

DISMINUCIÓN DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA POR DESERCIÓN: UNA REVISIÓN ESTRUCTURADA

Decrease in university enrollment due to desertion: a structured review

Carlos Zerpa^a

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7150-384X>

Crisóstobal Rodríguez-Montoya^b

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8988-0248>

Recibido: 08/08/2023 • Aprobado: 09/01/2024

Cómo citar: Zerpa, C., & Rodríguez-Montoya, C. (2024). Disminución de la matrícula universitaria por deserción: una revisión estructurada. *Ciencia y Educación*, 8(1), 59–78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2920>

Resumen

Este artículo presenta una revisión estructurada de la literatura sobre los factores que contribuyen a la disminución de la matrícula universitaria debido a la deserción, empleando la declaración PRISMA como modelo. Esta revisión considera un conjunto de 15 documentos seleccionados que abarcan un total de $N = 19089$ participantes. Los resultados de nuestro estudio evidencian una notable falta de consenso en los enfoques y métodos utilizados para tratar este fenómeno y resaltan varios factores críticos que contribuyen a la deserción universitaria: factores académicos, motivacionales, económicos, percepción de la calidad del sistema educativo, escasez de recursos de apoyo, baja valoración de la educación recibida, y problemas familiares. Los hallazgos proporcionan una base sólida para informar y diseñar políticas de retención efectivas en las instituciones de educación superior, lo cual es de suma importancia para el fortalecimiento del sector educativo.

Palabras clave: estudiantes universitarios, deserción universitaria, disminución de la matrícula, revisión estructurada.

1. Introducción

De los fenómenos que suelen marcar la vida académica y administrativa de una institución de educación superior, el de la *disminución de la matrícula*

Abstract

This article uses the PRISMA statement as a model to present a structured review of the literature on the factors that contribute to the decrease in university enrollment due to desertion. This review considers 15 selected papers covering $N = 19089$ participants. Results of our study show a notable lack of consensus in the approaches and methods used to treat this phenomenon and highlight several critical factors that contribute to university dropout: academic, motivational, economic factors, perception of the quality of the educational system, scarcity of support resources, low valuation of the education received, and family problems. The findings provide a solid basis for informing and designing effective retention policies in higher education institutions, paramount for strengthening the education sector.

Keywords: college students, college dropout, enrollment decline, structured review.

es quizá el que más preocupación genera en las autoridades universitarias, debido a las implicaciones que puede tener para su salud financiera e incluso su imagen pública, y suele identificarse al observar gráficamente la evolución en el tiempo

^a Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Correo-e: czerpa@usb.ve

^b Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana. Correo-e: jcrodriguez@pucmm.edu.do



de los datos matriculares cuando muestran curvas de descenso sostenido entre periodos académicos consecutivos. La “matrícula” en un momento dado sería el número de estudiantes que efectivamente forman parte del sistema universitario. Peñaloza (2009), refiere que la disminución de matrícula es una consecuencia de la dinámica de un sistema que puede entenderse considerando el ingreso (los *que se inscriben versus los que no*), la permanencia (los *que concluyen versus los que no*) y la deserción estudiantil (los *que se quedan versus los que abandonan*) las carreras de Educación Superior. La última es de especial interés en este documento.

Los datos que publican organismos multilaterales como la UNESCO (2020b, diciembre 28) hacen referencia al hecho de que entre el año 2000 y el 2018 la tasa bruta de matriculación en instituciones de educación superior (IES) en todo el mundo pasó del 19% al 38%, lo que indica que se duplicó en ese intervalo. Para la UNESCO (2020a), el acceso universal a la educación superior es más que nunca un aspecto clave de la justicia social y uno de los principales motores del desarrollo de un país, por lo cual los gobiernos, las instituciones y la sociedad deben comprometerse en garantizar que la educación superior sea universalmente accesible. Por tanto, en teoría una mayor comprensión de cómo se ha ampliado el acceso a estas instituciones en los últimos años y cuáles son las principales dinámicas detrás de este fenómeno, se convierte en un tema cada vez de mayor interés para las IES. Scott (2016) afirmaba que *educación superior masiva* ha sido un término usado en un sentido amplio para denotar el fenómeno general de gran expansión del número de estudiantes en las universidades después de 1945 y especialmente después de 1960, por lo cual esa tendencia al incremento de las tasas de matriculación a nivel mundial puede datar realmente de hace más de 50 años.

No obstante, las IES han visto afectada su matrícula por la pérdida de estudiantes ya enrolados en carreras universitarias; las tasas de discontinuidad han ido en aumento. Un reportaje de la televisión española (RTVE, 15 de marzo de 2022) hace referencia a un informe del gobierno español cuyo propósito era investigar el abandono existente en los estudios de grado en las universidades presenciales, identificar sus causas y sus características y consensuar medidas a poner en marcha para reducir este abandono. Abordó las cohortes de nuevos estudiantes de 2015 y 2016, concluyendo que a nivel nacional el 13% de los estudiantes abandonaron la carrera, 11% si se considera la población de 30 años o menos, siendo los estudiantes de doble titulación y los de niveles económicos bajos los que más frecuentemente desertaron del sistema; adicionalmente, más de la mitad abandonó durante el primer año. Para el Banco Mundial (2017) el hecho de que un 45% del aumento de la matrícula en los años precedentes a 2017 también implicó que estos “nuevos” estudiantes provenían de familias con menores recursos y muchas veces no estaban preparados académicamente para enfrentar los desafíos de la educación superior, posiblemente explica la falta de culminación de las carreras. Afirma que, en promedio, la mitad de los estudiantes de entre 25 y 29 años que estaban matriculados no completaron sus estudios, ya sea por abandono o porque aún continuaban estudiando (sobre-extensión del tiempo de estudios). De los que abandonaban, la mitad lo hacía en el primer año de su carrera.

Se han elaborado inclusive modelos teóricos explicativos ampliamente referenciados en la literatura temática. Uno de los primeros publicados es el modelo de Spady (1970) (modelo del proceso de deserción o MDP, por sus siglas en inglés) que considera la coexistencia de un sistema académico junto a un sistema social en la universidad y que incluye una serie de variables organizadas en módulos que inician con la influencia que tiene el “trasfondo familiar”

sobre el potencial académico y la “congruencia normativa”, referida al grado de compatibilidad entre las disposiciones, intereses, actitudes, expectativas y demandas al que el estudiante puede ser expuesto como consecuencia de las interacciones que tenga con otros individuos en la carrera. Su crítica fundamental se centra en la dificultad para operacionalizar y medir los términos que define.

Pascarella (1980) elabora un modelo rival en el que propone un énfasis a la particular relación entre el estudiante y sus contactos informales en la carrera (o en el contexto de la facultad). Sobre la base de cinco módulos que formula para su modelo y denominados: 1) características de fondo del estudiante; 2) factores institucionales; 3) contacto informal con la facultad; 4) otras experiencias universitarias; y 5) resultados académicos, las interacciones entre estos y las informaciones que a través de ellos se comparten, los coloca en relación causal con la decisión de persistir o abandonar los estudios universitarios. El vasto monto de información no formal al que un estudiante se ve expuesto en su experiencia en la carrera sería así determinante en tal decisión. No obstante, al igual que el modelo de Speady (1970) se le ha criticado la dificultad para definir conceptual y operacionalmente el grupo de módulos que propone y las variables que se incluyeron en ellos.

