



CONSORCIO DE UNIVERSIDADES
DOCTORADO EN GESTIÓN ESTRATÉGICA

Determinantes socioeconómicos, psicológicos, de rendimiento y organizacionales de la permanencia en universidades públicas peruanas

Tesis para optar el grado académico de Doctor en Gestión Estratégica con mención en Innovación y Gestión en Educación Superior que presenta

Diego Masías Jara Sánchez

Asesor:

James Ferreira Moura Junior

Lima, 2025

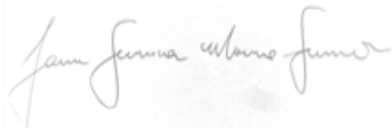
Informe de Similitud

Yo, James Ferreira Moura Junior, docente de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, asesor(a) de la tesis titulada(o) **Determinantes socioeconómicos, psicológicos, de rendimiento y organizacionales de la permanencia en universidades públicas peruanas**, desarrollada(o) en la Pontificia Universidad Católica del Perú, de el autor Diego Masías Jara Sánchez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25 de marzo de 2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Brasil, 25 de marzo de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Ferreira Moura Junior James</u>	
Documento de identidad: GC341318	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0595-5861	





Dedicatoria

A todas aquellas personas que me acompañaron en este proceso.

A toda mi familia, por su comprensión y apoyo.

A mi padre, Masías Jara Soto, a quien admiro y sé que estará conmigo eternamente.

Resumen

La permanencia universitaria, entendida como la continuidad de los estudios superiores hasta el último año del programa profesional, permite formar capital humano necesario para el país y facilita el retorno de la inversión. A partir de la literatura científica contemporánea (Ayala & Atencio, 2018; Farliana et al., 2020; Jütler, 2020; Tight, 2019), se han establecido variables importantes que influyen en la permanencia, tales como factores socioeconómicos, variables de rendimiento, variables organizaciones y variables psicológicas. El objetivo del estudio es analizar el impacto de la seguridad financiera, la dedicación a los estudios y la satisfacción académica en la intención de la permanencia universitaria, mediada por la motivación autónoma, la perspectiva de tiempo futuro y el compromiso institucional, en estudiantes de cinco universidades públicas peruanas con mayor número de estudiantes a nivel nacional. La metodología fue cuantitativa, pues los datos se recolectaron mediante la aplicación de una encuesta a 858 estudiantes universitarios, de los cuales 59.4% eran mujeres y la edad promedio fue de 21.9 años. Utilizando un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), se evidencia un buen ajuste. CFI=0.969 y TLI=0.936 reflejan un excelente ajuste; RMSEA=0.060 y SRMR=0.044 indican adecuación. Por tanto, se identificaron relaciones claves: la seguridad financiera influye moderadamente en la satisfacción académica, mientras que la satisfacción de la organización académica impacta significativamente en la dedicación a los estudios y el compromiso institucional. Además, la dedicación a los estudios tiene un efecto positivo en la motivación autónoma y la perspectiva de tiempo futuro, y estas variables mediadoras tienen efectos positivos en la permanencia. El compromiso institucional emerge como el factor más influyente en la permanencia. Los hallazgos resaltan la necesidad de implementar políticas inclusivas y estrategias institucionales integrales que aborden factores financieros, académicos y psicológicos.

Palabras claves: permanencia, universidad, ecuaciones estructurales, perspectiva de tiempo futuro, compromiso institucional.

Abstract

Permanence in university studies, understood as the continuity of higher education up to the last year of the professional program, allows the formation of human capital necessary for the country and facilitates the return on investment. From contemporary scientific literature (Ayala & Atencio, 2018; Farliana et al., 2020; Jütler, 2020; Tight, 2019), important variables that influence permanence have been established, such as socioeconomic factors, performance variables, organizational variables, and psychological variables. The objective of study is to analyze the impact of financial security, dedication to studies, and academic satisfaction on university permanence intention, mediated by autonomous motivation, future time perspective, and institutional commitment, in students from five Peruvian public universities with the highest student enrollment nationwide. The methodology was quantitative, and data were collected through a survey administered to 858 university students, of which 59.4% were women, the average age was 21.9 years. Using structural equation modeling (SEM), a good fit is evident: CFI=0.969 and TLI=0.936 reflect an excellent fit; RMSEA=0.060 and SRMR=0.044 indicate adequacy. Thus, key relationships were identified: financial security moderately influences academic satisfaction, while satisfaction with the academic organization significantly impacts dedication to studies and institutional commitment. In addition, dedication to studies has a positive effect on autonomous motivation and future time perspective, and these mediating variables have positive effects on permanence. Institutional commitment emerges as the most influential factor in permanence. The findings highlight the need to implement inclusive policies and comprehensive institutional strategies that address financial, academic and psychological factors.

Keywords: permanence, university, structural equations, future time perspective, institutional commitment.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Concepto de permanencia dentro de la gestión estratégica universitaria.....	9
1.3. Modelos explicativos del fenómeno permanencia y abandono.....	12
1.4. Teorías de la permanencia, motivación y perspectiva de tiempo futuro	15
1.5. Realidad de la permanencia y abandono universitario en el Perú	20
1.6. Sobre las estrategias que promueven la permanencia universitaria.....	24
1.7. Variables relacionadas con la permanencia universitaria	27
1.8. Modelo para el estudio de la permanencia	30
1.9. Hipótesis	32
2. METODOLOGÍA	37
2.1. Alcance	37
2.2. Enfoque y diseño.....	37
2.3. El análisis SEM	38
2.4. Técnica de recolección, operacionalización de variables e instrumentos	39
2.5. Preguntas investigación	44
2.6. Población y muestra.....	47
2.7. Recolección de datos.....	51
2.8. Supuestos y delimitaciones.....	51
2.9. Análisis de datos	53
2.10. Consideraciones éticas	57
3. RESULTADOS	59
4. DISCUSIÓN	73
5. CONCLUSIONES.....	106
6. RECOMENDACIONES	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	131

Anexo 1: Investigaciones recientes sobre la permanencia universitaria en el mundo	131
Anexo 2: Investigaciones recientes sobre la permanencia universitaria en Latinoamérica.....	133
Anexo 3: Descripción bibliométrica de los artículos según Scopus (2022)	135
Anexo 4: Instrumentos con ítems.....	136
Anexo 5: Análisis complementarios de los ítems por cada instrumento.....	140
Anexo 6: Protocolo de consentimiento informado para encuesta	143
Anexo 7: Participación en eventos internacionales referidos al tema doctoral.....	144



Índice de figuras

Figura 1: Tasa de permanencia universitaria por semestre académico 2018-2 - 2023-2 (porcentaje)	6
Figura 2: Número de personas graduadas en educación superior (por miles) y porcentaje de mujeres graduadas en el 2021	8
Figura 3: Propuesta de modelo explicativo para el estudio	32
Figura 4: Modelo con las hipótesis	47
Figura 5: Gráfico de sedimentación.....	64
Figura 6: Resultado del modelo de permanencia en el estudio.....	65



Índice de tablas

Tabla 1: Motivos de la elección de variables	30
Tabla 2: Operacionalización de variables.....	40
Tabla 3: Matriz de consistencia	45
Tabla 4: Población para el estudio	48
Tabla 5: Criterios de inclusión de participantes en el estudio.....	49
Tabla 6: Análisis descriptivo	59
Tabla 7: Matriz de correlaciones	60
Tabla 8: Análisis de fiabilidad	61
Tabla 9: Análisis factorial confirmatorio.....	62
Tabla 10: Análisis factorial exploratorio de seguridad financiera.....	62
Tabla 11: Varianza del modelo.....	63
Tabla 12: Comprobación de supuestos.....	63
Tabla 13: Resultado del modelo de ecuaciones estructurales	64
Tabla 14: Comprobación de hipótesis 1	66
Tabla 15: Comprobación de hipótesis 2.....	66
Tabla 16: Comprobación de hipótesis 3.....	66
Tabla 17: Comprobación de hipótesis 4.....	67
Tabla 18: Comprobación de hipótesis 5.....	67
Tabla 19: Comprobación de hipótesis 6.....	67
Tabla 20: Comprobación de hipótesis 7.....	68
Tabla 21: Comprobación de hipótesis 8.....	68
Tabla 22: Comprobación de hipótesis 9.....	68
Tabla 23: Comprobación de hipótesis 10.....	68
Tabla 24: Comprobación de hipótesis 11.....	69
Tabla 25: Efectos indirectos, directos y totales de mediación de SA a IPE.....	70
Tabla 26: Efectos indirectos, directos y totales de la mediación de DE a IPE.....	71
Tabla 27: Efectos indirectos, directos y totales de la mediación de MA a IPE	72

INTRODUCCIÓN

En Perú, la tasa de permanencia universitaria en el semestre 2023-2 fue de 85.3%, lo que evidenció una disminución en comparación con el semestre 2022-2 (Ministerio de Educación, 2024). Esta situación coincide con otros países de Latinoamérica. Por ejemplo, según el Ministerio de Educación de Argentina (2022), solo el 62.4% de los estudiantes nuevos inscritos en 2020 en carreras de pregrado continuaron con sus estudios durante el año 2021. En Chile, en el año 2022, el 76.3% de ingresantes en educación superior continuaron estudiando (Consejo Nacional de Educación, 2024). En Colombia, en 2021, solo uno de cada tres estudiantes de educación superior permaneció hasta culminar sus estudios (Ministerio de Educación de Colombia, 2023). A partir de estas cifras en Perú y Latinoamérica, se afirma que la baja proporción de la permanencia universitaria es un problema regional que debe ser abordado. Diversos organismos internacionales sostienen que tanto el acceso como la continuidad académica en la educación superior son aspectos esenciales que deben considerarse en el desarrollo de un país (OCDE, 2016; Banco Mundial, 2017).

La permanencia universitaria y el egreso de profesionales altamente competentes, quienes forman parte del capital humano, se convierten en una necesidad imperiosa para un país orientado a crecer económica y socialmente (Yamada et al., 2015). En esa línea, Sen (1997) define el capital humano como la posibilidad de producción del ser humano como agente activo, tomando en cuenta sus saberes, capacidades y esfuerzos. Para Sen (2000), los conceptos de capital humano y desarrollo humano son complementarios. Por un lado, el capital humano se enfoca en las habilidades productivas y, por su parte, el desarrollo humano amplía el horizonte hacia la realización personal plena como base para contribuir al bienestar. Desde esta perspectiva, la formación universitaria desempeña un rol esencial al promover el desarrollo de competencias técnicas y formar ciudadanos comprometidos con el progreso y desarrollo económico de una nación (Nussbaum, 2012).

En este marco, resulta relevante investigar la permanencia universitaria en los estudiantes peruanos. La justificación de este estudio se sustenta en los siguientes argumentos. En primer lugar, en América Latina, está demostrado que priorizar en aspectos de eficiencia y efectividad a nivel organizativo repercute en la permanencia de los estudiantes (Proyecto Alfa Guía, 2013). Por ello, es necesario analizar estrategias organizativas y priorizar aquellas que repercuten directamente en el estudiante. En segundo lugar, los estudiantes que culminan la universidad tienen mayor probabilidad de no ser pobres, puesto que existe una estrecha relación entre pobreza y educación superior (Hanushek, y Woessmann, 2012). Según León (2019), en Perú, por cada año más de estudio, el porcentaje de personas pobres en el país se reduce en 8.7%. En tercer lugar, el hecho de permanecer en la universidad hasta culminar la carrera permite el desarrollo de capital humano. Ello implica el incremento de ingresos económicos individuales y una mayor productividad, lo cual es provechoso para las personas y el país (Sen, 2000; Nussbaum, 2012; Malikova et al., 2020). En cuarto lugar, cuando un estudiante culmina su carrera, toda la inversión económica estatal y familiar es aprovechada de manera óptima. Si el estudiante no permanece, la inversión realizada en el estudio se pierde. Esto se observa claramente en el retorno sobre la inversión en la educación superior en el Perú, que oscila entre 10% y 18% de retorno (Yamada & Castro, 2010). En quinto lugar, es necesario investigar y plantear estrategias de permanencia universitaria, puesto que los indicadores mencionan que tiene una tendencia a la baja, tal como lo evidencia el informe del Ministerio de Educación (2024).

En el presente estudio, se precisan qué variables predicen la permanencia en los estudios universitarios peruanos. A partir ello, se plantearon acciones idóneas que aporten en la gestión estratégica de las universidades, que garanticen la permanencia y el éxito estudiantil (Espinosa et al., 2020). Considerando el propósito y alcance de la investigación actual, por primera vez, se realizó un análisis de las cinco universidades públicas con mayor población de estudiantes en el país. Además, se obtuvo información que puede servir para generar estrategias y políticas públicas que promuevan la permanencia estudiantil en las universidades del Perú. Cabe resaltar que son pocas las investigaciones peruanas sobre permanencia (Viera, Flores & Pachari-Vera, 2020; Duche et al., 2019).

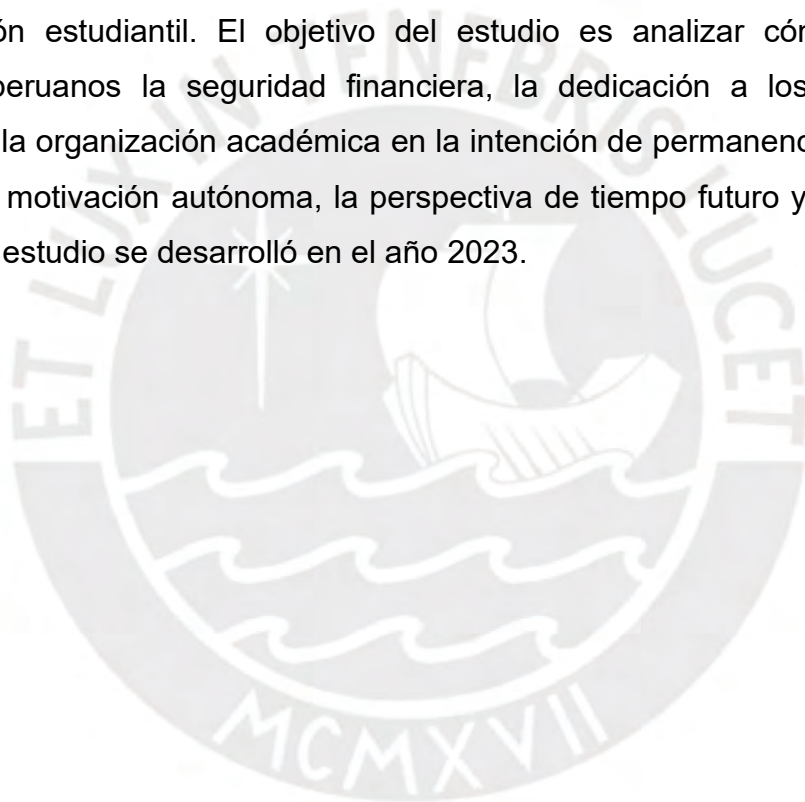
Las investigaciones sobre permanencia en estudios superiores surgieron durante la década de 1970 en Estados Unidos. Tinto (1975) planteó un modelo interaccionista de la retención que causó mucho interés en el mundo. Según el autor, la permanencia dependía de un proceso de ajuste entre la institución y el estudiante, sobre la base de las interacciones académicas y de integraciones entre los miembros de la universidad. Por su parte, Bean (1980, 1985) planteó diversas variables que influyen en la retención. Así, el autor considera las variables externas e institucionales (relaciones sociales externas, compromiso con la institución, financiamiento) como predictores importantes. Los alcances de estos estudios permitieron el surgimiento de diversas investigaciones, sobre todo en Norteamérica y Europa (Stephenson et al., 2017; Tight, 2019).

Sobre la base de estos modelos (Bean, 1980; Tinto, 1975), se consolidó una propuesta de modelo para el presente estudio, que engloba cuatro tipos de variables o determinantes de la intención de permanencia universitaria que se establecieron a partir de diversas investigaciones. Estas variables son las siguientes: socioeconómica, de rendimiento, organizacional y psicológica. En primer lugar, la variable socioeconómica prioriza específicamente la seguridad financiera como elemento clave. Esto implica la percepción de los universitarios de cubrir sus necesidades económicas básicas, las cuales son fundamentales para garantizar la continuidad en sus estudios. La literatura evidencia que estas condiciones tienen un impacto importante en la permanencia universitaria (Abid & Khan, 2018; Collier et al., 2020; Espinosa-Castro et al., 2020).

