permiten identificar los factores de riesgo de por qué un estudiante decide abandonar el sistema universitario desde la percepción del profesor. Para la construcción del instrumento se tuvo en cuenta la revisión teórica sobre deserción universitaria y estudios realizados con docentes. Este cuestionario se aplica de forma individual en formato

impreso o digital, a los docentes universitarios, a quienes se les solicita que según su percepción valore de 0 a 4 (0 = desacuerdo - 4 = acuerdo total) el nivel de relevancia que le otorga al riesgo asociado a la deserción de los estudiantes tanto por razones académicas como no académicas. Las puntuaciones directas de cada escala se ubican en tres percentiles que indican qué tanto riesgo de deserción representa para el docente cada uno de los cinco factores: sin riesgo, mediano riesgo y alto riesgo (ver Tabla 1). De esta forma, el profesor desde su percepción establece el nivel de riesgo a partir de las incongruencias que percibe en el estudiante y los diferentes entornos donde interactúa de acuerdo a su experiencia, teniendo en cuenta que el docente desde su quehacer se ve involucrado en las transformaciones y desarrollo de sus estudiantes.

En el microsistema se identifican factores individuales a nivel cognitivo, motivacional y vocacional del estudiante que le permiten adaptarse al sistema universitario y responder a las exigencias académicas. En el nivel meso se incluyen las relaciones con la familia, los docentes y el grupo de pares y que pueden tener influencia en el desarrollo académico. Finalmente, a nivel macro se evalúan los aspectos institucionales que incluyen las condiciones económicas, las políticas educativas, empleabilidad y creencias religiosas.

En el microsistema se encuentran las escalas: a) Intrapersonal (percepción del docente sobre la capacidad de comprensión, resolución de problemas, interés y decisión vocacional que realiza el estudiante para responder a las demandas académicas dentro del contexto universitario); y b) adaptación personal (percepción del docente de los ajustes a nivel cognitivo y conductual que realiza el estudiante para afrontar las demandas y exigencias académicas de la universidad).

Por su parte, en el mesosistema universitario se evalúan dos escalas: a) redes de apoyo disfuncional (amenazas percibidas por el profesor acerca de las relaciones con familiares y pares, que no brindan soporte para el desarrollo de las actividades académicas y afectan la permanencia en la Universidad); b). Interacción docente-estudiante (formas de comunicación y relación que emergen en las relaciones pedagógicas, procesos de aprendizaje e interacciones con el docente para la permanencia universitaria). Finalmente, en el macrosistema se ubica la escala: a) aspectos institucionales y empleabilidad laboral (percepción que tiene el docente del desconocimiento del estudiante de las políticas, normas institucionales, incentivos y bajas expectativas laborales del programa cursado).

**Tabla 1.**

Distribución de percentiles CDUp

NIVEL MICRO						NIVEL MESO						NIVEL MACRO		
INTRAPERSONAL			ADAPTACIÓN			RED DE APOYO SOCIAL			INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE			ASPECTOS INSTITUCIONALES Y EMPLEABILIDAD		
Sin riesgo	Mediano riesgo	Alto riesgo	Sin riesgo	Mediano riesgo	Alto riesgo	Sin riesgo	Mediano riesgo	Alto riesgo	Sin riesgo	Mediano riesgo	Alto riesgo	Sin riesgo	Mediano riesgo	Alto riesgo
0-20	21-27	28-40	0-22	23-28	29-48	0-26	26-34	35-52	0-18	19-26	27-44	0-14	15-22	23-48

### 2.3. Diseño y procedimiento

Estudio instrumental (Montero & León, 2007) en el que se analizó las evidencias de validez de contenido y de constructo del CDUp. La validez de contenido fue examinada a partir del acuerdo interjueces, realizada por nueve expertos (en psicología, en psicométría y en deserción universitaria) ( $\text{Kappa CCI} = 0,85$ ). Producto del análisis se realizaron ajustes de redacción y se eliminaron ítems que no resultaron claros ni representativos del constructo. Esta investigación contó con el aval del Comité de ética de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; en su ejecución, se salvaguardaron todos los principios éticos y normas legales que rigen la investigación en Salud y en Psicología. Previa autorización de las dos instituciones educativas superiores, se tuvo acceso a la base de datos de los profesores de ambas universidades, luego se procedió a seleccionar y contactar a los participantes, a quienes se les informó sobre el propósito de la investigación, el nivel de riesgo, los beneficios, el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de la información. Por último, los participantes firmaron el consentimiento informado y diligenciaron el instrumento. Las aplicaciones se realizaron de mayo a diciembre de 2019.