Una contribución posterior fue la de Bean (1985) quien propone el “*síndrome de deserción*” (la conciencia de la intención abiertamente discutida de dejar la institución universitaria) y divide en dos conjuntos los factores causales del mismo: 1) por un lado los que denomina *variables exógenas* (factores académicos; factores sociopsicológicos; factores ambientales); y 2) los que denomina *variables endógenas* (factores de socialización y selección). Se trata de un modelo de influencias (exógenas → endógenas → síndrome de abandono). Su principal crítica es que realmente queda a la discreción de quien usa el modelo la decisión

de definir cada variable en los diferentes clústeres establecidos, por lo que el modelo como tal sería demasiado genérico y poco preciso en aspectos críticos de su arquitectura.

Una cuarta contribución es el modelo revisado de Tinto (1997), sobre la base del original publicado 25 años antes (Tinto & Cullen, 1973), en el que se establece una secuencia de módulos organizados en una línea de tiempo y que incluye siete clústeres de variables: 1. Atributos de preingreso como el trasfondo familiar, habilidades y destrezas y escolarización previa; 2. Compromiso con las metas en un tiempo inicial, que incluye las intenciones, el compromiso con la institución, y los compromisos externos; 3. La experiencia institucional, como el sistema académico y la calidad de las instalaciones de uso instruccional, el sistema social y la comunidad universitaria; 4. La integración personal y normativa, que incluye la integración académica y la integración social; 5. La calidad del esfuerzo del estudiante; 6. Los resultados de aprendizaje; 7. Compromiso con las metas, pero en un tiempo posterior, que incluye las intenciones, el compromiso con la institución, y los compromisos externos (un segundo momento de evaluación en el tiempo de estas variables). Este modelo es susceptible a las mismas críticas efectuadas a los anteriores, a pesar de que ha sido empleado en un considerable número de investigaciones, y realmente se centra en la predicción del fenómeno de la permanencia más que en el de la deserción.

Por su parte, la revisión que Nicoletti (2019) hace de estos modelos termina afirmando que el problema de la deserción “puede considerarse un proceso *ad hoc*” (p. 62), y que en sí mismo es altamente dependiente de varios factores entrelazados como geográficos, sociales, culturales, temporales y económicos, solo para mencionar algunos, a su vez relacionados con la carrera o con la institución. De hecho, la existencia de modelos rivales también indica la existencia

de definiciones no coincidentes y no formuladas bajo consenso entre investigadores, por lo que se está denominando de diferente forma a un mismo fenómeno, de acuerdo con el modelo que se siga.

En todo caso, el fenómeno del abandono se presenta tanto en instituciones tradicionales como las de educación abierta y a distancia en el contexto iberoamericano (Cruz & Paniagua, 2017), de particular interés por la normalización en las IES de la educación online durante la reciente pandemia del COVID-19. Sin embargo, los diversos modelos y reportes de datos institucionales no parecen identificar sistemáticamente los factores que han sido críticos en los últimos años para este fenómeno, lo cual amerita la búsqueda de datos empíricos publicados en la literatura temática que permitan una aproximación a las variables que pueden encontrarse relacionadas con el mismo.

Ante el incremento de la deserción algunas universidades comienzan a preocuparse y tratan de indagar en los factores que se relacionan con este fenómeno. Esto alienta la formulación de algunas interrogantes que pueden guiar la presente revisión de la literatura sobre el tema: ¿Cuáles variables o factores se relacionan con la disminución progresiva de la matrícula universitaria? ¿Por qué los estudiantes abandonan sus carreras universitarias?

2. Metodología

El objetivo de este estudio consiste en identificar los factores más relevantes de la literatura sobre la disminución de la matrícula universitaria por deserción, en base a la interrogante: ¿Cuáles son las causas relacionadas al abandono de los estudiantes de sus carreras universitarias?

Esta investigación hace una revisión temática estructurada que se fundamenta en algunas de las directrices más relevantes del método PRISMA

(Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta Analysis) (Moher et al., 2009; Page et al., 2021), especialmente en lo que respecta a las etapas de identificación de las fuentes, cribado, elegibilidad y resultados, a fin de procurar la mejor sistematización posible de la búsqueda de información documental de apoyo al propósito de la investigación.

El arqueo bibliográfico consideró la literatura publicada durante el decenio 2010-2022, intervalo que incluye los dos años de pandemia por COVID-19, pero no se toma en cuenta las investigaciones que entre los años 2020 y 2022 hacían referencia directa al efecto de la pandemia, dando primacía a los reportes de investigaciones empíricas.

Los medios digitales empleados fueron Redalyc, EBSCO Host, Science, Elsevier, ProQuest, Dialnet, IESALC-UNESCO, Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial y revistas de Educación Superior ranqueadas en los primeros 800 puestos del área de Educación de Scimago Journal Rank que incluye publicaciones en Scielo y Web of Science (WoS). Para la revisión temática se emplearon heurísticas que consistían en las palabras clave basadas en operadores booleanos (“and”, “or”) en función de su articulación al tópico central del proyecto más general en el que se inserta la investigación (disminución progresiva de la matrícula universitaria), eliminando los documentos repetidos que coincidían en diferentes bases de datos. Para evitar el riesgo de sesgo y errores aleatorios, se siguió lo planteado por Manterola et al. (2013) en tanto se realizó una búsqueda exhaustiva de todos los artículos relevantes, bajo el empleo de criterios reproducibles de inclusión y exclusión y explícitos de selección, valoración del diseño de los artículos seleccionados y de las características de los estudios y síntesis e interpretación de los resultados

La búsqueda sobre deserción incluyó documentos de la última década; los términos de búsqueda empleados fueron los siguientes:

En idioma español: en el título, “estudiantes universitarios” (&&) “causas de deserción” (&&) “factores”. En idioma inglés se hizo la traducción de los términos originales de búsqueda en español y se aplicaron para la exploración en las bases de datos: en el título “university students” (&&) “dropout causes” (&&) “factors”.

Inicialmente se identificaron un total de $N = 647$ estudios (164 en inglés, 483 en español). Para la selección preliminar se consideró importante el número de veces que el documento se había citado. Se procedió en consecuencia a estimar la importancia de los documentos sobre esta base calculándose, a partir de la información que arrojó el indicador “citado por” en el medio digital consultado, el rango-percentil de la muestra de artículos total y tomando en cuenta solo el 25% superior, es decir, los artículos que se encontraban en el percentil 75 (P_{75}) o el tercer cuartil (Q_3), resultando para el grupo de artículos en Inglés $P_{75} = 15,5$ y para el grupo de artículos en español $P_{75} = 16,75$. Por simplicidad, se tomaron los valores $P_{75} = 15$ (Inglés) y $P_{75} = 16$ (español). En consecuencia, para la búsqueda de información basada en evidencia empírica se consideraron únicamente los artículos que cumplieron con tales condiciones. Aplicando tal criterio, se descartaron $N = 151$ documentos en inglés y $N = 468$ documentos en español y se seleccionaron finalmente $N = 14$ artículos en inglés y $N = 15$ artículos en español por su relevancia temática para un total muestreado de $N = 28$ documentos que podrían cumplir con los objetivos para esta revisión. A continuación, se realizó una lectura íntegra de la selección para analizar y extraer la información contenida. El resultado final descartó otros $N = 5$ documentos en inglés y $N = 9$ en español y se basó en $N = 15$ artículos seleccionados en ambos idiomas ($N = 9$ en inglés y $N = 6$ en español) que cumplieran con todos los criterios establecidos.