En segundo lugar, la variable organizacional considera la satisfacción de la organización académica, entendida como la valoración que se hace de las acciones y servicios brindados por la universidad. Diversos estudios sostienen que las actividades desarrolladas por la universidad y la distribución de sus espacios influyen en la vida y permanencia del estudiante, puesto que tienen un impacto importante en la experiencia y continuidad formativa (Stephenson et al., 2017; Tight, 2019; Vargas & Heringer, 2017). En tercer lugar, con respecto a la variable de rendimiento, se consideró el estudio de la percepción de la dedicación a los estudios, que refleja cómo los universitarios conciben y valoran el desarrollo de las actividades académicas. Diversos autores argumentan que el rendimiento de los primeros ciclos de la universidad es predictor de la permanencia (Abid & Khan, 2018; Burger & Anude, 2019; Munizaga et al., 2018). Por último, las

variables psicológicas engloban las variables vinculadas con aspectos que orientan la conducta humana, como la perspectiva de tiempo futuro, motivación y compromiso institucional. Son importantes puesto que median y regulan las otras variables, en la medida en que pueden ser cruciales para que el estudiante persista en sus estudios para alcanzar sus metas (Andre et al., 2018; Seginer & Lens, 2015).

El sujeto de estudio para el presente caso son los estudiantes universitarios. Se plantea identificar qué factores explican la permanencia de los estudiantes, sobre la base del modelo de retención planteado por Tinto (1975), Bean (1980), y Ayala y Atencio (2018). Las cinco universidades seleccionadas para el estudio son públicas y presentan mayor población estudiantil. El objetivo del estudio es analizar cómo impacta en universitarios peruanos la seguridad financiera, la dedicación a los estudios y la satisfacción de la organización académica en la intención de permanencia universitaria, mediada por la motivación autónoma, la perspectiva de tiempo futuro y el compromiso institucional. El estudio se desarrolló en el año 2023.



1. MARCO TEÓRICO

1.1. Planteamiento del problema

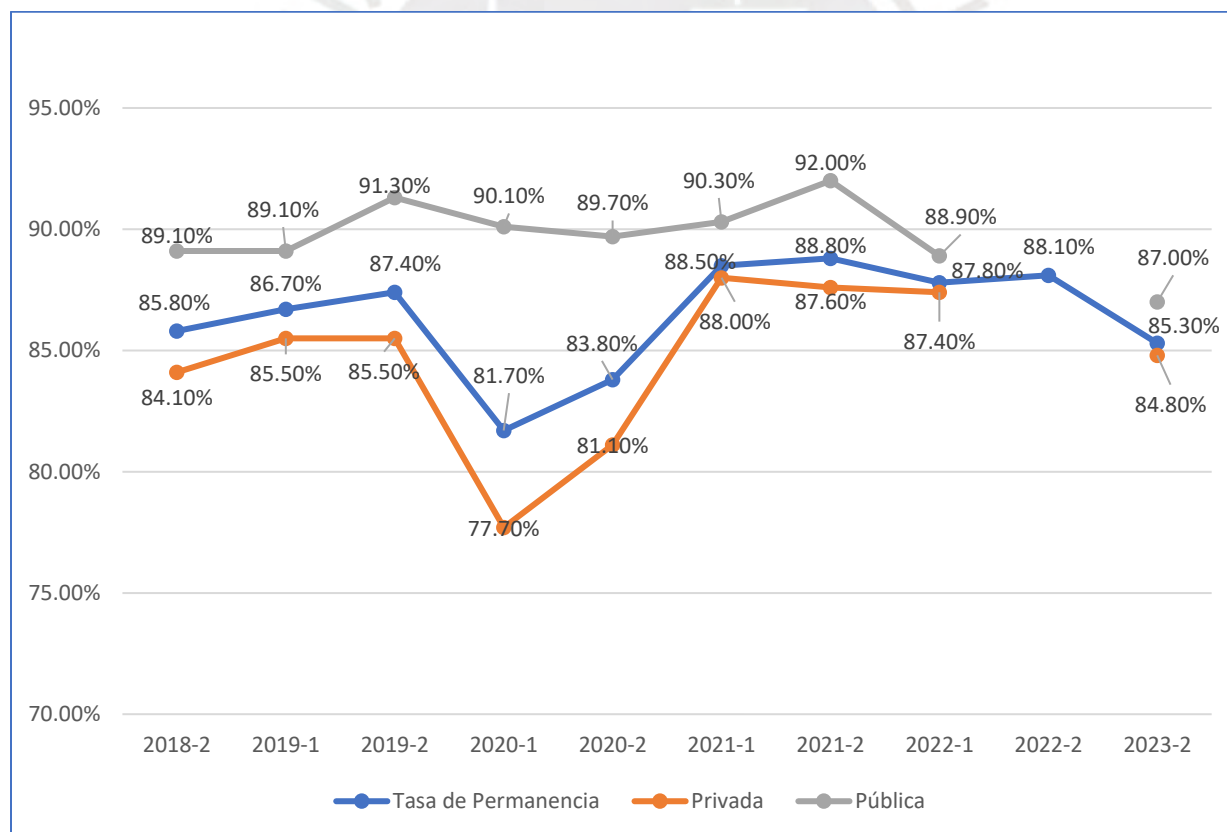
En América Latina, los índices de permanencia en la educación superior no son altos (Accedes, 2015). La no permanencia genera diversas consecuencias negativas, pues la inversión en el estudio se pierde y no se genera capital humano profesional que permita el desarrollo de un país. Ello representa una pérdida importante para un país, como se sustenta en el estudio económico de Yamada, Castro y Asmat (2013). Por ello, urge tomar acciones al respecto, pues la permanencia favorece el desarrollo de las futuras generaciones. Sin embargo, no se trata solamente de que los estudiantes permanezcan en la universidad, sino que se sientan cómodos en la carrera elegida. Es decir, la motivación es un factor individual que influye significativamente en el estudiante (Munizaga et al., 2018).

En Perú, la tasa de permanencia universitaria para el semestre 2023-2 alcanzó un 85.3%, lo cual representó una reducción respecto al semestre 2022-2 (Ministerio de Educación, 2024). Esta situación no se limita únicamente al contexto peruano, sino que refleja una tendencia compartida en otros países de América Latina, donde la continuidad en la educación superior presenta importantes desafíos. Por ejemplo, en Argentina, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Argentina (2022), solo el 62.4% de los estudiantes matriculados en programas de pregrado durante 2020 continuaron estudiando en 2021. En Chile, la permanencia universitaria del 2022 registró una tasa del 76.3% para estudiantes nuevos (Consejo Nacional de Educación, 2024). En Colombia, la situación es aún más crítica, ya que únicamente uno de cada tres estudiantes logra finalizar sus estudios superiores según datos del Ministerio de Educación de Colombia (2023), lo que ha impulsado la adopción de estrategias específicas para gestionar la permanencia universitaria.

Según reportes del Ministerio de Educación del Perú (Minedu), la tasa de permanencia universitaria (PU) en el país mostró cierta estabilidad entre 2018 y 2021, oscilando entre el 85.8% y el 88.5%, con la excepción notable del descenso ocurrido en 2020 debido al impacto de la pandemia de COVID-19 (Minedu, 2021). En efecto, la

emergencia sanitaria generó un marcado incremento en la interrupción de estudios, alcanzando un preocupante nivel del 18.3% durante el primer semestre de dicho año, cifra que representa una de las tasas más altas en los últimos años (Minedu, 2021). Adicionalmente, desde 2021 hasta 2023, la permanencia universitaria ha mostrado una tendencia decreciente tanto en instituciones públicas como privadas (Minedu, 2024). Este fenómeno responde a múltiples factores, entre los cuales destacan la insuficiente conectividad tecnológica, las crecientes dificultades económicas y el deterioro en la salud mental de los estudiantes, ocasionado principalmente por el aislamiento social prolongado y una mayor carga académica (Minedu, 2021; Bedoya-Dorado et al., 2022). La Figura 1, detalla la evolución de la permanencia en universidades públicas y privadas desde el semestre 2018-2 hasta el 2023-2.

FIGURA 1: Tasa de permanencia universitaria por semestre académico 2018-2 - 2023-2 (porcentaje)



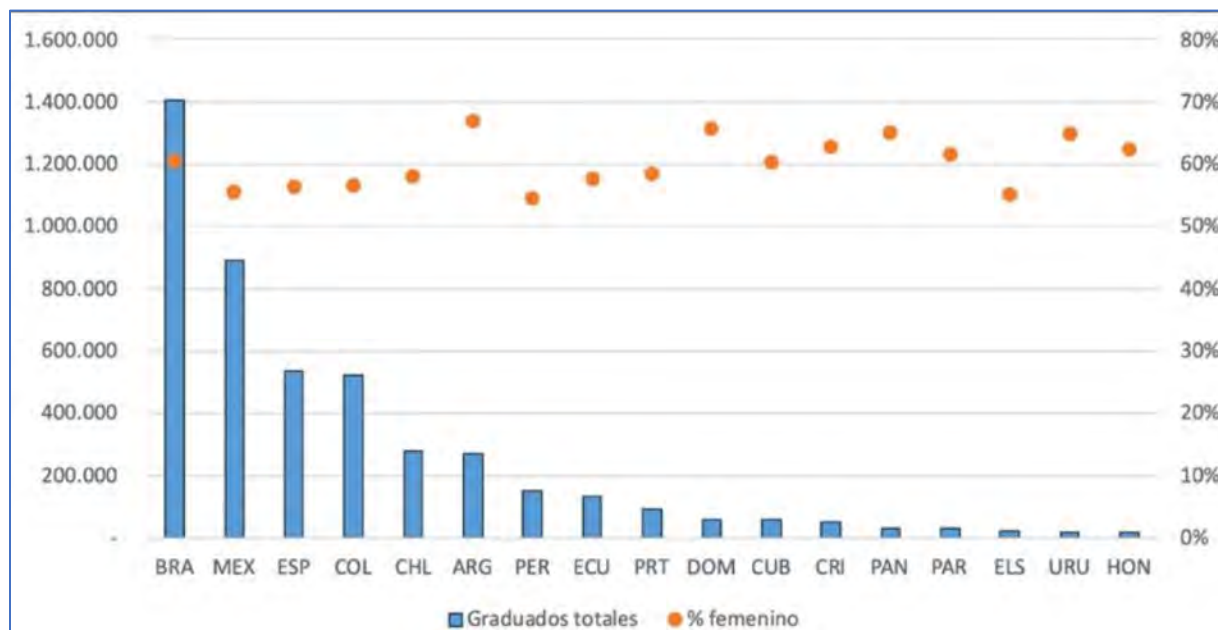
Fuente: Ministerio de Educación (2021, 2023, 2024).

Nota: solo se reportan universidades licenciadas y estudiantes de pregrado. Los datos en el 2022-2 y 2023-1 no han sido reportados por el Minedu.

El volumen anual de graduados de la educación superior varía notablemente entre países, pues depende de factores como el tamaño de los sistemas educativos y los índices de participación en este nivel. Brasil encabeza la lista con aproximadamente 1.4 millones de graduados anuales. Esta cifra supera en 500,000 a México, que ocupa el segundo lugar (CINDA, 2024). Por detrás, se encuentran España y Colombia, con cifras cercanas a los 500,000 graduados. Este incremento en el número de graduados refleja no solo la expansión del servicio educativo superior en la región, sino también una leve mejora en la capacidad de los sistemas para retener estudiantes hasta la culminación de sus estudios, en comparación con los datos reportados en el informe de educación superior en Iberoamérica (CINDA, 2024).

Además, el análisis por género evidencia que, en las naciones iberoamericanas, incluidos los países del grupo de referencia internacional, la proporción de mujeres graduadas supera a los varones. En la región, Argentina lidera la lista con un 67% de mujeres entre sus graduados, seguida por República Dominicana y Panamá (65%), Uruguay (64%), y Honduras y Costa Rica, ambos con un 62%. Este fenómeno resalta el vínculo entre políticas de equidad de género y la permanencia universitaria. Con ello, se demuestra que las mujeres, a pesar de enfrentar desafíos socioeconómicos y culturales, están logrando mantenerse y completar sus estudios en una proporción mayor que los varones. Esto sugiere la importancia de reforzar estrategias de retención que consideren las diferentes necesidades de género, especialmente en contextos en los que los hombres presentan mayores tasas de abandono (CINDA, 2024).

Figura 2: *Número de personas graduadas en educación superior (por miles) y porcentaje de mujeres graduadas en el 2021*



Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores Educación Superior, citado en CINDA (2024)

En ese sentido, es necesario estudiar los factores que afectan la permanencia universitaria. Según la literatura científica contemporánea (Ayala & Atencio, 2018; Tight, 2019; Jütler, 2020; Farliana et al, 2020), se han establecido variables importantes que influyen en la permanencia. Las variables sociodemográficas incluyen el sexo, la edad y el nivel socioeconómico. Las variables de rendimiento refieren al promedio académico semestral y el rendimiento académico escolar. Las variables organizacionales incluyen el servicio académico y el apoyo económico. Sin embargo, no hay estudios sobre variables psicológicas como la motivación autónoma y controlada, así como la perspectiva de tiempo futuro y su relación con la permanencia. Ello representa un vacío de conocimiento. En el presente estudio, en el capítulo sobre metodología, se explica la forma cómo se vinculan las variables.

Actualmente, diversos organismos internacionales reconocen la importancia de la accesibilidad a la educación terciaria, además de enfatizar en la implementación de estrategias políticas que aseguren la permanencia y continuidad hasta la culminación de la profesionalización, a fin de asegurar capital humano importante para el desarrollo de

cada país (OCDE, 2016; Banco Mundial, 2017). Para realizar el presente estudio, se consideraron las cinco universidades públicas peruanas que tienen mayor cantidad de estudiantes. Todas estas universidades están licenciadas por el Ministerio de Educación y no tienen fines de lucro. Cabe indicar que, en el contexto de la pandemia, las universidades estatales fueron afectadas por tasas bajas de permanencia. Por ello, es necesario identificar las variables que inciden en la permanencia para proponer estrategias efectivas. La pregunta general de la investigación es la siguiente: ¿cómo impactan en los universitarios peruanos la seguridad financiera, la dedicación a los estudios y la satisfacción de la organización académica en la intención de permanencia universitaria, mediada por la motivación autónoma, la perspectiva de tiempo futuro y el compromiso institucional?

1.2. Concepto de permanencia dentro de la gestión estratégica universitaria

De acuerdo con Freeman (2010), Parakhina et al. (2010) y Hill et al. (2014), la gestión estratégica se fundamenta en componentes como los objetivos de formación, análisis estratégico, el diseño y ejecución de estrategias, el cambio y control estratégico. Su aplicación al ámbito universitario o la gestión estratégica universitaria (GEU) refiere a los sistemas, procesos y redes formales e informales que emplean las instituciones universitarias con el fin de comunicar los objetivos y metas principales establecidos por la administración. Estas estructuras respaldan el proceso estratégico y la gestión permanente mediante el análisis, la planificación, la medición y el control. Asimismo, son fundamentales para facilitar el aprendizaje organizacional y promover el cambio (Ferreira y Otley, 2009).

Actualmente, diversos estudios sostienen que la GEU y la calidad educativa deben contribuir en la permanencia (Parakhina et al., 2017; De la Poza et al, 2021). Existen varias definiciones sobre el concepto de permanencia en el ámbito universitario. Para Velázquez y Gonzáles (2017), se refiere a la expectativa de que un alumno continúe en el ciclo académico que cursa, lo concluya satisfactoriamente y avance hacia niveles superiores, con el objetivo final de obtener un título profesional. Esta definición apunta a la finalización satisfactoria de los estudios hasta alcanzar la licenciatura. Los conceptos

de permanencia y retención se usan como sinónimos. Por ejemplo, Himmel (2002) sostiene que la retención es la persistencia de los universitarios hasta lograr su título o grado. Es decir, le otorga una importancia crucial a la continuidad y motivación por alcanzar el profesionalismo.

Según Barrios (2011), la retención es lo opuesto al abandono o deserción. Esta es una definición dicotómica, puesto que contrapone y diferencia ambos conceptos de este proceso. Si bien esta explicación hace referencia a la unidad de los términos, al mismo tiempo, refiere que son disímiles, puesto que se concibe este concepto como dicotómico o bipolar. Para Donoso y Schiefelbein (2007), la retención universitaria implica la continuidad en los estudios, y refiere a la necesidad de comprender un fenómeno complejo que se relaciona con políticas de selección y acceso a los estudios superiores tradicionales. Esta definición responde a la necesidad de que los jóvenes puedan tener mayor acceso a los estudios superiores, además de recibir apoyo para cubrir sus necesidades básicas, que incluyen la salud, economía y alimentación.