### 2.4. Plan de análisis

El análisis de los datos se realizó con el programa Factor 10.3.01. Se examinaron los supuestos de distribución normal a partir de los valores de Kolmogorov Smirnov y la homocedasticidad de la varianza mediante la prueba de Levene para verificar el uso de pruebas paramétricas. Posteriormente, se evaluó la adecuación del análisis factorial mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y el KMO. Para el análisis factorial exploratorio se utilizó el procedimiento Parallel Análisis a fin de determinar qué estructura factorial explica mejor la variabilidad de los ítems, asimismo, se usó el método de mínimos cuadrados, rotación promax y matriz de correlaciones policóricas. Para caracterizar la muestra se identificó la media y la desviación estándar de acuerdo al género (hombre-mujer), y el tipo de universidad (pública-privada)

para cada escala de CDUp. También, se halló la distribución en percentiles estableciendo tres niveles de valoración de qué tanto riesgo de deserción representa para el docente cada uno de los cinco factores. El análisis de la relación entre variables se realizó mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Finalmente, el análisis de la fiabilidad se realizó mediante el método Alpha de Cronbach basado en la varianza del test y el método de fiabilidad compuesta Omega de McDonalds basado en la carga factorial de cada ítem; este último realizado con el programa JASP.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Análisis descriptivo e inferencial

El análisis descriptivo arrojó que los profesores de la universidad pública y privada perciben mayor riesgo en la escala Red de apoyo disfuncional, seguida de la escala Intrapersonal notándose mayores puntuaciones en los profesores de la universidad pública (Tabla 2).

**Tabla 2.**

Ánalisis descriptivos del CDUp

GÉNERO	TIPO DE UNIVERSIDAD	NIVEL MICRO						NIVEL MESO						NIVEL MACRO					
		INTRAPERSONAL			ADAPTACIÓN PERSONAL			RED DE APOYO DISFUNCIONAL			INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE			ASPECTOS INSTITUCIONALES					
		N	M	DE	N	M	DE	N	M	DE	N	M	DE	N	M	DE			
Femenino	Publica	201	2,23	0,63	201	2,10	0,74	201	2,32	0,75	201	2,06	0,87	201	1,69	0,78			
	Privada	143	2,21	0,69	143	2,17	0,77	143	2,28	0,82	143	2,05	1,00	143	1,60	0,88			
Masculino	Publica	52	2,28	0,61	52	2,08	0,59	52	2,22	0,75	52	2,04	0,77	52	1,60	0,78			
	Privada	68	2,01	0,56	68	2,03	0,68	68	2,24	0,71	68	1,73	0,82	68	1,41	0,70			

El análisis ANOVA de una vía al comparar años de experiencia docente con respecto a las puntuaciones promedio de cada una de las escalas, arrojó diferencias estadísticamente significativas para las escalas Intrapersonal ( $F_{(gl = 2, n = 464)} = 4,190, p = 0,016$ ) y Adaptación Personal ( $F_{(gl = 2, n = 464)} = 3,051, p = 0,04$ ). En ambas escalas, los profesores que tienen más de 15 años de experiencia otorgan mayor nivel de riesgo. El análisis t student de acuerdo al género, reportó diferencias significativas en la escala Interacción estudiante-docente, siendo las profesoras quienes otorgan mayores puntuaciones en esta escala como indicador de riesgo de deserción de los estudiantes ( $t_{(gl = 724, n = 708)} = 2,084, p = 0,038$ ). Por su parte, el análisis t student para muestras independientes no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre el

tipo de universidad y las puntuaciones promedio de las diferentes escalas, ni entre las facultades con altas y bajas tasas de deserción ( $p > 0,05$ ).