Los criterios de inclusión y exclusión establecidos para delimitar los resultados de forma tal que se ajustaran a los objetivos fueron los siguientes:

- Criterios de inclusión: A) Tipo de investigaciones: únicamente artículos científicos de publicaciones periódicas. B) Naturaleza de las investigaciones: b.1) estudios que presentan análisis de datos cuantitativos de correlaciones bivariadas o multivariadas (r_{xy}) o índices de asociación (χ^2), u otros índices cuantitativos robustos; b.2) estudios cualitativos o mixtos basados en técnicas rigurosas de recolección de datos (entrevistas, grupos focales, cuestionarios, encuestas); b.3) estudios primarios basados en evidencia; b.4) estudios que recolectaron datos en formato presencial o a distancia; b.5) estudios de acceso libre y restringido (descargables de la bases de datos electrónicas consultadas); b.6) selección de artículos en español e inglés. C) Participantes: c.1) estudios con estudiantes universitarios enrolados en carreras de pregrado presenciales; c.2) muestras seleccionadas al azar o de selección no aleatoria.
- Criterios de exclusión: Artículos no publicados en revistas científicas; metaanálisis publicados, en vista de que incluyen revisión documental previa al año 2012; artículos referidos a educación a distancia; artículos referidos a la pandemia de COVID-19; artículos de más de 10 años de antigüedad (publicados previamente a enero de 2012); artículos con protocolos prospectivos de investigación futura.

3. Resultados

La revisión de la literatura temática sobre la deserción estudiantil incluyó documentos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta que fue publicada en revistas internacionales en el intervalo 2010-2022. El número total de fuentes consideradas fue

de $N = 15$ documentos de investigación (ver tabla 1). El muestreo sistemático no cubrió todas las regiones del planeta. La mayor representación de los estudios se corresponde con siete (7) investigaciones que se realizaron en Europa: Bager-Elsborg et al. (2019); Esteban et al. (2016); Feixas et al. (2015); Freixa et al. (2018); Gairín et al. (2014); Ortiz-Lozano et al. (2018); y Paura et al. (2014); seguido de tres (3) en Norteamérica: Mares et al. (2012); Meyer & Marx (2014); Moulin et al. (2013); tres (3) en Sudamérica: Bonaldo & Nobre (2016); Lehman (2014); y Linne (2018); una (1) en el Caribe (López et al. 2012), y una (1) en África (Fourie, 2018). En total los estudios abarcan una muestra de $N = 19089$ participantes y se

contemplaban enfoques tanto cuantitativos (8 investigaciones) que emplearon modelos de supervivencia (2), modelos de regresión (3), modelos de correlación-asociación-diferencia de medias (2), y análisis de proporciones de frecuencias (2); cualitativos (5 investigaciones) que principalmente han empleado entrevistas en profundidad con muestras reducidas; y mixtos (2 investigaciones) que han combinado el análisis de proporciones de frecuencia con entrevistas en profundidad o análisis lexicométrico. Los hallazgos particulares de cada estudio se resumen en la tabla 2, en la cual se han categorizado las variables en función de la proximidad temática o semántica del contenido de estos.

Tabla 1

Investigaciones seleccionadas para la revisión sobre deserción estudiantil

Autor/es	N	País	Tipo de investigación	Hallazgos Relevantes
Paura et al. (2014)	677	Letonia	Cuantitativa. Modelo de supervivencia (Cox)	El estudio encontró que el 34.4% de los estudiantes desertaron. Los factores principales de la deserción fueron los puntajes previos de secundaria y aptitudes escolásticas, género y facultad de estudio. Los estudiantes de Ciencias de la información y Ciencias de los alimentos corrían más riesgo de deserción que los estudiantes de Ingeniería rural y silvicultura
Gairín et al. (2014)	1106	España	Mixta. Análisis porcentual de encuesta y entrevistas en profundidad. Diferencia de medias	La tasa de deserción más alta fue en ciencias sociales (40%), tecnología (29.6%) y artes y humanidades (17.2%). Los estudiantes con una prueba de competencia lingüística en español tuvieron la tasa de deserción más alta. El 44.8% atribuyó su decisión de abandonar a factores internos, mientras que el 18% la atribuyó a motivos relacionados con el trabajo. Los motivos de abandono incluyeron falta de motivación, dificultades para conciliar trabajo y estudio, falta de independencia económica y falta de servicios de apoyo al aprendizaje
Ortiz-Lozano et al. (2018)	935	España	Cuantitativa. Árbol de decisión (clasificación y regresión) basados en estimaciones de probabilidad	Los datos sociodemográficos y académicos de los estudiantes se utilizaron como predictores. El modelo identificó que los resultados académicos en química y cálculo son buenos predictores del abandono. Los autores concluyeron que los datos de rendimiento de los cursos son predictores más confiables que los datos sociodemográficos y que se debe considerar una estrategia de retención continua a largo plazo

Tabla 1*Investigaciones seleccionadas para la revisión sobre deserción estudiantil*

Autor/es	N	País	Tipo de investigación	Hallazgos Relevantes
Moulin et al. (2013)	3841	Canadá	Cuantitativa Modelo de supervivencia (Cox)	Encontraron que los estudiantes que trabajaban 25 horas o más a la semana tenían un alto riesgo de abandonar sus estudios sin intención de inscribirse en otro programa o universidad. Los estudiantes varones que trabajaban entre 9 y 16 horas a la semana tenían un alto riesgo de abandono, pero con intención de inscribirse en otro programa o universidad. Los estudiantes que se inscribían solo a tiempo parcial también tenían mayor probabilidad de deserción. Además, los estudiantes varones de grupos minoritarios y los que estaban previamente endeudados tenían mayor probabilidad de deserción sin intención de inscribirse en otro programa o universidad. Las mujeres con hijos y cuyos padres no tenían estudios universitarios tenían mayor probabilidad de deserción con intención de inscribirse en otro programa o universidad
Bager-Elsborg et al. (2019)	4339	Dinamarca	Cuantitativa Regresión logística	Este estudio encontró que el interés y la autoeficacia académica son factores importantes para predecir la deserción universitaria en el primer año, según datos de una encuesta aplicada a estudiantes de distintas disciplinas. Además, los varones presentaron una tasa de abandono más alta. Los hallazgos sugieren que la universidad debería considerar estos factores para mejorar las tasas de retención de estudiantes.
Mares et al. (2012)	526	México	Cuantitativa Correlación de Pearson y pruebas de asociación de χ^2	Los investigadores encontraron que el promedio en el bachillerato y la aptitud científica se correlacionaron positivamente con el promedio universitario y la continuidad en los estudios, pero no se asociaron con la deserción. Además, la situación laboral del estudiante se relacionó significativamente con la deserción, siendo los estudiantes que trabajan más propensos a abandonar sus estudios universitarios en los primeros tres semestres.
Freixa et al. (2018)	229	España	Mixta Análisis porcentual de encuesta, test de comparaciones múltiples HSD de Tukey y análisis lexicométrico de respuestas a preguntas abiertas	Este estudio encontró que la mayoría de las deserciones ocurrieron durante el primer año, especialmente entre aquellos que también trabajaban. Los motivos de abandono incluyeron falta de motivación, incompatibilidad entre estudios y trabajo, elección equivocada de carrera y dificultades con las matemáticas. La actividad laboral simultánea con la dedicación a la carrera fue el factor más relevante asociado al abandono. Los resultados sugieren la necesidad de mejorar la orientación preuniversitaria y considerar la situación laboral de los estudiantes para mejorar la retención.