Como puede verse, en los estudios previos, se han utilizado diversos términos como retención y persistencia. Incluso, se ha empleado el planteamiento de la unidad dialógica entre permanencia y deserción (Pereira y Vidal, 2020). Actualmente, existe mucho interés por este tema, puesto que la permanencia en los estudios repercute en el desarrollo de capital humano y genera un retorno de la inversión. Para la presente investigación, se considera como permanencia universitaria a la continuidad estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta lograr su titulación profesional (Velázquez & Gonzales, 2017). Operacionalmente, solo para esta investigación, se refiere al desarrollo de los estudios universitarios sin dejar de estudiar; es decir, el estudiante se inscribe en el ciclo posterior. Si el estudiante deja de estudiar cuatro ciclos consecutivos, ya no se podrá hablar de permanencia, puesto que hay investigaciones que reportan que es más probable que abandone la universidad (Ministerio de Educación, 2024).

A través del tiempo, el concepto de permanencia o retención ha tenido diversas críticas. Tight (2019) sostiene que, cuando se plantearon los primeros modelos de permanencia y abandono, hubo debates sobre cuál modelo era más adecuado, ya fuera el de Tinto (1975), Bean (1985), una combinación de ambos o, incluso, una alternativa diferente. Además, se cuestionó la validez de los marcos teóricos subyacentes y se

plantearon argumentos que desafiaban la idea de que la permanencia siempre es positiva. En ciertos casos, el abandono puede representar una decisión favorable o, al menos, la mejor opción dependiendo de las circunstancias. Por otro lado, algunas situaciones catalogadas como deserción podrían corresponder a transferencias de estudiantes a otras instituciones o a programas académicos.

Para analizar esta crítica, es necesario referirnos a Tight (2019), quien es investigador de la Universidad de Lancaster (Reino Unido) y desarrolló un estudio bibliográfico exhaustivo sobre la retención y la participación en la universidad. El autor, además, critica el concepto de retención universitaria. Según Tight (2019), el concepto de retención o permanencia no necesariamente tiene que ser positivo, porque a veces la mejor opción para un estudiante es retirarse de la universidad, por aspectos vocacionales, para cambiarse de carrera, o por alguna necesidad personal. Por ello, se debe analizar qué actividades productivas hace el estudiante si no permanece estudiando. Diversos estudios plantean esta crítica (Zepke & Leach, 2005; Hovdhaugen, Frolich & Aamodt, 2013). Sin embargo, es importante mencionar que la formación universitaria permite generar mayor capital humano.

A pesar de que la presente investigación está centrada en la permanencia, es necesario distinguir el concepto de deserción o abandono, porque permite una mayor claridad del fenómeno permanencia-abandono. Para Castro y Rivas (2006), estos términos se refieren no solo a la no culminación de estudios, sino que implican el producto final del proceso educativo que no logra los aprendizajes esperados. Himmel (2002) plantea que la deserción significa el abandono prematuro de un programa académico que impide obtener el grado o título. El autor propone un tiempo razonablemente prolongado para descartar la probabilidad de que el estudiante vuelva a estudiar.

Se ha revisado el concepto de permanencia y, de forma constante, se menciona que influye en el fortalecimiento del capital humano. Según CLADEM (2011), el capital humano hace referencia a la capacidad para insertarse en un entorno complejo y globalizado, en el que son necesarias diversas competencias para ser empleable. Sen (2000) plantea que el capital humano está relacionado con las posibilidades de

producción de un hombre como agente activo, considerando sus saberes, capacidades y esfuerzos. Son diversas las investigaciones que plantean que la mejora del capital humano favorece el progreso de una nación (Sen, 2000; Malikova et al., 2020; Nussbaum, 2012).

1.3. Modelos explicativos del fenómeno permanencia y abandono

La permanencia y el abandono en la educación superior son fenómenos multidimensionales que han sido estudiados durante décadas para entender los factores que afectan la retención estudiantil. Estos modelos teóricos y empíricos no solo han contribuido a la conceptualización del fenómeno, sino que también han servido como base para diseñar estrategias institucionales que fomenten la continuidad académica. En este contexto, el análisis bibliométrico de los modelos más influyentes permite entender las dinámicas que afectan la permanencia y plantear soluciones integrales en el ámbito universitario.

Uno de los enfoques más clásicos y reconocidos es el modelo interaccionista, que sitúa la interacción social y académica como los pilares de la retención estudiantil. Este modelo se denomina *Student Integration Model* y fue planteado por Tinto (1975). Sostiene que la integración del estudiante en el entorno universitario, desde el plano social como académico, es crucial para su persistencia. Según este modelo, los niveles de compromiso institucional y las interacciones sociales positivas determinan la probabilidad de que un estudiante complete su programa de estudios. Este modelo sigue siendo uno de los marcos más citados y aplicados en estudios de retención a nivel mundial (Alegre-Sánchez et al., 2024).

En el ámbito de los modelos psicológicos, Fishbein y Aizen (1975), con su teoría de la acción razonada, proporcionan un marco que analiza cómo las creencias, actitudes y expectativas influyen en las decisiones de permanencia o abandono. Según esta teoría, las intenciones conductuales de los estudiantes están condicionadas por sus percepciones sobre las consecuencias de sus decisiones, lo que resulta determinante para su persistencia. Este enfoque destaca la importancia de las creencias individuales y las influencias sociales en el comportamiento académico.

Bean (1980, 1985) amplió el modelo de Tinto (1975), al incluir la importancia de las intenciones conductuales y los factores externos en su *Student Attrition Model*. Este autor argumenta que variables como la satisfacción académica, las expectativas laborales y las influencias familiares son determinantes para la permanencia. Este modelo integra aspectos psicológicos y contextuales, y establece que las intenciones del estudiante, derivadas de sus experiencias, predicen su continuidad en la universidad.

En la misma línea, el modelo de Pascarella y Terenzini (1980, 1991) resalta la integración académica posicionada como un aspecto más relevante que el compromiso institucional. Su propuesta se basa en cinco conjuntos de variables: antecedentes individuales, características institucionales, entorno académico, interacciones personales y calidad del esfuerzo estudiantil. Este modelo enfatiza que las interacciones entre estudiantes, docentes y personal administrativo tienen un impacto directo en la retención, y se destaca la necesidad de promover entornos educativos inclusivos y motivadores.

El modelo de Weidman (1989) también se encuentra dentro del enfoque interaccionista. Este da énfasis en la influencia de los pares y la socialización en la experiencia universitaria. Según este autor, las relaciones sociales fortalecen el sentido de pertenencia y contribuyen a que los estudiantes desarrollen vínculos que los motivan a permanecer en la universidad. Este modelo introduce una perspectiva psicológica al considerar cómo las interacciones sociales influyen en el desarrollo personal y la percepción de integración.

Ethington (1990) introduce otro modelo psicológico al enfatizar las aspiraciones, expectativas y valores relacionados con el éxito académico. Este autor sostiene que los estudiantes que poseen metas claras y una motivación intrínseca fuerte presentan una mayor probabilidad de completar sus estudios. Este modelo sugiere que las instituciones deben trabajar en fortalecer las metas personales de los estudiantes mediante programas de orientación y apoyo.

Los modelos más recientes han incorporado variables económicas y contextuales para reflejar mejor las realidades contemporáneas. Santos (2015), utilizando instrumentos del proyecto Alfa Guía, propone un modelo que analiza tanto la

permanencia como el abandono, aunque se enfoca más en las causas del abandono. Este modelo resalta la importancia de implementar indicadores que midan la influencia del apoyo institucional y las políticas educativas en la persistencia estudiantil.

Por su parte, Munizaga et al. (2019) utilizan regresiones logísticas para analizar cómo las variables como etnia, género y gratuidad afectan la retención estudiantil en Chile. Este modelo destaca que las características individuales y los factores contextuales impactan directamente en la permanencia estudiantil, lo que refuerza la necesidad de diseñar estrategias inclusivas y adaptadas a las características sociodemográficas estudiantiles.

Los estudios de Ayala y Atencio (2018), y Viera, Flores y Pachari-Vera (2020) examinan los factores socioeconómicos y familiares en la permanencia estudiantil. Ayala y Atencio (2018) reportan que la educación de los padres, la situación laboral y los beneficios económicos son predictores claves en Chile. Por su parte, Viera, Flores y Pachari-Vera (2020) realizan su estudio en una universidad peruana y sostienen que las características individuales y académicas tienen un mayor peso en la deserción que el nivel socioeconómico. Complementando esta información, se ha observado en investigaciones previas que la educación y apoyo de los padres influye de forma significativa en la motivación del logro de los universitarios (Acharya & Joshi, 2009). Estos estudios sugieren que, aunque los factores socioeconómicos son relevantes, la atención personalizada y el fortalecimiento de las redes de apoyo son fundamentales para mejorar la retención.

Sobre la base de un modelo de ecuaciones estructurales, Jüttler (2020) identificó las competencias económicas como un factor predictivo clave para la integración académica. Aunque este modelo enfatiza la importancia de las variables económicas, también destaca que la integración social y académica son esenciales para la retención. Los hallazgos de este autor sugieren que las instituciones deben ofrecer programas que atiendan las necesidades sociales y económicas estudiantiles.

1.4. Teorías de la permanencia, motivación y perspectiva de tiempo futuro

La teoría de la integración académica y social de la permanencia y abandono en educación superior de (Tinto, 1975, 1993)

Vincent Tinto fue uno de los pioneros en la investigación sobre permanencia y el abandono en la educación superior. En 1975 desarrolló su influyente modelo de integración académica y social. Según este modelo, el abandono de los estudiantes está intrínsecamente relacionado con su nivel de integración en dos dominios principales: el académico y el social. La integración académica está referida al proceso de adaptación del estudiante a las exigencias académicas, como el desempeño en el aula, las relaciones con los docentes y su compromiso para lograr los objetivos educacionales. Por otro lado, la integración social involucra la conexión del estudiante con la comunidad universitaria, como las relaciones interpersonales y el involucramiento en actividades extracurriculares (Tinto, 1975, 1993).

El modelo de Tinto (1975, 1982, 1988, 1993) parte de la teoría del desvanecimiento, que sostiene que los estudiantes que no logran integrarse en estos dominios experimentan una desconexión progresiva con la institución, lo que aumenta su probabilidad de abandono. Este enfoque se inspira en los postulados de Durkheim sobre el suicidio, adaptando la idea de que la falta de integración social puede generar aislamiento y, en el caso de los estudiantes, puede derivar en su salida de la universidad (Tinto, 1993). Sin embargo, el modelo de Tinto no solo aborda la integración como un fenómeno individual, sino que también reconoce la importancia de las características institucionales, como el clima académico, las políticas de retención y las oportunidades de interacción social.

El modelo fue posteriormente revisado por el propio Tinto (1993), al introducir la importancia de los compromisos iniciales del estudiante con la entidad educativa y sus propósitos individuales. Según esta versión ampliada, el nivel de compromiso inicial del estudiante con su meta educativa y con la institución afecta su capacidad para superar las barreras que enfrenta durante su trayectoria. Además, Tinto (1993) subrayó que la interacción entre los estudiantes y los diversos actores institucionales (docentes,

personal administrativo, otros estudiantes) puede reforzar o debilitar su integración y, por ende, su permanencia.

En los años 80, Bean (1985) amplió el trabajo de Tinto al incorporar perspectivas de otras disciplinas, especialmente la teoría organizacional. Bean (1985) propuso que el abandono estudiantil podría entenderse de manera similar al abandono laboral en el ámbito empresarial. En el modelo de atributos del estudiante y la teoría de la persistencia, Bean (1980, 1983) sugirió que las decisiones personales están influenciadas por factores externos (por ejemplo, las expectativas institucionales, las experiencias académicas, las relaciones sociales) y las características personales (como sus habilidades y antecedentes socioeconómicos).

A diferencia de Tinto, quien enfatizaba en la integración académica y social, Bean (1985) incorporó elementos psicológicos y económicos en su modelo. Por ejemplo, introdujo el concepto de satisfacción institucional, que refiere a cómo los estudiantes perciben el valor de su educación en función de su costo, y cómo esta percepción influye en su decisión de quedarse o abandonar la institución. Bean (1985) también destacó la importancia de las intenciones de los estudiantes, argumentando que estas son un predictor más fuerte de la permanencia que las propias experiencias de integración. Según el autor, las intenciones están moldeadas por la percepción de los estudiantes sobre su entorno institucional y sus interacciones con otras personas de la comunidad académica (Bean & Metzner, 1985).

Una de las mayores contribuciones de Bean (1985) fue su modelo para estudiantes no tradicionales, desarrollado junto con Metzner en 1985. Este modelo dio énfasis en los estudiantes que no viven en el campus, trabajan a tiempo completo o tienen responsabilidades familiares, quienes a menudo enfrentan desafíos diferentes a los de los estudiantes tradicionales. Dentro de este marco, factores como el apoyo externo (familia, trabajo) y las características del entorno (acceso, flexibilidad de horarios) cobran una relevancia crítica.

Aunque los modelos de Tinto y Bean tienen enfoques distintos, ambos destacan la relevancia de la interacción entre el estudiante y su entorno. En investigaciones posteriores, se han combinado ambos enfoques para desarrollar marcos más integrales.

Por ejemplo, Pascarella y Terenzini (2005) destacaron la interacción entre las características individuales estudiantiles, las experiencias institucionales y los factores externos como predictores de la permanencia. Además, el modelo conceptual de Braxton (2016) incorporó elementos de ambos enfoques para explorar cómo las políticas y prácticas institucionales influyen en la retención.

Estudiar la permanencia universitaria desde estas teorías permite identificar claramente diversas variables que intervienen en este fenómeno; desde rasgos personales y motivacionales del estudiante, hasta aspectos contextuales y políticas propias de las instituciones educativas. Asimismo, estas teorías recalcan la necesidad de implementar estrategias efectivas que promuevan una adecuada integración académica y social, especialmente orientadas a estudiantes en condiciones vulnerables, como aquellos que trabajan mientras estudian, estudiantes universitarios de primera generación o quienes pertenecen a grupos étnicos minoritarios.

La teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), formulada por Deci y Ryan (1985), representa un marco teórico ampliamente utilizado en la psicología para comprender la motivación humana y su incidencia en el comportamiento y el bienestar. Esta teoría explica cómo las personas pueden desarrollar motivación intrínseca o autónoma para realizar actividades que consideran valiosas y significativas, en contraste con la motivación controlada, que está impulsada por recompensas externas o presión social. Según Deci y Ryan (1985), esta teoría se fundamenta en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la afinidad. La autonomía se refiere al sentido de control sobre las propias acciones. La competencia es la percepción de eficacia en la realización de actividades. La afinidad refiere al sentimiento de conexión con los demás. Estas necesidades son consideradas esenciales y universales para el desarrollo humano, y su satisfacción fomenta una motivación más sostenida y un mayor bienestar general (Ryan & Deci, 2000).

La SDT destaca dos tipos principales de motivación: autónoma e introyectada. La motivación autónoma, que incluye la motivación intrínseca y la regulación integrada, surge cuando las actividades se alinean con los valores y metas internas del individuo,

promoviendo un aprendizaje más profundo, creatividad y satisfacción (Vansteenkiste & Ryan, 2013). En contraste, la motivación controlada, que incluye la regulación externa e introyectada, se basa en presiones externas o en la búsqueda de aprobación, lo que puede generar tensión y menor compromiso. Diversos estudios han constatado que los contextos que brindan soporte a la autorregulación, mediante el ofrecimiento de opciones significativas y el estímulo al aprendizaje autogestionado, promueven la motivación intrínseca de los individuos (Deci et al., 1991). Estos principios son aplicables en diferentes contextos, como el educativo, el sanitario y el laboral, en los cuales el apoyo a la autodeterminación mejora los resultados y reduce los índices de fracaso.

Autores como Reeve (2010) han ampliado el trabajo de Deci y Ryan (2008), mostrando que los entornos que promueven la autonomía, como el uso de prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, están asociados con un nivel de compromiso más alto y mejores logros académicos. Por su parte, Vansteenkiste et al., (2016) han relacionado la motivación autónoma con una perspectiva de futuro más clara. Los autores sostienen que los estudiantes altamente motivados de forma autónoma, no solo están más comprometidos con sus actividades actuales, sino que también son más capaces de vincular estas actividades con sus metas a largo plazo. La SDT también ha sido utilizada para explorar cómo los factores sociales y contextuales influyen en la satisfacción de las necesidades psicológicas, y se destaca la importancia de crear entornos que apoyen estas necesidades para promover el desarrollo humano y el bienestar integral.