Para finalizar, el análisis intersujetos en la prueba multivariante (3x2x2) indicó que, existe una interacción estadísticamente significativa entre el tipo de universidad (pública y privada) y el género (mujer u hombre) para las puntuaciones promedio de la escala Adaptación Personal ( $F_{(gl = 1, n = 464)} = 6,453, p = 0,011; \eta^2 = 0,021$ ); el riesgo percibido de deserción en esta escala fue mayor para las profesoras de la universidad privada. Adicionalmente, para esta misma escala, el análisis arrojó una interacción estadísticamente significativa entre universidad, años de experiencia y género ( $F_{(gl = 2, n = 464)} = 3,338, p = 0,036; \eta^2 = 0,021$ ), indicando que las profesoras de la universidad privada y con mayor experiencia perciben mayor riesgo de deserción en los estudiantes desde esta escala.

### 3.2. Estructura Interna

A partir de la adecuación del análisis factorial ( $KMO = 0,951$ ; Bartlett's test  $\chi^2_{(gl = 4095; n = 464)} = 19465,0, p = 0,000$ ) se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) mediante el procedimiento de extracción de Parallel Análisis y el método de extracción de mínimos cuadrados y rotación promax. Para la extracción de ítems se guardó el criterio de carga factorial por ítem mínima de 0,40. La Tabla 3 muestra el resultado del análisis factorial exploratorio.

**Tabla 3.**

Análisis factorial exploratorio del CDUp

FACTORES		COMPONENTES	VARIANZA EXPLICADA		
	NIVEL	ESCALAS	ÍTEMES	% VARIANZA	% ACUMULADO
1	Macro	Aspectos institucionales y empleabilidad	76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89	35,75	35,75
2	Meso	Redes de apoyo disfuncional	30, 32, 55, 56, 57, 61, 64, 66, 67, 70, 71, 72, 73	5,23	43,6
3	Micro	Intrapersonal	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 19	3,15	48,45
4	Meso	Interacción estudiante-docente	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 54	2,43	52,15
5	Micro	Adaptación Personal	20, 21, 22, 23, 24, 28, 35, 36, 37, 38, 39, 40	2,06	55,28

Fuente: Elaboración propia

Nota: Procedimiento de extracción: Parallel Análisis. Método de extracción: mínimos cuadrados, rotación promax y matriz de correlaciones policóricas

El AFE para el CDUp agrupó 64 ítems en total, de los cuales se eliminaron 6 ítems que no guardaron correspondencia teórica con los ítems agrupados en la matriz de la estructura del análisis factorial. La Tabla 4 muestra el resultado de los cinco componentes conformados con los 59 ítems seleccionados.

**Tabla 4.**  
Matriz de ítems seleccionados para CDUp

COMPONENTE	ÍTEM	M	DE	G1	G2	CARGA FACTORIAL
Micro: Intrapersonal	2 Presenta dificultades para resolver las tareas académicas.	2,45	0,983	-0,324	-0,27	0,709
	3 Presenta dificultades para seguir instrucciones.	2,29	0,984	-0,224	-0,40	0,616
	4 Utiliza estrategias de estudio que son poco efectivas en su proceso de aprendizaje.	2,44	1,040	-0,371	-0,31	0,734
	6 Se percibe poco habiloso para desarrollar las tareas académicas.	2,21	0,964	-0,181	-0,179	0,695
	7 Obtiene bajas calificaciones en los parciales, quices, talleres, o controles de lectura.	2,548	1,004	-0,251	-0,590	0,699
	8 No prepara el material de lectura para la clase.	2,363	1,082	-0,249	-0,573	0,798
	9 Carece de estrategias, métodos y hábitos de estudio.	2,690	0,997	-0,452	-0,430	0,825
	10 Se le dificulta resolver los problemas que se le plantean en clase	2,44	0,955	-0,284	-0,197	0,710
	12 No identificarse con el plan de estudios que cursa.	2,514	1,210	-0,439	-0,749	0,469
	14 Presenta baja motivación en el desarrollo de las actividades de clase.	2,428	1,016	-0,302	-0,358	0,476
	19 Percibe que las asignaturas no son relevantes para su formación profesional.	2,325	1,108	-0,306	-0,548	0,412
	20 Incumple con la entrega de trabajos.	2,733	1,015	-0,603	-0,080	0,471
	21 Tiene baja participación en clase.	2,108	1,121	-0,065	-0,636	0,688
	22 Llega tarde a la mayoría de las clases.	2,140	1,140	-0,066	-0,754	0,750
Micro: Adapta- ción Personal	23 No asiste a las tutorías programadas.	2,191	1,197	-0,163	-0,881	0,755
	24 No usa con regularidad el aula virtual.	1,544	1,152	0,309	-0,782	0,699
	28 Se frustra cuando no comprende los contenidos de la asignatura.	2,247	0,985	-0,114	-0,408	0,435
	35 Presenta frecuentemente excusas para evadir sus responsabilidades académicas.	2,544	1,023	-0,311	-0,530	0,491
	36 Se frustra cuando no consigue tener buenas calificaciones en la asignatura.	2,110	0,949	-0,169	-0,336	0,529
	37 Presenta problemas para adaptarse a las dinámicas de la universidad.	2,082	1,000	-0,148	-0,370	0,513
	38 Tiene problemas para adaptarse a la metodología de clase.	2,092	1,032	-0,065	-0,584	0,455
	39 No identificarse con las dinámicas y funcionamiento de la institución.	1,763	1,091	0,071	-0,756	0,474
	40 Recibe con frecuencia llamados de atención de los profesores.	1,772	1,077	0,080	-0,670	0,415