Tabla 1

Investigaciones seleccionadas para la revisión sobre deserción estudiantil

Autor/es	N	País	Tipo de investigación	Hallazgos Relevantes
Feixas et al. (2015)	18	España	Cualitativa Entrevistas en profundidad	La mayoría de los desertores eran estudiantes jóvenes de ciencias sociales o ciencias exactas o experimentales. Las causas de abandono incluyeron la imposibilidad de conciliar trabajo y estudios, la accesibilidad y nivel profesional del profesorado, las relaciones académicas, la motivación y acceso a los estudios deseados, y el coste económico. Los resultados sugieren la necesidad de mejorar la coordinación entre docentes, ofrecer más becas y ayudas económicas, y mejorar la integración académica y social de los estudiantes para mejorar la retención.
López et al. (2012)	18	Cuba	Cualitativa Análisis porcentual de encuesta y entrevistas en profundidad	Los resultados indicaron que la formación previa del bachillerato fue evaluada como regular o mala por el 77.7% de los participantes, lo que se vinculó con dificultades en asignaturas clave como morfofisiología humana. El bajo rendimiento académico y la falta de motivación por la carrera fueron los principales motivos citados para la deserción, pero también se reportaron problemas familiares, falta de recursos académicos de apoyo, calidad de la enseñanza y estrategias de evaluación, y tener hijos o trasladarse lejos para ir a clase. El estudio sugiere la necesidad de mejorar la formación previa de los estudiantes y ofrecer más recursos académicos de apoyo para mejorar la retención en la carrera.
Linne (2018)	15	Argentina	Cualitativa Entrevistas en profundidad	Las causas del abandono fueron académicos y extraacadémicos. Los factores extraacadémicos incluyeron la limitación socioeconómica, las dificultades para combinar tareas académicas con el trabajo y las exigencias familiares, la falta de un espacio propio para el estudio y el uso limitado de las Tecnologías de Información y Comunicación. Los factores académicos incluyeron los recorridos educativos intermitentes, la falta de preparación en colegios para familias de bajos recursos, la falta de autonomía y las deficiencias en habilidades escolásticas básicas. Se sugiere la necesidad de mejorar la orientación y el acompañamiento durante los estudios, así como ofrecer más recursos académicos de apoyo para mejorar la retención en la carrera.

Tabla 1*Investigaciones seleccionadas para la revisión sobre deserción estudiantil*

Autor/es	N	País	Tipo de investigación	Hallazgos Relevantes
Esteban et al. (2016)	1311	España	Cuantitativa Correlación de Pearson, análisis multivariante de varianza (MANOVA), media del tamaño del efecto (coeficiente eta-cuadrado parcial (η^2_p))	Los resultados mostraron que las variables relacionadas con el estudiante, como las notas en la prueba de acceso, el número de créditos aprobados, la adaptación a la vida académica y la vocación, tenían un mayor peso en la diferenciación entre los estudiantes que persistían en la carrera y los que la abandonaban. También se encontraron diferencias significativas en cuanto a la relación con los profesores, la asistencia a clases y la satisfacción con la orientación recibida. Los factores familiares y la participación en grupos sociales también mostraron algunas diferencias entre grupos, aunque con tamaños de efecto más pequeños. Los investigadores concluyen que el estudio proporciona información valiosa para desarrollar estrategias que mejoren la retención de los estudiantes universitarios.
Meyer & Marx (2014)	4	EE. UU.	Cualitativa Entrevistas en profundidad y mapas de viaje para ilustrar los aspectos más resaltantes de cada narración individual	Los resultados identificaron dos categorías de factores: individuales e institucionales. Los factores individuales incluyeron dificultades para integrarse a la cultura de la facultad, sentirse abrumado y decepcionado. Los factores institucionales incluyeron la inadecuada preparación en los estudios de secundaria, la pérdida de motivación debido al rigor del programa y la cultura poco amigable de la facultad. Los participantes también mencionaron sentirse rechazados de su carrera de elección al abandonarla y tener que replantear su proyecto de vida. Los investigadores concluyen que la combinación de factores institucionales e individuales es clave para entender por qué los estudiantes abandonan la carrera de ingeniería. Estos hallazgos pueden ser útiles para desarrollar estrategias que aborden los factores que contribuyen al abandono de la carrera de ingeniería y mejorar la retención de los estudiantes universitarios.
Lehman (2014)	180	Brasil	Cualitativa Entrevistas en profundidad y grupos focales	Se encontró que cerca del 30% de los estudiantes experimentaron crisis durante el primer semestre, con una mayor proporción de estudiantes de instituciones privadas. El 30% de los estudiantes citó el desencanto con la carrera y la universidad como la razón principal para abandonar, mientras que un pequeño porcentaje atribuyó su deserción a una comprensión más clara de las actividades profesionales. Los investigadores enfatizaron la importancia del asesoramiento vocacional y la necesidad de mejorar el apoyo a los estudiantes durante los primeros semestres de estudio.

Tabla 1

Investigaciones seleccionadas para la revisión sobre deserción estudiantil

Autor/es	N	País	Tipo de investigación	Hallazgos Relevantes
Bonaldo & Nobre (2016)	1294	Brasil	Cuantitativa Análisis porcentual de encuesta y regresión logística	Se encontró que el 55.5% de los estudiantes asistieron a la universidad porque sus padres lo decidieron, mientras que el 21.1% no recibió orientación para elegir su universidad. Se realizó una regresión logística, y se concluyó que la edad, el cambio de estado civil, la obtención de ayuda económica y la obtención de financiamiento de la matrícula eran los determinantes de la deserción universitaria para esta muestra brasileños. En otras palabras, los estudiantes más viejos, casados, divorciados o viudos, y los que recibieron becas o créditos para pagar la matrícula, tienen más probabilidades de abandonar sus estudios universitarios en universidades privadas de Brasil.
Fourie (2018)	4596	Sudáfrica	Cuantitativa Modelo de ecuaciones estructurales (análisis de senderos no lineal con mínimos cuadrados parciales)	Se encontró que el sentido de pertenencia a la universidad es el factor que más influye en la intención de permanecer o abandonar la carrera universitaria. Además, se identificaron otros factores indirectos, como la motivación y el valor asignado al proceso educativo, que también influyen en la intención de abandono. Los investigadores concluyeron que las acciones institucionales deberían centrarse en fortalecer el vínculo entre el estudiante y la universidad para disminuir el riesgo de deserción, y que otros factores indirectos también deben ser considerados en cualquier iniciativa de prevención de la deserción universitaria.