Estudiar la SDT para explicar la intención de permanencia universitaria es altamente relevante, porque proporciona un marco teórico que permite comprender cómo las motivaciones internas y las condiciones contextuales impactan en la decisión estudiantil de continuar con su trayectoria educativa. La SDT destaca que, al satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y afinidad, se fomenta una motivación autónoma, que a su vez está directamente relacionada con un mayor compromiso y bienestar académico (Ryan & Deci, 2000). Este enfoque es especialmente útil en el contexto universitario, en el cual los estudiantes enfrentan desafíos académicos, sociales y económicos que pueden influir en su permanencia.

Teoría de la orientación futura y perspectiva de tiempo futuro

La orientación futura (OF) se define como una representación subjetiva y consciente del futuro, que organiza metas, planes y aspiraciones personales, influyendo directamente en el comportamiento presente (Seginer & Lens, 2015). Este concepto, propuesto como multidimensional, integra tres componentes fundamentales: motivacional, cognitivo y comportamental (Seginer, 2009). El componente motivacional destaca el papel de las metas intrínsecas y extrínsecas en la motivación de los individuos. Metas intrínsecas, como el desarrollo personal, fomentan una motivación más estable y de mayor calidad en comparación con las metas extrínsecas, relacionadas con el reconocimiento externo o la presión social (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2004). Por otro lado, el componente cognitivo incluye la capacidad de imaginar y evaluar escenarios futuros, mientras que el componente comportamental refleja la capacidad de transformar estas metas en acciones concretas mediante la autorregulación y la planificación.

En este sentido, la perspectiva de tiempo futuro (PTF) es un concepto que se enfoca en cómo las imágenes mentales del futuro influyen en las decisiones presentes (Zimbardo y Boyd, 1999). Este constructo considera el tiempo como una integración de pasado, presente y futuro. Este último se considera un regulador motivacional clave (Lewin, 1942; Seginer, 2009). Nuttin y Lens (1985) plantearon que la PTF regula el comportamiento al proporcionar metas que actúan como guías para el esfuerzo y la persistencia. Los elementos centrales de la PTF son su densidad (número de metas), su extensión (alcance temporal de las metas) y su realismo (viabilidad percibida de las metas). En el contexto educativo, se ha demostrado que una PTF larga y metas realistas están asociadas con mayores niveles de compromiso y desempeño académico (De Volder y Lens, 1982; Zimbardo y Boyd, 1999).

La relación entre la OF y la PTF se observa claramente en contextos educativos, en los cuales ambas permiten comprender cómo las metas futuras intrínsecas generan una motivación más sostenible y de mayor calidad. Por ejemplo, se ha evidenciado que metas intrínsecas, como el deseo de aprender o contribuir a la sociedad, generan mayor compromiso académico y satisfacción con la vida que metas centradas en el reconocimiento externo (Herrera et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2006). Además, la PTF

contribuye a explicar cómo la proyección de metas futuras influye en la persistencia en contextos educativos, especialmente cuando estas metas están alineadas con aspiraciones realistas y viables (Lens et al., 2012; Locke & Latham, 2004).

El estudio de la OF y la PTF resulta crucial para explicar la permanencia universitaria, ya que ambas teorías ofrecen marcos sólidos para entender cómo los estudiantes se proyectan hacia metas profesionales y académicas a largo plazo. La PTF, al integrar el tiempo futuro en las decisiones actuales, permite analizar cómo los estudiantes estructuran sus aspiraciones en función de su contexto socioeconómico y su acceso a recursos (Herrera, 2002; Seginer, 2009). Por su parte, la OF enfatiza los procesos motivacionales y cognitivos que intervienen en la planificación y ejecución de metas, ofreciendo una perspectiva más amplia que integra las acciones presentes con los objetivos a largo plazo (Seginer & Lens, 2015).

En el contexto de la permanencia universitaria, la PTF y la OF pueden ayudar a identificar factores que predicen el compromiso y la retención, como la claridad y el realismo de las metas futuras. Por ejemplo, los estudiantes que poseen una PTF larga y metas bien definidas tienden a utilizar estrategias de autorregulación más efectivas, además de persistir frente a desafíos académicos (Vansteenkiste et al., 2009; De Bilde et al., 2011). Además, el componente motivacional de la OF permite explorar cómo las aspiraciones intrínsecas, como el deseo de contribuir al bienestar social, pueden contrarrestar el impacto de barreras externas, como las limitaciones económicas (Deci & Ryan, 2000).

1.5. Realidad de la permanencia y abandono universitario en el Perú

La permanencia y el abandono universitario son aspectos centrales en el debate sobre la educación superior en Perú, no solo por su impacto en la formación de profesionales, sino también por su estrecha relación con el progreso social y económico de una nación (Espinoza et al., 2022). En Perú, garantizar la permanencia universitaria no solo se trata de una cuestión de acceso, sino también de equidad y sostenibilidad en un entorno marcado por profundas desigualdades.

La permanencia universitaria en Perú refleja profundas inequidades estructurales y sociales, exacerbadas por la pandemia de COVID-19. Antes de esta crisis, la tasa de retención alcanzaba el 87.4% en el semestre 2019-2, pero disminuyó significativamente a 81.7% en 2020-1, revelando grandes brechas en acceso tecnológico y soporte institucional (Ministerio de Educación [Minedu], 2021). Aunque se observó una recuperación parcial en los siguientes semestres (88.5% en 2021-1), la crisis sanitaria tuvo un impacto especialmente severo en universidades privadas, donde la interrupción llegó al 22.3% en el 2020-1 (Minedu, 2021). Esta problemática se profundizó nuevamente en 2022 y 2023, cuando la tasa de interrupción universitaria se incrementó del 11.9% en el semestre 2022-2 al 14.7% en el semestre 2023-2, afectando de manera significativa a universidades públicas y privadas, lo que enfatiza la persistencia de condiciones socioeconómicas precarias, limitaciones tecnológicas y vulnerabilidades institucionales (Minedu, 2024).

La permanencia estudiantil está influenciada por factores interrelacionados que pueden agruparse en tres categorías principales: factores externos al sistema de educación, factores internos al sistema universitario y factores personales de los estudiantes. Los factores externos incluyen condiciones como la conectividad limitada a internet y las adversidades climáticas que afectan principalmente a estudiantes de zonas rurales y de la selva (Minedu, 2021). En el ámbito interno, las instituciones enfrentaron desafíos para adaptar sus programas y recursos al entorno virtual, lo que evidenció limitaciones en la provisión de soporte tecnológico y académico. Por ejemplo, solo el 22% de los estudiantes de universidades públicas que interrumpieron sus estudios durante el semestre 2020-2 obtuvieron algún tipo de apoyo tecnológico, lo que demuestra la necesidad de plantear estrategias más inclusivas (Minedu, 2021). En cuanto a los factores personales, el bienestar psicológico, las responsabilidades familiares y las condiciones económicas destacan como los principales obstáculos para la permanencia. El 49.4% de los estudiantes que abandonaron su formación académica en el 2020-1 lo hicieron por problemas económicos, mientras que un 27.8% señaló la falta de recursos electrónicos en el hogar como una barrera significativa, según la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2022).

La permanencia no solo depende de las condiciones económicas y sociales, sino también de factores culturales y de género. En Perú, las mujeres enfrentan grandes desafíos para mantener la continuidad en sus estudios, especialmente aquellas cuya lengua materna es nativa, pues presentan hasta tres veces más probabilidades de abandonar su formación académica en comparación con las estudiantes de lengua castellana (Sunedu, 2022). Además, los estudiantes provenientes de hogares con altos niveles de dependencia, como la presencia de infantes o adultos mayores, presentan una probabilidad de abandono del 21.9%, significativamente superior al 13.8% registrado en hogares sin esta condición. Estas cifras reflejan no solo las desigualdades estructurales, sino también las limitaciones de las políticas educativas para abordar estas problemáticas.

A nivel global, la pandemia exacerbó los desafíos para la permanencia estudiantil. UNESCO (2021) estimó que cerca de 23.4 millones de personas matriculadas en educación superior en Latinoamérica se vieron afectadas por el cierre de instituciones educativas. Además, las tasas de abandono aumentaron significativamente, debido al mercado laboral y la reducción de ingresos familiares. En Perú, esta situación se reflejó en un incremento de la tasa de interrupción universitaria, que pasó del 11.9% en 2022-2 al 14.7% en 2023-2, lo cual afectó tanto a universidades públicas como privadas (MINEDU, 2024).

Ante este contexto, es necesario un abordaje integral que vaya más allá de las demandas puramente académicas y contemple también las necesidades socioemocionales y económicas de los estudiantes. La Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP) establece como uno de sus objetivos prioritarios fortalecer la formación integral de los estudiantes, enfatizando en la prevención del abandono y la promoción de la continuidad educativa (Minedu, 2024). Este enfoque no solo debería responder a la necesidad de incrementar las tasas de permanencia, sino también a la urgencia de garantizar una educación superior inclusiva y de calidad.

Para enfrentar estos desafíos, se han implementado normativas específicas como la Resolución Viceministerial N.º 095-2024-MINEDU (Minedu, 2024), que establece

directrices para prevenir la interrupción de estudios y fomentar estrategias efectivas para el retorno académico de los estudiantes que han abandonado temporalmente su formación. Este marco normativo se complementa con los resultados detallados en los informes bienales publicados por Sunedu (2022), donde se analizan algunas causas estructurales y contextuales del abandono universitario en Perú.

La salud mental también ha emergido como un factor importante en la permanencia estudiantil (Minedu, 2024). Durante la pandemia, los niveles de estrés académico, desánimo y síntomas depresivos se incrementaron significativamente. Todo ello afectó de manera desproporcionada a mujeres y jóvenes con altas responsabilidades familiares. Según el Minedu (2021), el 11.3% de los estudiantes universitarios interrumpieron sus estudios en 2020-1 debido a problemas de salud mental. Esta cifra se redujo al 8.7% en 2020-2, aunque persisten desafíos significativos para atender esta problemática de manera integral.

En cuanto a los factores internos al sistema educativo, la pandemia evidenció las limitaciones estructurales de muchas universidades peruanas para adaptarse a un entorno virtual. Las instituciones rurales o con menores recursos fueron las más afectadas. Además, el III Informe Bienal de Sunedu (2022) subraya que las universidades de mayor prestigio, con mejores capacidades tecnológicas y administrativas, lograron implementar estrategias pedagógicas y de evaluación más flexibles, lo que resultó en menores tasas de interrupción en comparación con instituciones menos favorecidas.

En el ámbito de los factores externos, las condiciones socioeconómicas adversas y las desigualdades estructurales exacerbaron las tasas de abandono durante la pandemia (UNESCO, 2021). Como se afirmó, el Perú experimentó un aumento sostenido de la tasa de interrupción universitaria entre el 2022 y 2023 (Minedu, 2024). Estas dinámicas fueron especialmente perjudiciales para los estudiantes de zonas rurales y aquellos de hogares con ingresos más bajos, quienes enfrentaron mayores barreras para acceder a la educación virtual por problemas de conectividad y recursos tecnológicos básicos (Minedu, 2024).

Las intervenciones financieras son un componente esencial para fomentar la permanencia. Las becas de Pronabec y los préstamos estudiantiles han demostrado ser

efectivos para aliviar las barreras económicas. Alegre-Sánchez et al. (2024) evaluó el impacto de estas iniciativas, y afirmó que contribuyen significativamente a mejorar las tasas de retención y a reducir el tiempo necesario para completar los estudios. Por otro lado, el soporte académico y psicológico también es fundamental para fortalecer la permanencia. Pérez et al. (2020) recomendaron la ejecución de programas de tutoría que promuevan la transición desde la secundaria a la universidad, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a adaptarse a las demandas sociales y académicas de la educación superior. Estas iniciativas son consistentes con las recomendaciones del III Informe Bienal de Sunedu (2022), enfatizan la importancia de fortalecer las áreas de bienestar universitario, incluyendo servicios de consejería y acompañamiento socioemocional. Además, la flexibilidad en las evaluaciones y la adaptación de metodologías pedagógicas son medidas claves para garantizar una experiencia académica inclusiva y sostenible.

1.6. Sobre las estrategias que promueven la permanencia universitaria

La PU representa un desafío complejo que requiere estrategias diversas basadas en evidencias (Bronfenbrenner, 1986; Espinosa-Castro et al., 2020). Las experiencias internacionales, investigaciones recientes y programas exitosos en diferentes contextos ofrecen un marco integral para abordar este desafío. A continuación, se presentan estrategias mejoradas, con ejemplos específicos y respaldadas por literatura y eventos relevantes.

El acompañamiento académico es una estrategia clave para garantizar la permanencia universitaria (Proyecto Alfa Guía, 2013). Las tutorías personalizadas y los sistemas de alerta temprana, permiten identificar a los estudiantes en riesgo mediante el análisis de asistencia, rendimiento, participación en actividades académicas y otras variables sociodemográficas (Cannistrà et al., 2021). Estos sistemas permiten intervenciones oportunas, como asesorías académicas focalizadas y talleres de habilidades de estudio. Un ejemplo destacado es el Student Success Center de la Universidad de Missouri, que combina tutorías académicas con programas de mentoría entre pares. Estas iniciativas han demostrado ser efectivas para estudiantes de primer

año que enfrentan desafíos de adaptación, además, esta universidad en su plan al 2030 ha planteado aumentar la tasa de retención del 91% al 95% en estudiantes de primer año (University of Missouri, 2024).

La salud mental es una dimensión fundamental de la permanencia universitaria (Navarro-Roldán, 2023). Durante la pandemia, los problemas de salud mental se convirtieron en uno de los principales motivos de abandono en América Latina (Minedu, 2021). Las universidades peruanas pueden seguir el ejemplo del Tecnológico de Monterrey (2024), que ofrece servicios psicológicos las 24 horas del día. Por otro lado, el modelo integral implementado por la Universidad de Melbourne (2024) incluye redes de apoyo psicológico, aplicaciones móviles para atención en línea y programas de autocuidado. Este enfoque holístico mejoró el bienestar de los estudiantes y logró reducir significativamente las tasas de estrés académico.

La falta de recursos económicos sigue siendo otra de las esenciales causas de abandono en América Latina (Mayorga y Monzón, 2020). Según el Minedu (2021), el 84.1% de los estudiantes que interrumpieron sus estudios durante la pandemia lo hicieron debido a la necesidad de trabajar. A nivel de Latinoamérica, se establecieron diversas medidas para contrarrestar esta situación. Por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México (2024) estableció fondos de emergencia que ofrecen apoyo económico inmediato a estudiantes en crisis. Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile (2024) cuenta con el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior - PACE (2024), que no solo garantiza el acceso a la educación superior para estudiantes vulnerables, sino que además incluye mentorías académicas, becas y seguimiento personalizado. Este modelo logró tasas de permanencia del 90% en aquellos que han participado en el programa (PACE, 2024).

La falta de conectividad y recursos tecnológicos afecta desproporcionadamente a estudiantes de zonas rurales y contextos desfavorecidos. En respuesta, la Universidad de São Paulo (2024) desarrolló un programa de préstamo de dispositivos y acceso gratuito a plataformas de aprendizaje virtual. Este esfuerzo permitió a más del 95% de sus estudiantes continuar sus estudios durante la pandemia. Por otro lado, el Ministerio de Educación de Brasil (2024) desarrolló la web denominada Banco Internacional de

Objetos Educativos, un proyecto gubernamental diseñado para proporcionar recursos educativos abiertos que incluyen la totalidad de niveles de enseñanza, desde preescolar hasta la educación superior. Esta plataforma se creó con el fin de garantizar el acceso equitativo a materiales de aprendizaje de calidad, por lo que se adaptó a las exigencias de la educación a distancia y, además, promovió la continuidad educativa en medio de la emergencia sanitaria.

La creación de áreas especializadas en permanencia estudiantil dentro de las universidades se está consolidando como una práctica cada vez más habitual en América Latina. Dichas áreas no solo desarrollan estrategias específicas para favorecer la permanencia, sino que también realizan investigaciones constantes para identificar las causas fundamentales del abandono académico. Un ejemplo claro es la Universidad de Antioquia (2024) en Colombia, que cuenta con un área de permanencia que aprovecha los datos del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) para diseñar intervenciones individualizadas que atiendan las necesidades específicas de sus estudiantes.