COMPONENTE	ÍTEM	M	DE	G1	G2	CARGA FACTORIAL
Meso: Interacción estu- diante-docente	41 Se siente insatisfecho con el nivel de formación de sus docentes.	1,735	1,229	0,213	-0,872	0,691
	42 Percibe que las estrategias pedagógicas que utiliza el docente no facilitan la comprensión de los contenidos.	1,944	1,133	0,012	-0,686	0,578
	43 Usar un modelo de educación tradicional le dificulta al estudiante su aprendizaje.	1,768	1,092	0,103	-0,656	0,671
	44 Percibe que no existe relación entre lo que el docente enseña y lo que el docente evalúa.	2,06	1,114	-0,131	-0,647	0,880
	45 No existe relación entre la teoría y la práctica en el desarrollo de la asignatura.	2,082	1,176	-0,152	-0,822	0,987
	46 Percibe que no hay un hilo conductor en las clases.	1,991	1,163	-0,157	-0,757	0,939
	47 Percibe que los métodos de evaluación que emplea el docente no le permiten dar cuenta de sus habilidades.	1,974	1,146	-0,062	-0,827	0,895
	49 Ha sido víctima de maltrato por parte de sus profesores.	2,277	1,321	-0,367	-1,011	0,485
	50 La exigencia de la asignatura supera las horas de dedicación que tiene que cumplir el estudiante.	2,080	1,170	-0,156	-0,796	0,534
	51 No recibe retroalimentación a tiempo por parte del docente, para generar acciones de cambio.	2,045	1,142	-0,211	-0,726	0,598
	54 Recibe feedback negativo sobre sus capacidades académicas.	2,088	1,077	-0,206	-0,561	0,543
	30 Percibe poco apoyo familiar en su vida académica.	2,510	1,084	-0,499	-0,344	0,578
	32 Se aísla de su grupo de compañeros.	2,288	1,140	-0,119	-0,826	0,446
	55 Atravesar por la enfermedad de un familiar agota emocionalmente al estudiante.	2,624	1,021	-0,384	-0,429	0,943
	56 Ser víctima de maltrato intrafamiliar (físico, psicológico) afecta su desempeño académico.	2,867	1,073	-0,787	0,000	1,032
Meso: Red de apoyo Disfuncional	57 Cuidar de algún familiar le impide el cumplimiento de los trabajos académicos.	2,682	1,061	-0,569	-0,272	0,900
	61 Los padres no aprueban la elección de carrera que realizó el estudiante.	1,858	1,200	0,109	-0,885	0,452
	64 Los padres de familia no se involucran ni apoyan el proceso educativo de los hijos.	1,796	1,196	0,164	-0,866	0,423
	66 Le cuesta integrarse con sus compañeros de clase.	1,82	1,063	0,017	-0,552	0,530
	67 Es víctima de maltrato (psicológico, físico, verbal) por parte de sus compañeros.	2,484	1,208	-0,521	-0,621	0,738
	70 No cuenta con un grupo de amigos en los que confie y busque apoyo.	1,938	1,091	-0,014	-0,657	0,665
	71 Los compañeros lo excluyen de los trabajos y actividades académicas.	2,140	1,111	-0,164	-0,706	0,750
	72 Tiene un grupo de amigos que prioriza otras actividades que le impide el cumplimiento de las actividades académicas.	1,994	1,065	-0,114	-0,603	0,549
	73 Dedica bastante tiempo a realizar actividades de ocio que le impiden cumplir con sus obligaciones académicas.	2,703	1,080	-0,570	-0,423	0,669