4. Discusión

Pueden identificarse ciertos patrones de coincidencia entre los contenidos de los 15 estudios. Como se indicó en la tabla 2, se categorizaron 24 factores o variables alrededor de los cuales los diferentes reportes de investigación encuentran asociación con el abandono de los estudios universitarios. De ese número, 12 factores muestran las mayores coincidencias entre los documentos.

Se destacan en orden de frecuencia: 1a) el bajo rendimiento académico/bajo desempeño/deficiente autoeficacia y 1b) bajos puntajes en aptitudes escolásticas/pobre preparación académica previa (60% de los documentos revisados refieren estas variables). Al respecto, los reportes de Esteban et al. (2016), Fourie (2018), Freixa et al. (2018), Lehman (2014), Linne (2018), López et al. (2012), Meyer &

Marx (2014), Ortiz-Lozano et al. (2018) y Paura et al. (2014), tienden a coincidir respecto a lo primero (1a). En estudios de los últimos cinco años, se encuentra una clara relación entre estas variables y la intención de abandono de los estudios universitarios. Por ejemplo, Zúñiga (2019) reportó con estudiantes chilenos que aquellos que abandonaron su carrera universitaria experimentaron dificultades asociadas a la autorregulación del aprendizaje y su percepción de autoeficacia académica durante el tiempo que estuvieron en la universidad, y que las dificultades asociadas a la ausencia de hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje basadas en repetición del contenido y baja percepción de autoeficacia desencadenó sentimientos de frustración, ansiedad y estrés. Ambiel et al. (2018) han reportado hallazgos similares con estudiantes universitarios de Brasil, concluyendo que las pobres creencias de autoorganización, autorregulación y automoti-

vacación genera mayores intenciones de deserción, independientemente de los resultados inmediatos de las evaluaciones académicas. De acuerdo a Zimmerman & Kitsantas, (2005), las creencias de autoeficacia hacen referencia a la confianza que tiene una persona de poseer la capacidad para realizar las actividades propuestas en una situación específica; es un factor que se relaciona con las aptitudes cognitivas, la responsabilidad con las tareas académicas, y las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante; además implica juicios que la persona hace acerca de su capacidad en relación a tareas específicas y a las situaciones en que se involucra (Blanco et al., 1970; Borzone et al, 2017). Existe sólida evidencia de la relación entre autoeficacia-desempeño académico, ya reportado en revisiones meta-analíticas como el trabajo realizado por Farid & Ashrafzade (2020) sobre la base de 137 estudios que vinculaban ambas variables y que identificó una relación positiva y significativa entre ellas, aunque con tamaño de efecto mayor en muestras de estudiantes mujeres y en el área de matemática que en otros tipos de autoeficacia, por tanto, con más peso en carreras de orientación cuantitativa o técnico-científica.

Por su lado, Bager-Elsborg et al. (2019), Esteban et al. (2016), Fourie (2018), Freixa et al. (2018), Gairín et al. (2014), Linne (2018), López et al. (2012), Meyer & Marx (2014), y Ortiz-Lozano et al. (2018) coinciden en cuanto al segundo aspecto señalado para la variable (1b). Al respecto, se ha teorizado también en relación con el bajo rendimiento, las aptitudes escolásticas y el abandono de los estudios universitarios; por ejemplo García-Ros et al. (2019) refieren que el rendimiento académico durante el primer año de carrera (junto con el compromiso institucional) resulta en un predictor confiable de la retención estudiantil; es decir, estudiantes con bajo rendimiento en las asignaturas tenderán a abandonar sus estudios durante el primer año de carrera; adicionalmente afirman que la prepara-

ción preuniversitaria muestra efectos directos sobre los resultados académicos e indirectos sobre la permanencia. Munizaga et al. (2018) observó que en 57 investigaciones existía relación entre variables académicas y la deserción, entre las que destaca el bajo rendimiento académico. Casanova et al. (2018) refieren que el rendimiento académico se corrobora como variable determinante en la decisión de permanencia o abandono, permitiendo establecer tres grupos (alto, medio y bajo rendimiento), en los cuales actúan como mediadoras de forma diferencial otro tipo de variables como el sexo, el tipo de estudios realizados (licenciatura o maestría), el hecho de cursar estudios en la universidad elegida como primera opción o el nivel de estudios de la madre. En consecuencia, el pobre desempeño en las asignaturas es un factor de gran relevancia que se encuentra estrechamente vinculado con la deserción especialmente durante los dos semestres iniciales de las carreras, con tasas de hasta 36% de abandono durante este primer periodo académico en países como Colombia (Reyes & Meneses, 2020).

Un segundo grupo de factores agrupa variables de corte motivacional (2a: pobre interés/motivación hacia la carrera/los estudios; 2b: dificultad de integración/bajo sentido de pertenencia a la institución/en la vida universitaria); económicas (2c: necesidad de trabajar; 2d: costo de la matrícula/dificultades financieras; 2e: dedicación parcial a los estudios); y de calidad percibida del sistema instruccional (2f: formación pedagógica inadecuada en la universidad/pobre calidad percibida de la enseñanza); (40% de los documentos refieren estos factores).

Respecto a lo primero, Bager-Elsborg et al. (2019), Feixa et al. (2015), Freixa et al. (2018), Fourie (2018), Gairín et al. (2014), Lehman (2014), y Meyer & Marx (2014), coinciden con hallazgos recientes. Moreira et al. (2020) han identificado un perfil motivacional en estudiantes que abandonaban los

estudios universitarios en Costa Rica mayormente durante el primer año de carrera; reportaron que el 35.1% de los estudiantes que no matriculó la carrera que más deseaba y que no era parte de la oferta académica de la universidad en la que ingresaron, abandonó sus estudios. También desertó el 46.8% de aquellos que perdieron el interés en la carrera al iniciar la universidad; así mismo, el 33.5% de quienes manifestaron el deseo de estudiar en otra institución de educación superior y el 60.8% de los que indicaron que su interés de estudiar en una institución particular disminuyó. Para Guerrero (2020), y con base en un estudio realizado en Colombia con universitarios de carreras de matemáticas e ingeniería, el abandono en los programas dependerá de la elección de la carrera en momentos previos al ingreso puesto que el desconocimiento de información al seleccionar un programa puede resultar en una pérdida de interés en el mismo una vez se haya iniciado el recorrido instruccional, si este no resulta del agrado del estudiante; es decir, la motivación al ingreso por primera vez en la universidad representa un asunto decisivo para continuar en el programa o abandonarlo.