En el ámbito regional, el Congreso Latinoamericano sobre Abandono en la Educación Superior (CLABES, 2024) ha ganado reconocimiento como un espacio clave para compartir resultados de investigación y experiencias prácticas relacionadas con la permanencia estudiantil. En la decimotercera edición del CLABES, celebrada en la Universidad Nacional de Costa Rica en 2024, se subrayó la necesidad de desarrollar políticas públicas integrales y fomentar alianzas estratégicas entre universidades para abordar conjuntamente el abandono universitario. Con el tiempo, CLABES se ha convertido en una plataforma esencial para el intercambio académico y la creación de redes colaborativas que impulsan investigaciones sobre permanencia en toda la región (Castro-Martínez, 2023; Martínez & Machuca-Téllez, 2023; Schmitt & Santos, 2013).

La inclusión también desempeña un papel fundamental para asegurar la permanencia universitaria en poblaciones vulnerables. En Estados Unidos, el programa TRIO, financiado por el Departamento de Educación, proporciona tutorías, mentorías y apoyo financiero a estudiantes de primera generación y bajos ingresos (Forsyth Technical Community College, 2024). Este modelo ha inspirado iniciativas similares en

América Latina. En Perú, por ejemplo, el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec, 2020) amplió su cobertura hacia estudiantes indígenas y afrodescendientes, mostrando resultados positivos tanto en acceso como en continuidad educativa. Asimismo, universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú (2024) han implementado políticas de admisión diferenciada que consideran el contexto socioeconómico de los postulantes.

En ese sentido, para la formulación de políticas efectivas sobre permanencia universitaria, resulta esencial generar y difundir conocimiento especializado en el área. La revista *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, indexada en Scopus Q1 en el año 2022, se destaca como un espacio académico dedicado exclusivamente a la difusión de investigaciones rigurosas sobre permanencia y abandono en educación superior. Estas publicaciones ofrecen una base empírica sólida y actualizada que orienta la toma de decisiones en universidades alrededor del mundo.

1.7. Variables relacionadas con la permanencia universitaria

Todas estas variables han sido reunidas en cuatro grupos. En primer lugar, la variable socioeconómica representa un conjunto de variables de naturaleza social que describen a una población, como el nivel socioeconómico percibido, seguridad financiera, edad y el sexo (Yamada & Castro, 2013; Abid & Khan, 2018; Espinosa-Castro et al, 2020; Munizaga et al, 2018; Tight, 2019). En nuestro caso se priorizará la variable de seguridad financiera, porque la evidencia señala que la estabilidad económica es vital para centrarse en los estudios, reducir el estrés y la incertidumbre (Espinosa-Castro et al., 2020)

Según Sunedu (2020), hay varios factores socioeconómicos que inciden en el acceso y la permanencia. Así, se menciona la vulnerabilidad económica de las familias (León & Sugimaru, 2013; Sánchez & Singh, 2018), el bajo nivel educativo de los que dirigen la familia (Benavides & Etesse, 2012; Guerrero, 2013) y el género, puesto que las mujeres son más propensas a tener menor porcentaje de retención (Molina et al., 2018). Incluso, hay evidencia de que estas variables tienen relación con las variables psicológicas (Tinto, 1975; Bean, 1980, 1985).

En segundo lugar, la variable organizacional considerada en este estudio es la satisfacción con la organización académica, entendida como la valoración que tienen los estudiantes sobre la calidad y efectividad de las acciones y servicios ofrecidos por la universidad (Santos, 2015). Este estudio se centra exclusivamente en cómo los estudiantes valoran globalmente la organización académica, como los servicios de acompañamiento psicopedagógico, apoyo económico, servicio académico y la infraestructura universitaria. Todo ello se considera como indicadores claves de su experiencia y continuidad en los estudios (Proyecto Alfa Guía, 2013; Tafur, 2015; Castro, 2020).

En tercer lugar, la variable de rendimiento considerada en este estudio es la dedicación a los estudios, entendida como el esfuerzo y compromiso que los estudiantes perciben invertir en sus actividades académicas (Daniel, 2020). Esta variable está directamente vinculada al rendimiento académico. Diversos autores sostienen que el rendimiento en los primeros ciclos universitarios es predictor de la permanencia (Duche et al., 2019; Daniel, 2020). Según Pronabec (2020), los estudiantes con mayores puntajes en comunicación y matemática en la secundaria tienen mayor probabilidad de éxito estudiantil en los estudios superiores y, por ende, de permanencia universitaria. Esto demuestra la importancia de la percepción del rendimiento como variable predictiva de la permanencia.

En cuarto lugar, las variables psicológicas, para el presente estudio, engloban las variables vinculadas con la motivación, perspectiva de tiempo futuro y compromiso institucional. Son importantes puesto que median y regulan las otras variables en la medida en que pueden ser cruciales para que el estudiante persista (Burger & Naude, 2020; Deci & Ryan, 2008; Gillet et al., 2013; Stephenson et al., 2017).

Sobre la motivación, Deci y Ryan (2008) se basan en la SDT, que estudia la motivación como energía (originada por las necesidades) y dirección (procesos orgánicos que dan significado al estímulo externo o interno, orientando la acción para satisfacer necesidades). Los autores plantean que las personas poseen orientaciones causales, como la motivación autónoma y controlada. La motivación autónoma ocurre cuando el comportamiento es autodeterminado y se origina desde el sentido integrado

de sí mismo. La motivación controlada es extrínseca; es decir, se da por imperativos del ambiente externo.

De acuerdo con la teoría de la orientación futura (Seginer & Lens, 2015), el concepto de la PTF se entiende como variable psicológica y subjetiva que orienta la conducta presente partiendo de metas futuras. El estudio de Herrera (2019) sintetiza que la PTF en su aspecto multidimensional es la representación de imágenes subjetivas y conscientes elaboradas por los sujetos en relación a su futuro. La autora reporta hallazgos importantes como la relación positiva de esta variable con el bienestar y la motivación hacia la orientación futura.

El compromiso institucional se incorpora como una variable clave, definida como el nivel de identificación, pertenencia y lealtad del estudiante hacia su institución educativa (Tinto, 1975). Este compromiso afecta no solo en la percepción del apoyo brindado por la universidad, sino también en la integración académica y social del estudiante (Tinto, 1997; Burger & Naude, 2020). Un estudio metaanalítico reciente, basado en trece estudios empíricos realizados entre 1975 y 2019 encontró que el compromiso institucional ejerce un efecto positivo, pequeño pero consistente, sobre la permanencia en estudiantes de primer año en carreras universitarias de cuatro años (Schuster & King, 2022). Aunque ciertamente intervienen otros factores, la evidencia señala que el compromiso institucional contribuye significativamente a mantener al estudiante en su centro de estudios (Quincho et al., 2024).

Los estudios previos sostienen que estas variables determinan el comportamiento humano, puesto que orientan la actividad personal (Deci & Ryan, 2008; Herrera, 2019). Son diversos los estudios que las plantean como variables mediadoras e importantes para determinar la conducta humana (Lens & Herrera, 2005; Martínez, 2004; Martínez 2006). En la presente investigación, se entiende que dichas variables determinan la intención de permanecer en la universidad. Cabe resaltar que aún no se ha estudiado la perspectiva del tiempo futuro en un modelo relacionado con la permanencia universitaria.

1.8. Modelo para el estudio de la permanencia

Sobre la base de los modelos explicativos de permanencia-deserción de Tinto (1974, 1975) y Bean (1980, 1985) y la investigación sobre un modelo de permanencia en Chile (Ayala & Atencio, 2018), se ha desarrollado teóricamente el modelo para el presente estudio. Se consideró un estudio bibliográfico sistemático de los artículos de permanencia universitaria en la última década y de los artículos seminales de Tinto (1975) y Bean (1980). Véanse los anexos 1 y 2.

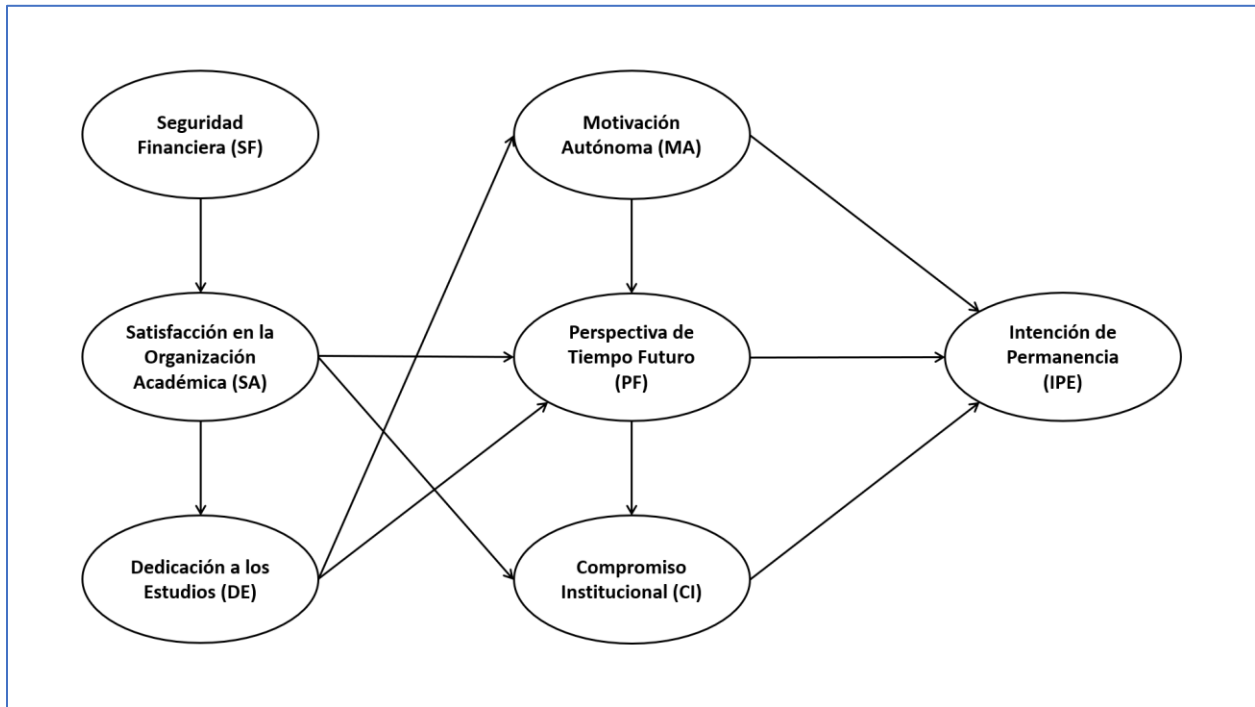
Tabla 1: Motivos de la elección de variables

Nombre de variable	Motivos de la elección de variable	Referencias bibliográficas que avalan el estudio de esta variable
Seguridad financiera	<p>La seguridad financiera se refiere al proceso que permite gestionar el dinero de acuerdo a los intereses personales. Es una variable importante relacionada con la permanencia estudiantil (Collier et al., 2020). Diversas investigaciones a nivel mundial, desde el punto de vista económico, señalan la seguridad financiera como un factor que se debe tomar en cuenta, ya que la economía es el sostén para poder cubrir las necesidades esenciales de los universitarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abid & Khan (2018) - Ayala & Atencio (2018) - Collier et al. (2020) - Espinosa-Castro et al. (2020) - Goodman et al. (2001) - Martin (2003) - Munizaga, Cifuentes & Beltrán (2018) - Pronabec (2020) - Tight (2019) - Yamada, Lavado & Oviedo (2015) - Yamada & Castro (2010) - Yamada, Castro & Asmat (2013)
Dedicación al estudio	<p>La dedicación al estudio implica que el estudiante prioriza las actividades académicas, planifica sus actividades y desarrolla todas actividades propuestas por la universidad. La evidencia demuestra que hay una relación positiva entre dedicación al estudio y motivación, incluso con la variable permanencia. Los estudios sostienen que los promedios académicos en los primeros ciclos son un predictor de permanencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abid & Khan (2018) - Burger & Naude (2019) - Duche-Perez et al. (2019) - Munizaga, Cifuentes & Beltrán (2018) - Pronabec (2020)

Satisfacción con la organización académica	La satisfacción con todas las acciones académicas que desarrolla la universidad es esencial para garantizar la calidad y permanencia estudiantil. El acompañamiento docente es vital, además de la importancia de unas clases significativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Accedes (2015) - Espinosa-Castro et al. (2020) - Vargas & Heringer (2017) - Munizaga, Cifuentes & Beltrán (2018) - Stephenson, Yerger & Heckert (2017)
Motivación Autónoma	La motivación favorece la permanencia en los estudios, según diferentes investigaciones. La motivación genera conductas y orienta la actividad humana. En ese sentido, el individuo tiene orientaciones, como la motivación autónoma, que implica la realización de actividades impulsadas por intereses personales, valores propios o satisfacción intrínseca.	<ul style="list-style-type: none"> - Deci & Ryan (2008) - Gillet et al. (2013)
Perspectiva de tiempo futuro	Diversos estudios sostienen que los estudiantes que tienen sus metas planteadas y están orientados a estas tienen una mayor probabilidad de persistencia en los estudios.	<ul style="list-style-type: none"> - Andre et al. (2018) - Herrera (2019) - Seginer & Lens (2015)
Compromiso Institucional	Los estudios primigenios sugieren que la lealtad generada por la institución, entendida como compromiso, es una variable mediadora importante.	<ul style="list-style-type: none"> - Bean (1980, 1985) - Tinto (1975)
Permanencia	La permanencia es la continuidad en los estudios superiores hasta la culminación de la formación profesional. Esta variable se estudia desde el siglo pasado; sin embargo, sigue siendo un tema vigente, sobre todo en América latina, por la poca producción investigativa y porque los indicadores muestran que hay una baja tasa de permanencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayala & Atencio (2018) - Bean (1980, 1985) - Munizaga et al. (2019) - Tinto (1975)

Integrando la información, el presente estudio propone un modelo explicativo. Se plantea que las variables de seguridad financiera, dedicación a los estudios y satisfacción de la organización académica tienen relación con las variables mediadoras. Los aspectos psicológicos (con tres variables, como la motivación autónoma, la PTF y compromiso institucional) son las variables mediadoras. Todas estas variables deben predecir la permanencia universitaria (ver figura 3).

Figura 3: Propuesta de modelo explicativo para el estudio



Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios de Tinto (1975), Bean (1980, 1985), Ayala & Atencio (2018), Munizaga et al. (2019) y Jüttler (2020)

1.9. Hipótesis

- **La variable seguridad financiera y su relación con la satisfacción de la organización académica**

La seguridad financiera no solo impacta directamente en la motivación y la permanencia, sino que también influye en cómo los estudiantes perciben la organización académica. Los recursos económicos suficientes permiten a los estudiantes cubrir necesidades básicas como matrículas, materiales y transporte, lo que contribuye a una experiencia educativa más estable y satisfactoria. Vargas y Heringer (2017) y Pronabec (2020) sostienen que la seguridad financiera reduce el estrés relacionado con los costos educativos y mejora la percepción de los servicios académicos ofrecidos por la institución.

Hipótesis 1: la variable seguridad financiera tiene un efecto positivo sobre la satisfacción de la organización académica.

– **La variable satisfacción de la organización académica y su relación con la dedicación a los estudios**

La percepción positiva de la organización académica, que incluye la calidad del servicio educativo, el apoyo administrativo y la atención al bienestar estudiantil, motiva a los estudiantes a dedicarse más a sus estudios. Vargas y Heringer (2017) y Pineda-Báez et al. (2011) encontraron que una organización académica que satisface las expectativas de los estudiantes fomenta una mayor dedicación al estudio al proporcionar un entorno propicio para el aprendizaje. Este entorno incluye aulas adecuadas, acceso a tecnología y una estructura curricular coherente, que fortalecen el compromiso académico.

Hipótesis 2: la variable satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre la dedicación a los estudios.

– **La variable dedicación al estudio y su relación con la motivación autónoma**

La dedicación a los estudios, entendida como el tiempo y esfuerzo que un estudiante invierte en actividades académicas, tiene una relación significativa con la motivación autónoma. Esta motivación, es definida como el impulso intrínseco estudiantil para aprender y alcanzar metas personales, es un factor clave que impulsa su compromiso con el aprendizaje (Burger & Naude, 2019; Deci & Ryan, 1985). Los estudiantes que están intrínsecamente motivados tienden a organizar mejor su tiempo, establecer prioridades claras y perseverar en sus objetivos académicos, incluso frente a desafíos.

Hipótesis 3: la variable dedicación a los estudios tiene un efecto positivo sobre la motivación autónoma.

– **La variable satisfacción de la organización académica y su relación con la perspectiva de tiempo futuro**

La satisfacción de la organización académica tiene una relación directa con la perspectiva de tiempo futura, puesto que genera condiciones en los estudiantes para que puedan clarificar sus metas, y se orienten mejor en tiempo y espacio (Accedes, 2015; Abid & Khan, 2018; Ayala & Atencio, 2018; Burger & Naude, 2019; Pronabec, 2020).