COMPONENTE	ÍTEM	M	DE	G1	G2	CARGA FACTORIAL
Macro: Aspectos institucionales y empleabilidad	76 Desconoce la modalidad de trabajo de grado que va a utilizar para graduarse.	1,310	1,183	0,524	-0,709	0,537
	78 Desconoce cuáles son las situaciones por las que puede perder la calidad de estudiante universitario.	1,903	1,260	0,039	-1,015	0,669
	79 Desconoce los incentivos (i.e. becas, pasantías, movilidad, etc.) que ofrece la universidad.	1,684	1,217	0,241	-0,867	0,862
	80 No cuenta con una beca que apoye el sostenimiento económico del estudiante.	1,759	1,190	0,104	-0,933	0,615
	82 Desconoce el proyecto educativo de la Universidad.	1,366	1,111	0,476	-0,522	0,836
	83 Desconoce las áreas de aplicación de su carrera.	1,766	1,159	0,107	-0,854	0,689
	84 La Universidad no ofrece servicios de orientación profesional a sus estudiantes.	1,546	1,187	0,360	-0,761	0,590
	85 Otorga mayor importancia a recibir remuneración económica que a terminar sus estudios.	2,20	1,189	-0,219	-0,827	0,428
	86 Desconoce el reglamento de la institución.	1,568	1,195	0,364	-0,782	0,754
	87 Percibe que su profesión es poco valorada en la comunidad.	1,660	1,173	0,122	-0,888	0,574
	88 Las creencias religiosas del estudiante le impiden desarrollar actividades propias de su profesión.	0,959	1,087	0,918	-0,102	0,490
	89 Percibe bajos índices de empleo en la ciudad y en el país.	1,665	1,232	0,235	-0,923	0,665

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; g1 = Asimetría; g2 = Curtosis.

El AFE para el CDUp agrupó 64 ítems en total, de los cuales se eliminaron seis ítems que no guardaron correspondencia teórica con los ítems agrupados en la matriz de la estructura del análisis factorial. La Tabla 4 muestra el resultado de los cinco componentes conformados con los 59 ítems seleccionados.

El análisis de Pearson mostró relación positiva entre las diferentes escalas que componen el instrumento CUDp-3. Las correlaciones se detallan en la Tabla 5.

**Tabla 5.**

Correlaciones de Pearson para las escalas del CDUp

NIVELES	ESCALAS	(A)	(B)	(C)	(D)
Micro	Intrapersonal (A)				
	Adaptación Personal (B)	0,668**			
Meso	Red de Apoyo social (C)	0,417**	0,536**		
	Interacción estudiante-docente (D)	0,525**	0,568**	0,683**	
Macro	Aspectos institucionales y empleabilidad (F)	0,455**	0,543**	0,611**	0,549**

### 3.3. Consistencia interna

Determinada a partir del análisis de fiabilidad mediante alfa de Cronbach y McDonald, se concluyó que, los ítems agrupados en cada componente están relacionados recíprocamente en CDUp. El Alpha de Cronbach reveló niveles de fiabilidad fuerte ( $\alpha = 0,89 - 0,91$ ) en las cinco escalas y en la prueba total. La fiabilidad compuesta de McDonalds reveló niveles de fiabilidad fuerte ( $\omega = 0,89 - 0,93$ ) para todas las escalas (ver Tabla 6).