De otro lado, la revisión muestra que en los últimos años se han publicado diversos estudios en los que se ha destacado el impacto que tienen factores económicos en el abandono de los estudios universitarios (Bonald & Nobre, 2016; Esteban et al, 2016; Feixa et al, 2015; Freixa et al, 2018; Lehman, 2014; Linne, 2018; Meyer & Marx, 2014). Los costos de matrícula, libros, materiales para la instrucción y residencias estudiantiles, que resultan difíciles de cubrir por los estudiantes y sus familias, pueden hacer inaccesibles a las carreras universitarias (Moodley & Singh, 2015). Ya Bradley & Migali (2013), en relación con estudiantes universitarios británicos, señalaban cómo la deserción es un problema global que se da incluso en países desarrollados, donde la implantación de tasas de matrícula puede afectar significativamente

la permanencia. La revisión de Kehm et al. (2019) encuentra 16 investigaciones europeas que evidencian la vinculación firme entre aspectos socioeconómicos-demográficos de la familia del estudiante y la deserción; por ejemplo, el nivel educativo de los padres se relaciona inversamente con el abandono de la universidad, al igual que la clase social, aunque buena parte de los reportes incluidos en la investigación señalada se realizó con estudiantes de medicina, por lo que la relación entre las condiciones socioeconómicas del estudiante y la deserción puede ser más débil entre estudiantes de esta carrera. Respecto al grado de vinculación entre los estudios y el trabajo, la cantidad de horas semanales de trabajo y los ritmos de avance en la carrera (en la revisión: Esteban et al, 2016; Feixa et al, 2015; Fourie, 2018; Freixa et al, 2018; Linne, 2018; Mares et al, 2012; Moulin et al, 2013), Pacífico et al. (2016) refieren con universitarios en Argentina, que el 66% de los estudiantes que trabajan presentan rezago y muestran una trayectoria académica alejada de la trayectoria teórica; en contraste, en los que no trabajan el 59% presenta una trayectoria similar o cercana a la trayectoria teórica, por lo cual puede considerarse que en el recorrido de los estudiantes el trabajo o el tiempo dedicado al trabajo influye en el rezago y en el abandono de las carreras.

Respecto a la calidad del sistema instruccional (Esteban et al, 2016; Feixa et al, 2015; Fourie, 2018; Gairín et al, 2014; Lehman, 2014, López et al, 2012; Meyer & Marx, 2014), algunos documentos publicados hace más de dos décadas destacaban que esta puede entenderse en dos dimensiones (y sobre la base de los aportes de Joseph Juran, 1999): calidad operacional (calidad interna) y calidad percibida (calidad externa). La calidad operacional se refiere a la percepción que tiene el estudiante respecto a la eficacia de los procesos internos de la universidad (el grado en el que el servicio cumple los requerimientos claves del estudiante:

calidad docente, infraestructura, confiabilidad del servicio). Mientras que la calidad percibida hace referencia a la forma como el estudiante aprecia el servicio recibido por la universidad (el grado en el que el servicio ha satisfecho los requerimientos personales del estudiante) (por ejemplo: Hopp & Spearman, 2000; Pebbles & Antolovic, 1999, enero 1). En consecuencia, una mayor calidad operacional y calidad percibida incrementará la satisfacción o insatisfacción del estudiante. De allí que el entorno físico y académico institucional pueden constituirse en factores que impactan negativamente sobre la permanencia estudiantil: circunstancias dadas como la provisión de un limitado presupuesto gubernamental, problemas de funcionamiento de la administración, el modelo pedagógico de formación, la investigación y la insuficiencia de planta física (López et al., 2021). Las consecuencias inmediatas de una mayor satisfacción del estudiante con el entorno en el cual ingresa, son una mayor motivación y un incremento en sus intenciones de graduarse (Herbas-Torrico & Frank, 2016); en otras palabras, la pobre calidad de los contextos de educación superior en términos tanto de infraestructura, como de servicios de docencia y de apoyo al estudiante puede tener relación con la intención de ingresar a una institución de educación superior y también de abandonar los estudios al inicio de la carrera.

Adicionalmente, los documentos revisados hacen referencia a factores como: 3a) carencia de apoyo/ relaciones/carencia de recursos propios o de la universidad; 3b) decepción en expectativas de formación/pobre valoración de la educación recibida; 3c) problemas familiares/influencias o presiones de la familia/pareja/personales/problemas con la vivienda/cambio de estado civil.

En torno a lo anterior (en la revisión: Bonaldo & Nobre, 2016; Esteban et al, 2016; Feixa et al, 2015; Fourie, 2018; Gairín et al, 2014; Lehman, 2014;

López et al, 2012; Linne, 2018; Meyer & Marx, 2014), la autonomía alude tanto a la condición humana de cada sujeto para sostener su individualidad en relación coherente con su propia construcción personal como a la interacción con otras personas (Muratori et al., 2015). Así mismo, la percepción del apoyo a la autonomía del estudiante dependerá del espacio que den sus docentes para satisfacer necesidades psicológicas (Assun et al, 2013). Ambas dimensiones se vinculan con el ajuste académico, la capacidad para adaptarse a las exigencias académicas de la universidad o el éxito del estudiante en el manejo de las múltiples demandas de actividades para su formación universitaria (Rodríguez et al, 2012), aspectos que las universidades deberían garantizar o dar a conocer a los nuevos estudiantes a fin de convencerles de que en la institución cuentan con el apoyo que requieren para salir adelante en los retos académicos. Al respecto, Díaz-Mujica et al. (2018) con estudiantes universitarios chilenos, reportaba relaciones de causalidad entre estos procesos cognitivo-motivacionales: a) apoyo a la autonomía, b) compromiso académico y c) ajuste académico, con la intención de abandono de la universidad. El modelo propuesto encontró efecto directo inverso y significativo entre el ajuste a la universidad y la intención de abandono de los estudios, y efecto directo entre el apoyo a la autonomía (apoyo que les ofrecen sus docentes para desarrollar con autonomía sus actividades de aprendizaje) y el ajuste académico, en tanto a medida que los estudiantes perciben que los docentes les ofrecen espacios de autonomía, se favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, predice mediadores psicológicos, la competencia académica, el rendimiento académico, la motivación, y el ajuste a la universidad. Sosu & Pheunpha (2019) reportaron el efecto acumulativo de la vulnerabilidad académica y el apoyo familiar en la trayectoria de abandono académico entre cohortes de estudiantes universitarios en Tailandia. Los hallazgos muestran que, si bien al inicio del segundo año ya se observó

una deserción crítica de casi el 20% de los estudiantes, hasta el 10% de los mismos abandonan las carreras posteriormente, entre el segundo y el último año. Los estudiantes con las calificaciones de ingreso más bajas tenían aproximadamente 2.17 veces más probabilidades de abandonar los estudios, mientras que los que contaban con menos apoyo familiar tenían 1.32 veces más probabilidades de abandonarlos en cada semestre. El efecto acumulativo de las bajas calificaciones de ingreso y encontrarse lejos del apoyo familiar resultó en un 30% de probabilidad de deserción en el segundo año. Según los autores, los programas de ayuda son muy necesarios para que los estudiantes accedan al apoyo familiar o en su defecto, se requiere promover en las instituciones de educación superior el desarrollo de los vínculos personales necesarios para compensar la ausencia de dicho apoyo en los estudiantes. En un sentido similar, Ten Hoeve et al. (2017), con estudiantes de enfermería de Holanda, reportan cómo principales razones para el abandono de la carrera la falta percibida de apoyo de los mentores y el equipo, más que la naturaleza o características mismas del programa de capacitación; Zamora-Araya & Villalobos-Madrigal (2018) con estudiantes de la carrera de Educación Matemática en Costa Rica, confirman que las expectativas no satisfechas hacia la carrera es un factor muy asociado con el abandono de la universidad.