Hipótesis 4: la variable satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro.

– **La variable dedicación al estudio y su relación con la perspectiva de tiempo futuro**

La variable dedicación al estudio repercute en la permanencia. Sin embargo, este efecto está mediado por la perspectiva de tiempo futuro, ya que los estudiantes que planifican eficazmente su tiempo y recursos suelen tener una visión clara y estructurada de sus metas a largo plazo (Abid & Khan 2018; Burger & Naude, 2019; Pronabec, 2020).

Hipótesis 5: la variable dedicación al estudio tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro.

– **La variable satisfacción de la organización académica y su relación con el compromiso institucional**

La satisfacción de la organización académica tiene una relación directa con el compromiso institucional, puesto que genera mayor identificación y lealtad con la universidad. Además, existen mejores condiciones en los estudiantes para que puedan desarrollar sus actividades con normalidad (Tinto, 1975; Bean, 1985; Accedes, 2015; Abid & Khan, 2018; Ayala & Atencio, 2018; Burger & Naude, 2019; Pronabec, 2020).

Hipótesis 6: la variable satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre el compromiso institucional.

– **Motivación autónoma y su relación con la perspectiva de tiempo futuro**

La motivación autónoma se refiere al impulso intrínseco del estudiante para aprender y alcanzar sus metas. Está estrechamente relacionada con la perspectiva de tiempo futuro.

Abid y Khan (2018) y Burger y Naude (2019) destacan que los estudiantes con altos niveles de motivación autónoma tienden a planificar su futuro de manera más efectiva, fijándose metas claras y mostrando mayor persistencia incluso en contextos adversos. Esta conexión resalta la importancia de cultivar una motivación intrínseca en el ámbito educacional.

Hipótesis 7: la variable motivación autónoma tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro.

– **Perspectiva de tiempo futuro y su relación con el compromiso institucional**

La PTF, al proporcionar una visión clara de las metas académicas y profesionales, refuerza el compromiso institucional. Seginer y Lens (2015) plantean que los estudiantes que visualizan su éxito a largo plazo son más propensos a desarrollar una conexión emocional y práctica con su institución, ya que la perciben como un medio indispensable para alcanzar sus objetivos. Este vínculo se fortalece cuando las universidades ofrecen apoyo académico y oportunidades de desarrollo personal.

Hipótesis 8: la variable perspectiva de tiempo futuro tiene un efecto positivo sobre el compromiso institucional.

– **La motivación autónoma y su relación con la permanencia universitaria**

La motivación autónoma tiene una relación directa positiva con la permanencia universitaria, puesto que, a pesar de circunstancias adversas del estudiante, al estar motivado, puede buscar opciones para continuar sus estudios y persistir (Deci & Ryan, 2008; Gillet et al., 2013).

Hipótesis 9: la variable motivación autónoma tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria.

– **La perspectiva de tiempo futuro y su relación con la permanencia universitaria**

Los estudiantes que tienen claras sus metas o la perspectiva de su tiempo futuro tendrán mayor probabilidad de continuar y permanecer en los estudios superiores. Esto es

respaldado en diversas investigaciones que reportan una relación directa con la orientación conductual (Herrera, 2019; Andre et al., 2018; Seginer & Lens, 2015).

Hipótesis 10: la variable perspectiva de tiempo futuro tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria.

– **El compromiso institucional y su relación con la permanencia universitaria**

Los estudiantes con un alto nivel compromiso institucional tendrán mayor probabilidad de continuar y permanecer en los estudios superiores. Esto es respaldado en diversas investigaciones que concluyen en una relación directa entre estas dos variables. El modelo inicial de Tinto (1975) plantea esta variable, que luego se consideró en otros modelos explicativos de la retención (Bean, 1985; Seginer & Lens, 2015; Andre et al., 2018).

Hipótesis 11: la variable compromiso institucional tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria.



2. METODOLOGÍA

2.1. Alcance

El alcance de esta investigación es explicativo, puesto que busca determinar las variables causales de la permanencia en los estudiantes universitarios. Por ende, explica el fenómeno de la permanencia universitaria a partir de variables académicas, organizacionales, socioeconómicas y psicológicas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.2. Enfoque y diseño

El enfoque es cuantitativo, puesto que se trabaja con variables medibles. El proceso es deductivo y permite predecir cuáles son las variables que explican la permanencia universitaria (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Además, el enfoque cuantitativo permite utilizar herramientas analíticas avanzadas, como los modelos de ecuaciones estructurales (SEM), útiles para explorar las relaciones complejas y multidimensionales que existen entre diversas variables.

En la presente investigación, el proceso cuantitativo sigue un esquema estructurado que comienza con la definición del problema y la revisión de literatura (Kuh et al., 2008), y avanza hacia la formulación de hipótesis, el desarrollo de un diseño de investigación y la aplicación de instrumentos validados. Los datos obtenidos son analizados estadísticamente para evaluar el impacto de variables en la permanencia universitaria (Abid & Khan, 2018; Pascarella & Terenzini, 2005).

El diseño de este estudio es no experimental y transversal. Es de tipo no experimental porque no hay manipulación de variables, sino que se estudian tal como ocurren en el entorno natural de los estudiantes (Kerlinger & Lee, 2002). Asimismo, es transversal porque la recolección de datos se realiza en un único momento del tiempo, lo cual permite identificar correlaciones y patrones sin considerar cambios temporales. Este tipo de diseño es útil para analizar cómo estos factores específicos influyen en la permanencia universitaria en contextos diversos.

Además, el diseño se complementa con el uso de SEM, los cuales permiten analizar relaciones causales entre variables observadas y latentes. Como señalan Hair et al. (2019), los SEM son herramientas potentes para evaluar modelos complejos que incluyen múltiples mediadores y moderadores.

2.3. El análisis SEM

Se empleó el SEM, esta es una familia de modelos estadísticos cuya finalidad es explicar las relaciones entre múltiples variables (Hair et al., 2019). El SEM, por sus siglas en inglés, es una técnica estadística avanzada que analiza simultáneamente múltiples relaciones de dependencia entre variables. Comparado con los métodos tradicionales de análisis de regresión, el SEM combina el análisis factorial y la regresión múltiple en un solo marco analítico, lo cual permite la estimación de variables latentes y la evaluación de modelos teóricos complejos (Wong et al., 2018; Hair et al., 2019).

Esta técnica es utilizada en investigaciones, en las cuales se evalúan hipótesis sobre relaciones causales, en los que se evalúa la validez de modelos previamente establecidos. Una de las principales características de SEM es su capacidad para representar y analizar relaciones entre variables observadas y latentes mediante diagramas de trayectoria, lo que facilita la comprensión de estructuras subyacentes en los datos. Además, permite evaluar el ajuste del modelo a los datos a través de diversos índices de bondad de ajuste, lo que contribuye a validar las relaciones hipotetizadas (Hair et al., 2019; Kline, 2023).

Para estimar los parámetros del modelo, el SEM emplea diversos métodos de estimación, entre los cuales destacan la máxima verosimilitud (ML), la máxima verosimilitud robusta (MLR), los mínimos cuadrados generalizados (GLS) y los mínimos cuadrados ponderados (WLS). Entre estos, el estimador MLR es ampliamente recomendado debido a su flexibilidad para manejar datos que no cumplen con la suposición de normalidad multivariada. Este estimador ajusta los errores estándar y las pruebas de significancia para corregir posibles desviaciones de la normalidad, lo que lo posiciona como una opción robusta para estudios con datos no normales o con tamaños de muestra moderados (Kline, 2023; Hair, et al., 2019).

Schumacker y Lomax (2004) plantean que hay cuatro razones vitales para usar SEM. En primer lugar, las técnicas de SEM toman en cuenta explícitamente el error de medición cuando se analizan los datos estadísticamente. En segundo lugar, facilita modelar las relaciones entre múltiples variables y probarlas estadísticamente. En tercer lugar, las técnicas de SEM son capaces de analizar modelos avanzados. En cuarto lugar, el modelado se puede desarrollar con un *software* amigable.

Son diversas las investigaciones sobre permanencia universitaria que han utilizado SEM, debido a la complejidad del análisis. Esto es respaldado en los estudios de Dewberry y Jackson (2018); Jüttler (2020), Collier et al. (2020); Vassie et al. (2020); López-Aguilar y Alvarez-Pérez (2021).

2.4. Técnica de recolección, operacionalización de variables e instrumentos

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, esta implica una aplicación que permite recopilar información directa sobre percepciones, actitudes y comportamientos de una población específica (Fowler, 2014; Creswell, 2014). En este estudio, las encuestas fueron utilizadas para evaluar variables claves relacionadas con la intención de permanencia.

Según Fowler (2014), las encuestas son esenciales porque permiten obtener datos estandarizados que se pueden analizar estadísticamente. Este proceso representa una forma efectiva de medir una gran cantidad de datos de manera estructurada y comparativa, lo que es particularmente útil cuando se utilizan modelos complejos como el SEM, al permitir que se midan tanto variables observadas como latentes (Kline, 2016).

Un aspecto esencial de la aplicación de encuestas es garantizar que se respeten los principios éticos de la investigación. Por ello, se implementó un protocolo de consentimiento informado, que tuvo la aprobación del comité de ética del doctorado (Resnik, 2018).

La operacionalización de las variables se detalla en la tabla 2.

Tabla 2: Operacionalización de variables

Nombre de variable	Definición operacional de la variable	Instrumento / cantidad de ítems
Seguridad financiera	Es la percepción del nivel de bienestar de la gestión de los recursos económicos. (Collier et al., 2020)	Escala de seguridad financiera de Collier et al. (2020). Cuenta con tres ítems.
Dedicación al estudio	Es la disposición de tiempo y recursos para estudiar y lograr los objetivos académicos (Alfa Guía, 2014).	Cuestionario sobre deserción de Alfa Guía (2014), escala de dedicación al estudio. Cuenta con ocho ítems.
Satisfacción de la organización académica	Es la satisfacción del estudiante con respecto al servicio de enseñanza-aprendizaje (Stephenson, Yerger & Heckert, 2017).	Cuestionario sobre deserción de Alfa Guía (2014), escala de satisfacción de la organización académica. Cuenta con nueve ítems.
Motivación autónoma	Es el grado en que los estudiantes experimentan sus acciones académicas como elegidas libremente y alineadas con sus objetivos personales (Gillet et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2009).	Cuestionario sobre motivación de Vansteenkiste et al. (2009). Motivación autónoma cuenta con 8 ítems.
Perspectiva de tiempo futuro	El estudiante cuenta con metas ya establecidas. Esto orienta su conducta en la universidad. (Seginer & Lens, 2015)	Escala de perspectiva de tiempo futuro de Park, Han, Ryu (2019). Cuenta con nueve ítems.
Compromiso institucional	Es el grado de lealtad e importancia que se le da a la universidad, y que motiva a obtener el grado de bachiller.	CPQ - Cuestionario sobre persistencia universitaria (Davidson et al., 2009). Cuenta con cuatro ítems.
Intención de Permanencia	Es la disposición de un estudiante de continuar los estudios universitarios.	Escala de permanencia de Shin (2003), posteriormente usada por Lee y Choi (2013). Cuenta con cinco ítems.

Todos los instrumentos utilizados demostraron adecuados niveles de validez y confiabilidad, luego de haber sido traducidos rigurosamente por un profesional especializado y evaluados por cinco jueces expertos, quienes confirmaron satisfactoriamente su claridad, coherencia y pertinencia mediante índices excelentes de concordancia (V de Aiken). A continuación, se detalla la descripción de cada instrumento.

Seguridad financiera

La seguridad financiera de los estudiantes se evaluó mediante la escala adaptada y propuesta por Collier et al. (2020), que mide el nivel de estrés asociado con la capacidad

percibida para solventar los gastos universitarios y manejar obligaciones económicas, como préstamos educativos o deudas por tarjetas de crédito. Niveles bajos de estrés financiero reflejan una mayor estabilidad económica y seguridad financiera en los estudiantes (Collier et al., 2020). El instrumento se basa en la escala validada de Lim et al. (2014), que presenta un alfa de Cronbach de 0.83. Esta escala, utilizada en investigaciones como las de Farrell et al. (2016) y Collier et al. (2019), ha demostrado que mayores niveles de estrés financiero se relacionan con menor motivación extrínseca, menor compromiso académico y social, y una disminución en el rendimiento y la persistencia universitaria, además de un aumento en la búsqueda de ayuda financiera. Esta prueba tiene tres ítems.

Dedicación a los estudios

Esta escala del cuestionario sobre deserción de Alfa Guía (2014) es una herramienta confiable y robusta para evaluar la implicación académica de los estudiantes, con un alfa de Cronbach de 0.955 que respalda su alta consistencia interna (Santos, 2015). Este instrumento, diseñado en formato Likert, mide aspectos claves como la formación previa, cumplimiento del programa académico, tiempo dedicado al estudio, técnicas de aprendizaje, profundidad de las lecturas, prácticas curriculares y actividades extracurriculares. En los resultados de Santos (2015), los estudiantes califican su dedicación general como buena ($M=3.99$; $SD=0.78$), con los mejores resultados en el cumplimiento del programa académico ($M=4.08$; $SD=0.72$) y la realización de prácticas y estancias curriculares ($M=3.85$; $SD=0.97$). Esta prueba tiene ocho ítems.

Satisfacción de la organización académica

Esta escala es parte del Cuestionario sobre Deserción de Alfa Guía (2014). Es un instrumento diseñado para evaluar la satisfacción estudiantil con respecto a la organización académica. Para ello, se utiliza una escala tipo Likert que va de "muy insatisfecho" a "muy satisfecho". Este cuestionario ha demostrado ser confiable, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.828, lo que indica una consistencia interna sólida. De esta manera, se valida su uso en investigaciones centradas en la experiencia estudiantil (Santos, 2015). Esta prueba tiene nueve ítems.

Escala de motivación autónoma

Se utilizó el instrumento denominado *Academic Self-Regulation Scale*, desarrollado por Ryan y Connell (1989), ha sido adaptada y utilizada exitosamente en investigaciones previas para evaluar los motivos por los que los alumnos estudian (Vansteenkiste et al., 2005). Esta escala tiene 16 ítems distribuidos en cuatro subescalas de regulación, con cuatro ítems por tipo de regulación. Los índices de consistencia interna, medidos a través del alfa de Cronbach, fueron satisfactorios: motivación intrínseca ($\alpha = .89$), regulación identificada ($\alpha = .79$), regulación introyectada ($\alpha = .69$) y regulación externa ($\alpha = .77$). Siguiendo investigaciones previas (Pelletier et al., 2001; Vansteenkiste et al., 2004), se calcularon puntajes compuestos para la motivación autónoma ($\alpha = .87$) y la motivación controlada ($\alpha = .72$). Para la primera, se promediaron las subescalas de regulación intrínseca e identificada y, para la segunda, se promediaron las de regulación introyectada y externa para la segunda. Este enfoque fue respaldado mediante un análisis de componentes principales, que mostró una clara caída en los valores propios entre el segundo y el tercer factor retenido (4.96, 2.79, 1.35, 1.27). En conjunto, los primeros dos componentes explican el 48% de la varianza en los ítems de motivación. Para este estudio, se utilizó solo la escala de motivación autónoma, que cuenta con ocho ítems.

Perspectiva de tiempo futuro

La escala *Career Future Time Perspective* (CFTP) evalúa la PTF en relación con la carrera profesional, considerando tres dimensiones claves: oportunidad, valor y conexión (Park et al., 2019). Su validez y confiabilidad fueron establecidas mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) y el modelo de calificación de Rasch (Park et al., 2019). Utilizando el procedimiento de factorización de ejes principales con rotación varimax (Fabrigar et al., 1999), se evaluaron nueve ítems con un índice KMO de .77, lo cual supera el umbral mínimo aceptable (.60) y es considerado ideal para un análisis factorial confiable.

Los autovalores de los tres factores identificados fueron 3.36, 1.95 y 1.02, que explican conjuntamente el 55.57% de la varianza total. Todos los ítems evidenciaron

cargas factoriales superiores a .35 (Floyd & Widaman, 1995), lo cual respalda su inclusión en la escala. Cada dimensión mostró una confiabilidad aceptable según el alfa de Cronbach: oportunidad (.88), valor (.73), conexión (.68), y una consistencia global de .77. Los ítems identificados como más fáciles y más difíciles, determinados por el modelo de Rasch, fueron respectivamente “Preparo mi éxito profesional futuro paso a paso” e “Mi futuro profesional es más importante para mí, que mi carrera actual”. Además, todos los ítems cumplieron con los criterios de ajuste *infit* y *outfit* (0.62 a 1.45), lo que asegura validez de constructo (Bond & Fox, 2015). La escala también evidenció validez de contenido, ya que las correlaciones punto-medida superaron .30 en todos los ítems. Con ello se confirma que las respuestas de los participantes están alineadas con sus niveles de perspectiva de tiempo futuro. Este instrumento demuestra ser una herramienta sólida y válida para investigar cómo las expectativas de futuro relacionadas con la carrera afectan decisiones y comportamientos académicos y profesionales.