**Tabla 6.**

Análisis de fiabilidad CDUp

NIVEL	ESCALA	TOTAL ÍTEMS	OMEGA DE MCDONALD ( $\Omega$ )	ALPHA DE CRONBACH (A)	INTERVALO DE CONFIANZA 95 %
Micro	Intrapersonal	11	0,9	0,89	0,88-0,89
	Adaptación Personal	12	0,89	0,89	0,88-0,90
Meso	Redes de apoyo disfuncional	13	0,91	0,91	0,89-0,92
	Interacción estudiante-docente	11	0,93	0,93	0,92-0,94
Macro	Aspectos institucionales	12	0,89	0,89	0,88-0,90
	Total CDUp	59	0,95	0,95	0,95-0,96

## 4. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran la validez y la confiabilidad del CDUp para evaluar la percepción de los docentes sobre los factores de riesgo de deserción en estudiantes universitarios. El cuestionario responde en su diseño y validación al modelo y revisión teórica realizada para su construcción (i.e. modelo ecológico y deserción escolar), teniendo en cuenta que los datos se agruparon de acuerdo a los tres entornos ecológicos: micro, meso y macro. El CDUp, es una herramienta objetiva para identificar la percepción de los docentes sobre el fenómeno de la deserción. Adicionalmente, la información arrojada a partir del cuestionario se convierte en un insumo clave para el diseño de programas de intervención con docentes, en los que se fortalezca una percepción ecológica de la deserción, reconociendo como relevantes todos los sistemas de interacción del estudiante. Los análisis muestran una correlación significativa entre las diferentes escalas que componen el instrumento CUDp aportando evidencia en la relación que existe en los distintos sistemas de interacción del sujeto.

El análisis de fiabilidad evidenció que los ítems que hacen parte de cada componente se encuentran relacionados entre sí. Así mismo, el AFE, arrojó una estructura pentafactorial en la que se agruparon 59 ítems en las

escalas de Intrapersonal y Adaptación personal –nivel micro–; las escalas de interacción estudiante-docente y Redes de apoyo disfuncional -nivel meso- y Aspectos institucionales y empleabilidad –nivel macro–. La conformación de cada escala, guardó relación con la evidencia empírica revisada sobre las variables que son relevantes en cada uno de los subsistemas de interacción del estudiante y sobre el papel que tiene el docente en la decisión que toma un estudiante de desertar (Gil *et al.*, 2018).

En el estudio se encontró que los profesores de más experiencia en procesos de enseñanza, dan mayor importancia a las escalas Intrapersonal y Adaptación Personal, lo que implica que, ellos reconocen como relevantes los factores de tipo individual (i.e., capacidad de comprensión, resolución de problemas, interés y decisión vocacional) y la capacidad del estudiante para adaptarse al sistema universitario y responder a las exigencias académicas (Gil *et al.*, 2018). Este resultado se relaciona con el estudio realizado por Tejedor y García-Valcárcel (2007) donde los profesores de mayor antigüedad dan mayor relevancia al bajo rendimiento académico que afecta los procesos de adaptación por el exceso de trabajo y la exigencia del profesorado, además, de no cursar la carrera elegida como primera opción, que estaría relacionado con la elección vocacional.

Los hallazgos de este estudio aportan evidencia para considerar que el fenómeno de la deserción, es de naturaleza multicausal y multidimensional donde interactúan una multiplicidad de variables y actores que configuran los distintos subsistemas del contexto universitario: micro, meso y macro. El instrumento CDUp se constituye en una herramienta valiosa para aportar en la evaluación de este fenómeno considerando los aspectos principales en cada uno de estos sistemas. A nivel micro, desde la capacidad de adaptación personal y las habilidades cognitivas, motivacionales y vocacionales; el nivel meso desde las redes de apoyo (i.e., familia y grupo de pares) e interacción estudiante-docente y el nivel macro estructural aspectos institucionales y empleabilidad.