En cuanto a las situaciones familiares y personales que se vinculan con el abandono de los estudios universitarios, la literatura refiere investigaciones que confirman lo hallado en los documentos de la revisión que señalan tal vínculo. Sael et al. (2019) con estudiantes universitarios de Marruecos, revela que el fracaso en la carrera, y la intención de abandono consecuente, tiene una fuerte relación con circunstancias como la inestabilidad familiar. Adicionalmente refieren otros elementos de interés como la falta de motivación hacia la carrera y la falta de responsabilidad, que puede entenderse como componente

del factor de autoorganización/autoeficacia antes mencionados. Abbasi et al. (2015) refieren hallazgos similares respecto a los problemas en el seno familiar como factor individual (o personal) y el fracaso en la carrera de ciencias médicas con estudiantes de Irán. De acuerdo con González & Pedraza (2017), hasta un 72% de una muestra de estudiantes españoles de Educación que abandonaron sus carreras refieren causas como problemas en la familia, de ello el 25% atribuye a enfermedad de algún miembro, el 13.3% a rupturas de pareja, 4.8% al nacimiento de un hermano, y 3.6% al divorcio de los padres. Sin embargo, las investigadoras afirman que la presencia de problemáticas sociofamiliares si bien influyen en gran medida en la decisión de abandono, "... a su vez vienen acompañadas de otras variables internas al sujeto tales como (la) motivación, (el compromiso) ... y de la organización concreta a la que se vincula: clima organizativo, cultura docente" (p. 384), por lo cual es evidente que el conjunto de factores que se ha mencionado hasta aquí en realidad forma parte de un dinámico sistema complejo de variables y relaciones entre variables acerca del cual aún no pueden elaborarse afirmaciones del todo concluyentes.

5. Conclusiones

La deserción universitaria se presenta como un fenómeno de gran complejidad acerca del cual no hay propiamente un consenso ni en su definición ni en los métodos empleados para investigar respecto al mismo. La revisión de la literatura permitió identificar algunos factores vinculados al fenómeno, frente a lo cual es posible establecer algunas precisiones para su mejor comprensión:

Una apreciación definitiva sobre el asunto es que la manifestación del fenómeno no parece comportarse de la misma forma en diferentes países, y que puede ser distinto para instituciones de naturaleza pública y privada y depender también de la región geográfica donde se ha estudiado. Esto sugiere que cada institu-

ción de educación superior debe elaborar su propio modelo explicativo del fenómeno pues las variables en acción se comportan en complejas relaciones sistémicas muy dinámicas que ameritan un modelamiento particular en el tiempo, en el contexto cultural particular y en la región geográfica específica donde se encuentra ubicada la universidad.

No obstante, los factores que tienden a mostrarse en los documentos revisados, mayormente vinculados al fenómeno de disminución de matrícula por *abandono o deserción* de los estudios universitarios, están asociados al desempeño académico, destacándose el bajo rendimiento, habilidades de autorregulación/autoeficacia académica pobre y bajo dominio de aptitudes académicas requeridas para el desempeño en la universidad o formación académica previa al ingreso. En sí mismo no resulta un hallazgo novedoso, pero sí relevante porque confirma la importancia histórica de la dimensión del desempeño en la universidad como condicionante de la decisión de suspender o continuar una carrera universitaria. Le siguen las variables asociadas a la motivación e integración hacia la experiencia universitaria (realmente también vinculadas a las anteriores), las variables asociadas a la calidad percibida del sistema instruccional e institucional, las variables microeconómicas que se particularizan especialmente en la economía familiar, y otras variables personales/familiares de diversa índole, por ejemplo: ausencia de apoyo percibido, falta de recursos de apoyo de la universidad, incumplimiento de expectativas en la promesa formativa percibida, problemas familiares de diversa índole.

En relación con las metodologías empleadas por las investigaciones revisadas, de manera concreta, los estudios citados incluyen enfoques cuantitativos destacándose los modelos multivariantes de datos (regresión, modelos de supervivencia) y los estudios descriptivos de frecuencias simples de datos; cualitativos, mayormente centrados en el análisis de entrevistas en profundidad; y mixtos, que

incluían mayormente los análisis de frecuencias simples de datos y análisis de entrevistas en profundidad. Adicionalmente, la documentación revisada se basa en diferentes modelos teórico-conceptuales de aproximación al fenómeno. Supone esto que no hay tampoco un consenso teórico de abordaje del tema, lo que denota la ausencia de un paradigma único que resulte preferible para la investigación en el mismo y que hace compleja la decisión de establecer cuál es la aproximación más conveniente para recabar datos empíricos robustos del mismo.

Si bien la documentación del estudio trata de una muestra limitada de investigaciones que solo permiten una caracterización parcial del fenómeno, la misma resulta relevante al aportar información a la comprensión del fenómeno y presenta hallazgos que son de utilidad a los fines del desarrollo de políticas institucionales para prevenir y reducir la deserción de estudiantes universitarios que las IES pueden considerar.

Referencias

- Abbasi, M., Kalhori, R., Taheri, L., Heidari, S. & Dehghani, H. (2015). Factors affecting academic failure in nursing students of Qom University of medical sciences: A qualitative study. *Educational Research in Medical Sciences*, 4(2), 83-89. <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=856532>
- Ambiel, R. A. M, Silva, J. A., Santos, A. A., & Oliveira, K. L. (2018). Predictive power of socio-emotional variables on academic performance and chance of dropout. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 14-21. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20180003>
- Assun, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L. & Martínez, F. (2013). El desafío de educar a inicios del siglo XXI: Demandas de los estudiantes de ciencias sociales a la docencia universitaria. *Estu-*

- dios Pedagógicos*, 39(1), 45-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100003>
- Bager-Elsborg, A., Herrmann, K. J., Troelsen, R. & Ulriksen, L. (2019). Are leavers different from stayers? Dropout and students' perceptions of the teaching-learning environment. *Árgang*, 42(2), 139-156. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-03>
- Banco Mundial (BM) (2017, mayo 17). Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so>
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. C. & Gastélum, G. (1970). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10214>
- Bonaldo, L. & Nobre, L. (2016). Dropout: Demographic profile of Brazilian university students. Conferencia presentada en Head', Valencia, Spain. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 228, 138-143. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.020>
- Borzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Bradley, S. & Migali, G. (2013). University drop out: An evaluation of the effects of the tuition fee reform in the UK. Working Paper, Department of Economics, Lancaster University, United Kingdom. <https://www.sole-jole.org/assets/docs/14228.pdf>
- Casanova, J., Cervero, A., Nuñez, J. C., Almedia, L. & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Cruz, M. & Paniagua, Á. S. E. (2017). Reseña de libro y portal Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales. *Ciencia y educación*, 1(1), 89-90. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1093/1140>
- Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H. & Pérez-Villalobos, M. (2018). Mediación del ajuste académico entre variables cognitivo-motivacionales y la intención de abandono en primer año de universidad. [Ponencia de Congreso] VII CLABES, Ciudad de Panamá, 14 al 16 de noviembre de 2018. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1934>
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R. & Núñez, J. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>
- Farid, A. & Ashrafzade, T. (2020). A meta-analysis of the relationship self-efficacy and academic performance. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 69-90. https://education.scu.ac.ir/article_16634.html?lang=en
- Feixas, M., Muñoz, J. L., Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. & Navarro, M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Estudios sobre Educación*, 28, 117-138. <https://doi.org/10.15581/004.28.117-138>
- Fourie, C. (2018). Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa. *Journal of Further and Higher Education*, 44(2), 201-215. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527023>