Compromiso institucional

La escala de compromiso institucional parte del cuestionario de persistencia universitaria (*College Persistence Questionnaire*, CPQ), desarrollado por Davidson, Beck y Milligan (2009). Esta escala mide el grado de confianza, satisfacción y conexión que los estudiantes sienten hacia la institución que eligieron para sus estudios. Esta escala ha demostrado ser confiable, con un coeficiente de consistencia interna adecuado y una estabilidad temporal sólida, reflejada en un análisis de prueba-reprueba que reportó un coeficiente de correlación de $r = .78$ ($p < .0001$) en un intervalo de cinco semanas. Su validez está respaldada por análisis factoriales que identificaron seis factores confiables dentro del CPQ. Uno de los predictores más fuertes de retención estudiantil en un análisis de regresión logística fue el compromiso institucional. Este factor evalúa aspectos como las intenciones de los estudiantes de continuar en la institución, su satisfacción con la selección de la universidad y su confianza de haber elegido la opción correcta, elementos claves que las investigaciones han vinculado con la persistencia académica. Esta prueba tiene cuatro ítems.

Intención de permanencia

La escala utilizada en el estudio está referida a la intención de permanencia (IPE) y persistencia en los estudios universitarios (Shin, 2003). Posteriormente, fue utilizada por Lee y Choi (2013). Esta escala mide la intención de los estudiantes de persistir en su formación académica, en un contexto de educación superior. Debido a limitaciones de privacidad en los datos, esta escala no evalúa la retención real (permanencia observada o abandono), sino que se basa en las intenciones declaradas por los estudiantes de continuar con su formación. La escala consta de cinco ítems adaptados de Shin (2003), que indagan aspectos vinculados a la persistencia académica, como la importancia atribuida a graduarse, la confianza en superar obstáculos durante el curso y la disposición para continuar en el programa a pesar de las dificultades.

Los participantes calificaron los ítems mediante escala Likert de cinco puntos, que va desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". En términos de confiabilidad, la escala evidenció un coeficiente de consistencia interna aceptable con un Cronbach = .70. Ello indica que los ítems miden de manera coherente el constructo de intención de persistencia. Aunque este valor es el límite inferior aceptable, se considera adecuado para estudios exploratorios. En cuanto a la validez, los análisis factoriales exploratorios revelaron que los ítems se agrupan en un solo factor, excepto el primero, que fue eliminado para mejorar la consistencia interna. Además, la escala presentó correlaciones positivas con constructos teóricamente relacionados como la satisfacción del estudiante y la experiencia de flujo, con lo cual se respalda su validez convergente. Esta prueba tiene cinco ítems.

2.5. Preguntas investigación

A continuación, se incluye la matriz de consistencia que presenta todas las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.

Tabla 3: Matriz de consistencia

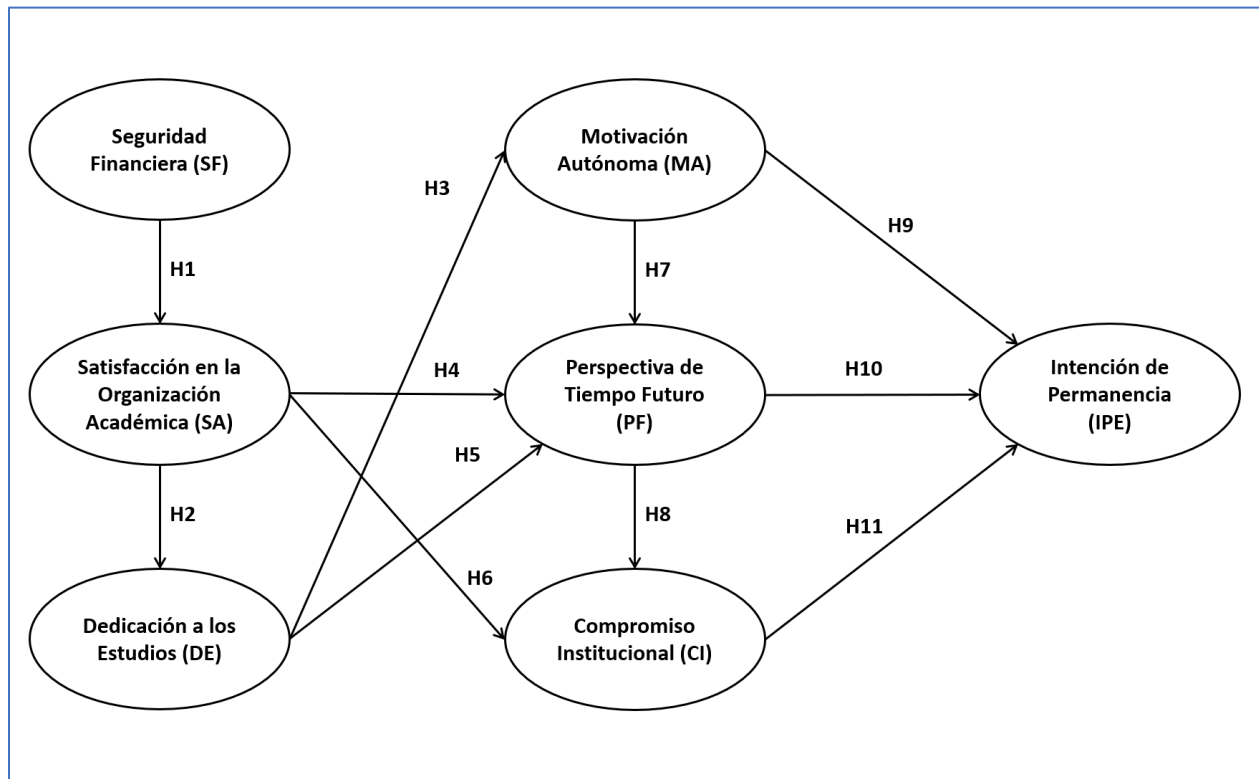
Objetivo general: analizar cómo impacta en universitarios peruanos la seguridad financiera, la dedicación a los estudios y la satisfacción de la organización académica en la intención de permanencia universitaria, mediada por la motivación autónoma, la perspectiva de tiempo futuro y el compromiso institucional.

Pregunta de investigación: ¿cómo impacta en los universitarios la seguridad financiera, la dedicación a los estudios y la satisfacción de la organización académica en la intención de permanencia universitaria mediada por la motivación autónoma, la perspectiva de tiempo futuro y el compromiso institucional?

Objetivos específicos	Preguntas específicas	Hipótesis	Elementos teóricos	Unidad de análisis	Instrumentos
Determinar el efecto entre la variable seguridad financiera sobre la satisfacción de la organización académica	¿La variable seguridad financiera tiene un efecto positivo sobre la satisfacción de la organización académica?	Hipótesis 1: La variable seguridad financiera tiene un efecto positivo sobre la satisfacción de la organización académica.	Estrés Financiero (Lim et al., 2014)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable satisfacción de la organización académica sobre la dedicación a los estudios	¿La variable satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre la dedicación a los estudios?	Hipótesis 2: La variable satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre la dedicación a los estudios.	Teoría interaccionista (Tinto, 1975, 2017)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable dedicación a los estudios sobre la motivación autónoma	¿La variable dedicación a los estudios tiene un efecto positivo sobre la motivación autónoma?	Hipótesis 3: La variable dedicación a los estudios tiene un efecto positivo sobre la motivación autónoma.	Teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable satisfacción de la organización académica sobre la perspectiva de tiempo futuro	¿La variable satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro?	Hipótesis 4: La variable satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro.	Teoría de la orientación futura (Seginer & Lens, 2015)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable dedicación al estudio sobre la perspectiva de tiempo futuro	¿La variable dedicación al estudio tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro?	Hipótesis 5: La variable dedicación al estudio tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro.	Teoría de la orientación futura (Seginer & Lens, 2015)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable satisfacción de la	¿La variable satisfacción de la	Hipótesis 6: La variable satisfacción de la	Teoría interaccionista (Tinto, 1975)	Estudiante	Encuesta

organización académica sobre el compromiso institucional	académica tiene un efecto positivo sobre el compromiso institucional?	organización académica tiene un efecto positivo sobre el compromiso institucional.			
Determinar el efecto entre la variable motivación autónoma sobre la perspectiva de tiempo futuro	¿La variable motivación autónoma tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro?	Hipótesis 7: La variable motivación autónoma tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro.	Teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable perspectiva de tiempo futuro sobre el compromiso institucional	¿La variable perspectiva de tiempo futuro tiene un efecto positivo sobre el compromiso institucional?	Hipótesis 8: La variable perspectiva de tiempo futuro tiene un efecto positivo sobre el compromiso institucional.	Teoría de la orientación futura (Seginer & Lens, 2015)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable motivación autónoma sobre la permanencia universitaria	¿La variable motivación autónoma tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria?	Hipótesis 9: La variable motivación autónoma tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria.	Teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable perspectiva de tiempo futuro sobre la permanencia universitaria.	¿La variable perspectiva de tiempo futuro tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria?	Hipótesis 10: La variable perspectiva de tiempo futuro tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria.	Teoría de la orientación futura (Seginer & Lens, 2015)	Estudiante	Encuesta
Determinar el efecto entre la variable compromiso institucional sobre la permanencia universitaria	¿La variable compromiso institucional tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria?	Hipótesis 11: La variable compromiso institucional tiene un efecto positivo sobre la permanencia universitaria.	Teoría interaccionista (Tinto, 1975)	Estudiante	Encuesta

Figura 4: Modelo con las hipótesis



2.6. Población y muestra

Se consideró cinco universidades estatales representativas del Perú (ver tabla 4). La elección responde a los siguientes motivos. En primer lugar, las universidades estatales necesitan que se investigue más sobre este tema porque existe poca información y se puede realizar intervenciones. En segundo lugar, las cinco universidades seleccionadas son las que registran más estudiantes en el Perú. Entre estas cinco, se cuenta con el 31% de estudiantes matriculados en universidades estatales (Ministerio de Educación, 2021). En tercer lugar, son universidades licenciadas por el Ministerio de Educación del Perú y, por tanto, tienen las condiciones básicas para poder operar. En cuarto lugar, son universidades que tienen fondos de investigación para contribuir en aspectos vitales de su organización. Tres de las universidades pertenecen a la Red Peruana de las Universidades (RPU), que también cuenta con fondos de financiación para la investigación. Se cuenta con datos de los alumnos matriculados en el año 2021. En la

tabla 4, se observa las universidades seleccionadas y la cantidad de estudiantes que tienen.

Tabla 4: Población para el estudio

Modalidad	Nombre de universidad	Cantidad de estudiantes matriculados en el 2021
Estatal	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	32784
Estatal	Universidad Nacional de San Agustín (UNSA)	27460
Estatal	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC)	21713
Estatal	Universidad Nacional del Altiplano (UNA)	19218
Estatal	Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV)	14712

Fuente: INEI (2024)

La UNMSM (2024), ubicada en Lima y conocida como la decana de América por ser la universidad más antigua del América (creada en 1551), es reconocida por su excelencia académica y su aporte a la investigación. La UNSA (2024), fundada en 1828 en Arequipa, destaca por su compromiso con la investigación y el desarrollo regional. La UNSAAC (2024), fundada en 1692, es una institución emblemática que promueve la cultura andina y el desarrollo social de la región. Por su parte, la UNA (2024), creada en 1856 en Puno, sobresale en educación superior con un enfoque en la investigación agrícola y ambiental. Finalmente, la UNFV (2024), fundada en 1963 en Lima, se distingue por su diversidad académica y su enfoque en la formación integral de sus estudiantes.

El presente estudio se basa en una muestra intencionada, diseñada específicamente para cumplir con los requisitos del modelo CB-SEM (*Covariance-Based Structural Equation Modeling*). El modelo CB-SEM se ajusta perfectamente a este diseño de muestra, ya que no exige una muestra representativa, sino una muestra que garantice estabilidad estadística. Según Hair et al. (2019), el tamaño mínimo de muestra para un modelo SEM debe ser equivalente a 10 veces el número de indicadores o ítems utilizados para medir un solo constructo. En este caso, las 7 variables del modelo incluyen entre 3 y 9 ítems cada una, por lo que el tamaño mínimo recomendado de la muestra debe ser de al menos 90 participantes por constructo con el mayor número de indicadores (9

indicadores x 10 casos = 90). Para un modelo más robusto, se sugiere un mínimo de 300 a 400 participantes en total. Los criterios para la inclusión de los estudiantes en la muestra se muestran en la tabla 5.

Tabla 5: Criterios de inclusión de participantes en el estudio

Criterio	Descripción
Estar matriculado en el semestre 2023-1	Los participantes deben estar registrados oficialmente en el semestre.
Intención de matrícula en el siguiente semestre	Los estudiantes deben indicar que planean inscribirse en el próximo semestre.
No estar cursando el último semestre en 2023-1	Los participantes no deben encontrarse en el último semestre de su carrera.
Edad menor o igual a 49 años	Se incluirán estudiantes hasta los 49 años de edad.
Ambos sexos	Se considerará la participación de varones y mujeres.
De todas las carreras	Estudiantes de cualquier carrera universitaria podrán participar.

Con base en estos criterios, se aseguró que la muestra sea lo suficientemente diversa para capturar las relaciones entre las variables del modelo. El procesamiento de los datos se desarrolló con RStudio. Seguidamente, se muestran los resultados descriptivos de la muestra. En la tabla 6, se observa que la muestra cubrió 858 participantes y estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (59.4%) y estudiantes de colegios públicos (65.9%). Respecto al apoyo familiar, el 80.2% indicó recibir apoyo significativo. Sin embargo, el acceso a internet fue limitado, pues solo el 11.9% reportó tener un acceso eficaz frecuente o muy frecuente, mientras que el 48.9% indicó que el acceso a internet en su hogar rara vez es eficaz. Las cantidades de participantes por universidades son las siguientes. De UNSAA se consideraron 217 estudiantes participantes (25% del total de la muestra). De UNSAAC, se obtuvo 226 participantes (26% del total de la muestra). En UNAP la cifra fue de 92 (11% del total de la muestra); en UNFV fue de 100 (12% del total de la muestra); y en la UNMSM fue de 223 (26%).

Tabla 6: Tabla de frecuencias

Variables		N = 858	Porcentaje (%)
Sexo	Varón	348	41.6
	Mujer	510	59.4
Ciclo	1	163	19.0%
	2	21	2.4%
	3	126	14.7%
	4	59	6.9%
	5	75	8.7%
	6	34	4.0%
	7	75	8.7%
	8	41	4.8%
	9	125	14.6%
	10	100	11.7%
	11	39	4.5%
Colegio	Público	565	65.9
	Privado	293	34.1
Beca o apoyo económico	Sí	97	13.5
	No	623	86.5
Dejaste de estudiar uno o más semestres.	Sí	123	14.3
	No	735	85.7
Apoyo familiar	No tengo apoyo.	32	3.7
	Muy poco apoyo	32	3.7
	Poco apoyo	105	12.2
	Tengo apoyo.	506	58.9
	Tengo demasiado apoyo.	183	21.3
Acceso a internet	Muy frecuentemente eficaz	53	6.2
	Frecuentemente eficaz	49	5.7
	Ocasionalmente eficaz	181	21.1
	Rara vez eficaz	420	48.9
	No tengo internet en casa.	155	18.0

2.7. Recolección de datos

Método para recolección de datos

Este proceso se realizó a través de cuestionarios digitales distribuidos mediante Survey Monkey, esta es una herramienta virtual que permite recopilar datos de manera accesible, segura y eficiente. El cuestionario fue enviado a los estudiantes a través de canales oficiales, como correos institucionales y redes internas de las universidades. En algunos casos, el investigador acudió de manera presencial a las aulas para aplicar el instrumento. Además, se realizaron recordatorios para maximizar la tasa de respuesta. Para seleccionar a los participantes del estudio se aplicó un muestreo por conveniencia debido a las características particulares de las universidades públicas analizadas, así como por la accesibilidad a la población objetivo (Etikan et al., 2016). La recolección de datos fue viable debido a los siguientes factores:

- **Población definida:** Los estudiantes matriculados en el semestre 2023-1 están claramente identificados y localizados dentro de las cinco universidades participantes.
- **Variables observables:** Todas las variables incluidas en el modelo CB-SEM pueden ser medidas directamente a través del cuestionario
- **Facilidad de acceso:** La encuesta digital asegura que los estudiantes puedan responder desde cualquier ubicación, siempre que tengan acceso a internet.
- **Compatibilidad con el modelo:** El diseño intencionado cumple con los requerimientos del modelo CB-SEM, que no requiere muestras probabilísticas ni representativas, sino adecuadas para analizar las relaciones estructurales.