En esta línea, se sugiere abordar la deserción universitaria a partir, de modelos que permitan explicar, de forma suficiente, este fenómeno teniendo en cuenta tanto la percepción del estudiante como la del docente, para captar desde los múltiples actores los factores asociados a la deserción considerando que el docente es quien tiene contacto directo con el estudiante y es quien puede detectar de forma oportuna algún riesgo de deserción. Asimismo, desde sus acciones en el aula, el profesor puede ayudar al estudiante a gestionar distintos estados emocionales, aumentar la motivación y nivel de

compromiso, lo que redundará en una mayor posibilidad de permanecer en el sistema universitario (Ottosen *et al.*, 2016; Quin, 2016; Rumberger & Rotermund, 2012).

Finalmente, se sugiere usar el CDUp para realizar estudios que articulen diferentes variables de personalidad, funcionamiento cognitivo, socioculturales, adaptación, redes de apoyo, desempeño académico, entre otras, que permita articular la percepción de otros actores del sistema, a través, de modelos estadísticos robustos, por ejemplo, análisis de ecuaciones estructurales o análisis jerarquizados, que permitan explicar de forma suficiente el fenómeno de la deserción. En este sentido, el cuestionario puede ser usado dentro de las baterías de tamizaje que permitan evaluar el riesgo de forma global. De igual forma, se sugiere utilizar el instrumento para orientar programas de intervención ajustados a la evidencia empírica reportada, teniendo en cuenta los tipos de interacción entre las distintas variables.

## 5. CONCLUSIÓN

El CDUp es un instrumento basado en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner, que muestra adecuados niveles de confiabilidad y validez para evaluar la percepción de los docentes sobre los factores de riesgos de deserción universitaria. Este instrumento, junto a otras herramientas de detección como autorreportes y/o entrevistas con estudiantes, permitirán a las IES orientar políticas institucionales y planes de acción para disminuir las tasas de deserción. Adicionalmente, el CDUp es una herramienta objetiva sobre la valoración que hace el profesor de la deserción que permitirá a las IES ampliar las comprensiones que existen alrededor de este fenómeno, considerando no solo su naturaleza multicausal y multidimensional, sino que parte de un abordaje del desarrollo y ajuste del estudiante al sistema universitario desde los procesos de interacción que establece en los distintos sistemas próximos (e.g., familia, docente, pares) y distales (e.g., políticas educativas, contexto laboral, cultura).

**Agradecimiento:** A lo docentes universitarios de las dos instituciones de educación superior que amablemente participaron en el estudio. Al grupo de investigación Desarrollo Humano, cognición y Educación, por sus aportes en la recolección de información.

**Conflicto de interés:** El artículo no presenta un conflicto potencial de interés, los resultados que se muestran se derivan del proyecto de investigación Modelo Psicosocial de alertas tempranas de deserción universitaria académica y no académica, código SGI 2395.

**Financiamiento:** Este estudio hace parte del Proyecto Modelo Psicosocial de alertas tempranas de deserción universitaria académica y no académica, código SGI 2395, financiado por la Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad de Boyacá.

## REFERENCIAS

- Aparicio, M. (2012). La deserción universitaria como Parámetro de calidad y su relación con Factores psicosociales. *Diálogo Canoas*, 20, 145-166. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/284>
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education* (1a ed.). Jossey-Bass.
- Bal, S., Mousavi, S. M., Masalimova, A., Bersanov, A., Kurbanov, R., Boiarchuk, A., & Pavlushin, A. (2018). The Impacts of Teacher's Efficacy and Motivation on Student's Academic Achievement in Science Education among Secondary and High School Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2353–2366. <http://10.29333/ejmste/89579>
- Barragán, D. & Patiño, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, IX(16), 55-66. <https://doi.org/10.18270/cuaderlam.v9i16.1248>
- Bronfenbrenner, U. (1983). *Ecological models of human development*. In: International Encyclopedia of Education (2.Eds.). New York: Oxford, Elsevier (pp.37- 43).
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p.619-647): American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecología do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabrera, A. F., Mejías P. P. & Fernández, L. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp 15-40). Barcelona: Editorial Laertes. [https://www.researchgate.net/publication/261699533\\_Evolucion\\_de\\_perspectivas\\_en\\_el\\_estudio\\_de\\_la\\_retencion\\_universitaria\\_en\\_los\\_EEUU\\_Bases\\_conceptuales\\_y\\_puntos\\_de\\_inflexion](https://www.researchgate.net/publication/261699533_Evolucion_de_perspectivas_en_el_estudio_de_la_retencion_universitaria_en_los_EEUU_Bases_conceptuales_y_puntos_de_inflexion)
- Díaz, K. & Osuna, L. (2017). *La percepción y práctica docente en relación al abandono escolar en centros de educación media superior de Baja California*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis de Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0708.pdf>
- Ferreyyra, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe. Momento decisivo*. Grupo Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=>
- Gil, A., Antelm-Lanzat, A., Cacheiro-González, M., & Pérez-Navío, E. (2018). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>
- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración* (Tesis de maestría, Universidad