- Freixa, M., Llanes, J. & Venceslao, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>
- Gairín, J., Triado, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>
- García-Ros, R., Pérez-González, F. & Cavas-M., F. (2019). Effects of pre-college variables and first-year engineering students' experiences on academic achievement and retention: a structural model. *International Journal of Technology and Design Education*, 29, 915–928. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9466-z>
- González-Ramírez, T. & Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388. <https://doi.org/10.6018/j/298651>
- Guerrero, S. C. (2020). Causales del abandono en la educación superior, caso carreras llamativas y menos llamativas. [Ponencia de Congreso] IX CLABES, Bogotá, 13 al 15 de noviembre de 2019. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2641/3375>
- Herbas-Torrico, B. & Frank, B. (2016). La influencia de la motivación y la satisfacción de los estudiantes en sus intenciones de graduación. [Ponencia de Congreso] V CLABES, Talca, 11 al 13 de noviembre de 2015. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1105>
- Hopp, W. & Spearman, M. (2000). *Factory physics: Foundations of manufacturing management* (2da. Ed). McGraw-Hill.
- Juran, J. (1999). *Juran's Quality Handbook* (5ta. Ed.). McGraw-Hill.
- Kehm, B., Larsen, M. & Sommersel, H. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147-164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- Lehman, Y. (2014). University students in crisis: university dropout and professional reselection. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 31(1), 45-53. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000100005>
- Linne, J. (2018). El Deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- López, N., Castro, C. & Arguello, M. (2021). Relación entre el ambiente universitario y la permanencia y abandono estudiantiles. [Ponencia de Congreso] X CLABES, Medellín, 17 al 19 de noviembre de 2020. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3440>
- López, I., Marín, G. & García, M. (2012). Deserción escolar en el primer año de la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(1), 45- 52. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=35368>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. & Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J. & Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología en la FES Izta-cala. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29223246012.pdf>
- Meyer, M. & Marx, S. (2014). Engineering dropouts: a qualitative examination of why undergraduates leave engineering. *Journal*

- of Engineering Education*, 103(4), 525-548. <https://doi.org/10.1002/jee.20054>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moodley, P. & Singh, R. (2015). Addressing student dropout rates at South African universities. *Alternation*, (Número Especial), 17, 91-115. <https://hdl.handle.net/10321/1648>
- Moreira, T., Hernández, M., Solís, M. & Fernández, T. (2020). Estudio descriptivo del perfil desertor en tres cohortes de estudiantes universitarios de primer ingreso. [Ponencia de Congreso] IX CLABES, Bogotá, 13 al 15 de noviembre de 2019. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2622/3364>
- Moulin, S., Doray, P., Laplante, B. & Street, M. (2013). Work intensity and non-completion of university: longitudinal approach and causal inference. *Journal of Education and Work*, 26(3), 333-356. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.653554>
- Munizaga, F., Cifuentes, M. & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la educación superior universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, J. & Bobowik, M. (2015). Felicidad y bienestar psicológico: Estudio comparativo entre Argentina y España. *Psykhé*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.900>
- Nicoletti, M. C. (2019). Revisiting the Tinto's theoretical dropout model. *Higher Education Studies*, 9(3), 52-64. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p52>
- Ortiz-Lozano, J., Rua-Vieites, A., Bilbao-Calabuig, P. & Casadesús-Fa, M. (2018). University student retention: Best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 74-85. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1502090>
- Pacífico, A., Zandomeni, N., Nessier, A., Pagura, F., Canale, S. & Vigil, M. (2016). Implicaciones del trabajo remunerado durante los estudios en la carrera de contador público nacional de la Universidad Nacional del Litoral – Argentina. [Ponencia de Congreso] VI CLABES, Quito, 9 al 11 de noviembre de 2016. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1321/1810>
- Page, M. J., McKenzie, J. E. & Bossuyt, P. M. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595. <https://doi.org/10.3102/00346543050004545>
- Paura, L. & Arhipova, I. (2014). Cause analysis of students' dropout rate in higher education study program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 109, 1282-1286. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.625>
- Pebbles, C. & Antolovic, L. (1999, enero 1). Cost (and quality and value) of information technology support in large research universities. <https://library.educause.edu/resources/1999/1/cost-and-quality-and-value-of-information-technology-support-in-large-research-universities>
- Peñaloza, A. (2009). Aproximación a los factores que inciden en la disminución de la matrícula estudiantil en la mención informática del colegio universitario de administración y mercadeo CUAM-Caracas. *Investigación y Postgrado* 24(2), 38-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287003>
- Radio y Televisión Española (RTVE) (2022, marzo 15). El 13% de los universitarios abandona la carrera y más de la mitad lo hace

- en primer año. <https://www.rtve.es/noticias/20220315/universitarios-abandono-carrera/2312360.shtml>
- Reyes, N. & Meneses, A. (2020). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. [Ponencia de Congreso] IX CLABES, Bogotá, 13 al 15 de noviembre de 2019. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2627>
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A. & Páramo, M. F. (2012). The student adaptation to college questionnaire (SACQ) for use with Spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624–640. <https://doi.org/10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640>
- Sael, N., Hamim, T. & Benabbou, F. (2019). Implementation of the analytic hierarchy process for student profile analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(15), 78–93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i15.10779>
- Scott, P. (2016). Mass Higher Education. En J. Shin & P. Teixeira (Eds). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_12-1
- Sosu, E. & Pheunpha, P. (2019). Trajectory of university dropout: Investigating the cumulative effect of academic vulnerability and proximity to family support. *Frontiers in Education*, 4(6). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00006>
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Ten Hoeve, Y., Castelein, S., Jansen, G. & Roodbol, P. (2017). Dreams and disappointments regarding nursing: Student nurses' reasons for attrition and retention. A qualitative study design. *Nurse Education Today*, 54, 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.04.013>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. & Cullen, J. (1973). “Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research”, Office of Education (DHEW). Contract OEC-0-73-1409. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf>
- UNESCO (2020a). *Towards universal access to higher education*, Paris: UNESCO-IESAL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686>
- UNESCO (2020b, diciembre 28). Comprender el acceso a la educación superior en las últimas dos décadas. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/12/28/comprender-el-acceso-a-la-educacion-superior-en-las-dos-ultimas-decadas/>
- Zamora-Araya, J. & Villalobos-Madrigal, F. (2018). Factores relacionados con la deserción estudiantil en la cohorte 2016, de la carrera de bachillerato y licenciatura en la enseñanza de la matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). *Uniciencia*, 32(2), 111-126. <https://doi.org/10.15359/ru.32-2.8>
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2005). Homework practice and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>
- Zuñiga, M. F. (2019). Relaciones entre aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica, prueba de selección universitaria, ajuste, desempeño y la intención de permanencia de estudiantes universitarios. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad de Concepción, Chile. <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/764>