- Nacional de la Plata). Repositorio Institucional de la UNLP. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I. & Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de Aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación*, 35, 21-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n35.95>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Martínez-González, R. & Álvarez-Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar. *Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y centros escolares. Aula abierta*, 85, 127-146. <http://hdl.handle.net/10651/26950>
- Márquez, D., Ortiz, S., & Rendón, M. (2008). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombia de Psicología*, 18(1), 33-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80412413004>
- Mejía, P., Vélez, L., Martínez, C., Restrepo, S., Zarzabe, C., Lopera, J., Roldán, J., Rincón, A., Marín, L. & Cárdenas, J. (2016). *La tutoría académica. Una alternativa para la superación del rezago académico y la deserción universitaria* (1.a ed.). Universidad CES. [http://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/3786/1/La\\_tutoria\\_academica.pdf](http://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/3786/1/La_tutoria_academica.pdf)
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J. & Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111. <https://doi.org/10.13043/dys.78.2>
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.researchgate.net/publication/26495811>
- Moreira-Mora, T. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología*, 27, 145-165. <https://doi.org/10.15517/ap.v21i108.31>
- Observatorio de Educación Superior de Medellín. (2017, julio). *Deserción en la educación superior. Boletín número 5*. [http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/11/5\\_JULIO\\_BOLETIN\\_ODES\\_DESERCIÓN\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR.pdf](http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/11/5_JULIO_BOLETIN_ODES_DESERCIÓN_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf)
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ.* 16(3), 455-471. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>
- Ottosen, K., Goll, C., & Sørli, T. (2016). The Multifaceted Challenges in Teacher-Student Relationships: A Qualitative Study of Teachers' and Principals' Experiences and Views Regarding the Dropout Rate in Norwegian Upper-Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147069>
- Palou, I. & Utges, G. (2012). Teorías implícitas de docentes universitarios sobre la problemática de deserción y desgranamiento en carreras de Ingeniería. Un estudio contextualizado. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 1, 7-18. <https://studylib.es/doc/8705707/teor%C3%ADAs-impl%C3%ADcitas-de-docentes-universitarios-sobre-la-pr>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* ( vol. 2). Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Quin, D. (2016). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 1-43. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>

- Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, 69, 1-15. <https://10.1016/j.jsp.2018.04.003>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://10.1037110003-066X.55.1.68>
- Román, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>
- Rumberger, R.W. & Rotermund, S. (2012). La relación entre el compromiso y el abandono escolar. En S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Manual de investigación sobre participación estudiantil* (pp.491-513). Nueva York, NY: Springer.
- Schmitt, R. E., & Dos Santos, B. S. (2016). Permanencia estudiantil en la educación superior: un estudio metateórico basado en la bioecología del desarrollo humano. Trabajo presentado en la VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Escuela Politécnica Nacional: Ecuador. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/67/65>
- Seidman, A. (1993). Needed: A Research Methodology to Assess Community College Effectiveness. *Community College Journal*, 63(5), 36-40. <https://eric.ed.gov/?id=EJ461683>
- Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante?. *Educ. Humanismo*, 18(31), 313-325. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Tejedor, F. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEEs. *Revista de Educación*, 342, 443-473. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254218>
- Vries, W., Arenas, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000400002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400002)
- Warne, M., Svensson, A., Tirén, L. & Wall, E. (2020). On Time: A Qualitative Study of Swedish Students', Parents' and Teachers' Views on School Attendance, with a Focus on Tardiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1430), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041430>

**Esta obra está bajo:** Creative commons attribution 4.0 international license. El beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite la obra de la forma especificada por el autor o el licenciatario.