2.8. Supuestos y delimitaciones

Supuestos

Secuencialidad: Un requisito para la causalidad es la secuencia temporal de los acontecimientos (Hair et al., 2019). El SEM no puede proporcionar evidencias de causalidad sin un diseño de investigación que incluya un experimento o datos longitudinales. Un experimento puede proporcionar esta evidencia, porque el investigador mantiene el control de la variable causal mediante manipulaciones. Así, la

investigación manipula primero una variable y, luego, observa el efecto. Los datos longitudinales pueden proporcionar esta evidencia, porque los datos nos permiten dar cuenta del periodo en el que ocurren los eventos. Una gran cantidad de investigaciones en ciencias sociales utiliza encuestas transversales. La medición de todas las variables en el mismo momento no permite dar cuenta de la secuencia temporal. Por tanto, hay que recurrir a la teoría para argumentar que la secuencia de efectos es de un constructo a otro.

Covarianza: Como la causalidad significa que un cambio en una causa provoca un cambio correspondiente en un efecto, la covarianza (correlación) sistemática entre la causa y el efecto es necesaria, pero no suficiente, para establecer la causalidad. En un análisis de regresión múltiple, se evalúa qué tan significativos son los coeficientes asociados a las variables independientes en relación con la variable dependiente. De manera similar, el SEM permite identificar relaciones estadísticamente significativas entre constructos mediante el análisis de covarianzas sistemáticas (Hair et al., 2019). Por lo tanto, los caminos estimados estadísticamente significativos en el modelo estructural (las relaciones entre los constructos) aportan evidencia de que la covariación está presente. Las relaciones estructurales entre los constructos suelen ser los caminos correspondientes a los vínculos o secuencias de conexiones hipotéticas entre los constructos. Además, la estructura se impone al omitir los caminos que indican las no relaciones.

No relaciones espurias: También se denomina falsedad (Hair et al., 2019). Estas se refieren a una aparente conexión causal entre dos variables que, en realidad, no existe. En este tipo de correlación, cualquier dependencia observada entre las variables es producto del azar o de la influencia de un factor de confusión no identificado que afecta a ambas.

Contexto de la pandemia: La presente investigación se enmarca en el contexto de la pandemia, la cual afectó a los estudiantes de múltiples formas y en varios sentidos. Por ello, para simplificar las diversas aristas por las que se puede abordar dicho tema, se

incluye la variable acceso a internet como el factor más importante mediante el cual la pandemia afectó a los estudiantes.

Delimitación del estudio

El estudio se realizó en cinco universidades nacionales del Perú. En ese contexto, la muestra fue tomada únicamente a los estudiantes de estas instituciones. Estas encuestas fueron realizadas en el semestre 2023-I. Para la realización de la encuesta, debe conocerse la localización geográfica de la población por encuestar. En la siguiente tabla, se mencionan las ubicaciones.

Tabla 7: Ubicación de las universidades

Nombre de universidad	Ubicación
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Av. Carlos Germán Amezaga 375. Cercado de Lima
Universidad Nacional de San Agustín	Santa Catalina N.º 117. Arequipa
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	Av. De La Cultura 773. Cusco
Universidad Nacional Federico Villarreal	Jr. Prolongación Camaná 1014, Cercado de Lima
Universidad Nacional del Altiplano	Av. Floral 1153. Puno

2.9. Análisis de datos

Técnica de análisis de datos

Se desarrolló un análisis descriptivo de las variables estudiadas para obtener una visión general de sus características, determinadas según los datos del estudio. Este análisis incluyó el cálculo de la media, mediana, desviación estándar, varianza, y los puntajes máximo y mínimo. Posteriormente, se evaluó la normalidad de la distribución de cada variable utilizando la prueba de Shapiro-Wilk, cuyo valor p fue inferior a .05, lo que indicó la ausencia de una distribución normal. En consecuencia, se optó por utilizar pruebas no paramétricas. Además, se analizaron las correlaciones entre todas las variables. Al

verificarse que la muestra no presentaba una distribución normal, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) como prueba no paramétrica.

Se empleó el SEM, este enfoque combina elementos tanto del análisis factorial como de la regresión, lo cual proporciona una representación más completa de las interacciones entre las variables. Al aplicar SEM, se examina la estructura de interrelaciones mediante una serie de ecuaciones estimadas simultáneamente, lo que permite evaluar modelos teóricos en contextos de predicción y validación de hipótesis (Hair et al., 2019).

Además, se utilizó la mediación, que es un proceso en el que una variable independiente influye en una variable dependiente a través de una variable intermedia llamada mediador. En este modelo, el mediador explica el mecanismo por el cual se produce el efecto de la variable independiente en la variable dependiente, lo que permite entender mejor la relación causal entre ellas. En términos estadísticos, la mediación implica la existencia de un efecto indirecto, en el que la variable independiente afecta primero al mediador y, luego, este último impacta en la variable dependiente. Este enfoque es vital para investigar en ciencias del comportamiento, ya que permite explorar los procesos subyacentes que explican los efectos observados en distintos contextos (Khairol, 2015).

En cuanto a la validación de los instrumentos utilizados para medir las variables del estudio, se utilizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) en la mayoría de ellos. De esta manera, se asegura que los constructos teóricos propuestos estuvieran representados adecuadamente por los ítems del cuestionario. El AFC es una técnica esencial para evaluar la validez de constructo y la adecuación del modelo teórico, lo cual garantiza la precisión y fiabilidad de las mediciones (Brown, 2015). Sin embargo, para la variable seguridad financiera, que contenía únicamente tres ítems, se empleó el análisis factorial exploratorio (AFE) dada la ausencia de un modelo predefinido o validado previamente que orientara la agrupación de estos ítems. Según Tabachnick y Fidell (2019), el AFE es particularmente útil en contextos donde se requiere explorar estructuras subyacentes sin hipótesis iniciales claras.

El uso del AFE en un constructo con solo tres ítems requiere especial atención, ya que este número limita la robustez del análisis factorial (Hair et al., 2019). No obstante, se justificó su empleo porque los tres ítems iniciales proporcionaron un punto de partida razonable para explorar la estructura subyacente de la variable "seguridad financiera". Además, los resultados fueron complementados con indicadores de confiabilidad, como el alfa de Cronbach, para verificar la consistencia interna del constructo. De esta manera, se aseguraron criterios mínimos de validez y confiabilidad, al adaptar el análisis a las características de la muestra y los datos disponibles.

La combinación del AFC y el AFE se utilizó estratégicamente para maximizar la calidad del modelo estadístico. El AFC confirmó que las variables latentes estaban adecuadamente representadas por los ítems observables en constructos teóricamente definidos, mientras que el AFE permitió una exploración más flexible de la variable seguridad financiera, que carecía de un marco teórico previo consolidado. Esta aproximación metodológica es consistente con la recomendación de Kline (2023) y Brown (2015) de adaptar las técnicas factoriales a las necesidades y limitaciones específicas de cada investigación.

Justificación teórica de la técnica de análisis seleccionada

En ese contexto, vale la pena mencionar que tres de las finalidades más importantes del presente modelo son cuantificar la importancia de las variables exógenas (independientes, mediadoras) sobre la variable endógena (intención de permanencia), esclarecer la interacción entre variables independientes respecto a la variable dependiente y, finalmente, clasificar las observaciones dentro de las categorías preestablecidas en la variable dependiente (intención de permanencia).

Validez y confiabilidad

Métodos de análisis de confiabilidad (estudios cuantitativos: alfa de Cronbach, *composite reliability*)

La literatura psicométrica aporta el concepto de alfa de Cronbach para poder medir la fiabilidad del instrumento de medición. Originalmente fue propuesto por Cronbach (1951) y es uno de los estadísticos más usados para medir la congruencia interna (Hernández-

Sampieri & Torres, 2018). Este estadístico se interpreta de la siguiente manera: mayor será la fiabilidad de la escala a medida que el estadístico se acerque a 1, y menor cuando se acerque a 0.

Presenta los distintos tipos de validez que verificará (convergente, discriminante, de contenido, etc.)

Una investigación debe tener validez externa (la muestra ha sido bien diseñada, el muestreo es efectivamente aleatorio, la recolección de datos es confiable, la estimación cumple con los supuestos, etc.). También, debe tener validez interna. La investigación debe esclarecer si hay o no hay relación entre variables dependientes e independientes. Es conveniente abordar la exactitud con que se realizan las mediciones significativas y adecuadas con un instrumento. Por ello, es necesario que se mida efectivamente el constructo que plantea medir. Este aspecto del instrumento de medición se denomina validez, en términos generales.

La validez se puede separar en tres tipos: validez interna, externa y de prueba. La validez interna señala que sí, en un experimento, se evidencia que una o más variables independientes hacen variar a las dependientes, esta última variación se debe realmente a la manipulación de las primeras y no a otras causas o factores (Hernández-Sampieri & Torres, 2018). La validez externa se relaciona con la generalización estadística de la muestra hacia la población, es decir, a situaciones no experimentales. Asimismo, la validez externa se logra mediante el cumplimiento de los supuestos del modelo, un mayor grado de inferencia de los estadísticos, etc.

Por otro lado, la validez de la prueba se relaciona con el significado que se le puede atribuir a los resultados de la prueba. A su vez, la validez de la prueba se divide en validez de: contenido, criterio y constructo. La validez de contenido o validez lógica evalúa el grado por el cual el instrumento refleja un dominio específico de lo que se mide (Bohrnstedt, 1977; Sullivan, 2009). Usualmente este tipo de validez se considera como prerrequisito de la validez de criterio.

La validez de criterio de un instrumento de medición se determina contrastando sus resultados con los de algún criterio externo que busca medir un objetivo similar

(Sampieri, 2018). Esta categoría es bastante intuitiva, pues establece que un instrumento de medición tendrá mayor validez mientras tenga una correlación alta con más criterios externos. Sin embargo, dejó de tener importancia dentro de la literatura para darle paso a la validez de constructo. Durante la década de 1950, “el campo de la evaluación psicológica comenzó a alejarse de la validez de criterio basada en el comportamiento, que utilizaba criterios conductuales para la validación de las pruebas, y se acercó a la noción de validez de constructo, que representa la medida en que se podría decir que una prueba reflejaba un constructo teórico” (Weiner, 2003).

Un constructo es una idea científica inobservable desarrollada o hipotetizada que describe o explica el comportamiento (Cohen, Swerdlik, & Sturman, 2013). Entonces, la validez de constructo señala en qué medida un instrumento representa y mide un concepto teórico (Sullivan, 2009). La validez del constructo se divide a su vez en validez convergente y discriminante, puesto que la validez convergente se confirma cuando diversas medidas que representan un mismo constructo teórico generan resultados consistentes entre sí. No obstante, es crucial demostrar que las medidas relacionadas con el constructo en cuestión producen los efectos esperados, mientras que aquellas que no se asocian con dicho constructo teórico no muestran efectos similares (Reis, Reis, & Judd, 2014). La validez discriminante evalúa qué tan bien un instrumento distingue entre constructos diferentes, al asegurar que no mida conceptos no relacionados (Campbell y Fiske, 1959). Es complementaria con la validez convergente.

2.10. Consideraciones éticas

Primero, se presentó al comité de ética un protocolo de consentimiento informado. Una vez aprobado, se aplicaron los instrumentos. Antes de la aplicación de los instrumentos, se explicó a los participantes las implicancias éticas de la investigación. Se detalló el objetivo del estudio y se indicó que se garantizaría la reserva y confidencialidad de los datos personales. Asimismo, se informó que los datos recopilados mediante los instrumentos serían utilizados exclusivamente con fines investigativos y se publicarían resultados generales. Posteriormente, al inicio de la aplicación de los instrumentos, los participantes señalaron explícitamente que accedieron a participar voluntariamente en la investigación. Los instrumentos se aplicaron de manera virtual a través de la plataforma

SurveyMonkey, en la cual los participantes indicaron de forma digital su consentimiento para participar.



3. RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los análisis descriptivos, inferenciales y la evaluación de las hipótesis.

Resultados descriptivos

En la tabla 6, se muestran los resultados actualizados del análisis descriptivo y de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Todas las variables analizadas presentan una distribución no normal ($p \leq .05$). En términos descriptivos, las medias (X) y medianas (Md) son cercanas entre sí, lo que sugiere cierta simetría en la distribución para varias variables. Las desviaciones estándar (De) muestran una variabilidad notable, y se destaca satisfacción de la organización académica (SA) con una De de 5.23, lo que refleja diferencias significativas entre los individuos en estas dimensiones. Estos hallazgos justifican la aplicación de pruebas no paramétricas.

Tabla 6: Análisis descriptivo

Variables	N	X	Md	De	S ²	Mínimo	Máximo	Shapiro-Wilk	
								W	P
SF	858	8.25	8	2.42	5.86	3	15	0.975	< .001
DE	858	27.41	27.5	4.96	24.6	8	40	0.986	< .001
SA	858	27.3	28	5.23	27.38	8	40	0.968	< .001
MA	858	29.37	30	4.93	24.27	7	35	0.913	< .001
PTF	858	26.67	27	3.78	14.27	7	35	0.975	< .001
CI	858	16.96	18	2.99	8.94	4	20	0.852	< .001
IPE	858	21.81	22	3.18	10.13	5	25	0.873	< .001

Nota: X =Media; Md =Mediana; De =Desviación estándar; S² =Varianza

Análisis psicométricos

La matriz de correlaciones de las siete variables, se muestran en la tabla 7. La variable PTF tiene una correlación positiva moderada con MA ($r_s = 0.532$). Ello señala que los estudiantes motivados autónomamente tienden a tener una visión más positiva de la PTF.

También, se encontró que la variable PTF también está relacionada positivamente con DE ($r_s = 0.409$) y SA ($r_s = 0.315$), sugiriendo que la dedicación académica y la satisfacción con el servicio educativo están asociados con una mejor perspectiva de futuro.

Sobre la variable CI, se encontró que presenta correlaciones positivas con MA ($r_s = 0.308$), IPE ($r_s = 0.516$) y SA ($r_s = 0.348$), lo que sugiere que el compromiso institucional está ligado a la motivación autónoma, el rendimiento y la satisfacción del servicio académico.

Tabla 7: Matriz de correlaciones

	SF	DE	SA	MA	PTF	CI	IPE
SF	-						
DE	0.039	-					
SA	0.117*	0.408*	-				
MC	-0.156*	-0.182*	-0.036				
PTF	0.039	0.409*	0.315*	0.532*	-		
CI	0.156*	0.239*	0.348*	0.308*	0.339*	-	
IPE	0.076*	0.262*	0.260*	0.511*	0.460*	0.516*	-

Nota: $p \leq 0.05^*$

Análisis de confiabilidad

El análisis de fiabilidad de cada variable se muestra en la tabla 8, mediante los coeficientes de Cronbach y McDonald's, los cuales evalúan la consistencia interna de los ítems que componen cada escala. Los resultados revelan que los niveles de fiabilidad

son buenos y excelentes para la mayoría de las variables, con valores superiores a 0.70. La variable seguridad financiera (SF) es la única con valores de fiabilidad regulares. En PTF se realizaron ajustes en los ítems: el ítem 6 fue retirado debido a que la correlación ítem-total fue menor de 0.3, lo cual indica que no contribuía significativamente al constructo. El ítem 7 fue eliminado tras una revisión teórica, al considerarse irrelevante para la medición de la variable. Otros ajustes incluyeron el retiro del ítem 2 en SA, los ítems 2 y 3 en MC, el ítem 15 en MA y los ítems 6 y 7 en PTF. Estas eliminaciones, fundamentadas en una baja correlación ítem-total o falta de alineación teórica, contribuyeron a mejorar la consistencia interna de las escalas.

Tabla 8: Análisis de fiabilidad

Variables	Cronbach's α	McDonald's ω	Interpretación
SF	.643	.666	Regular
DE	.864	.871	Bueno
SA	.898	.899	Excelente
MA	.915	.919	Excelente
PTF	.766	.783	Bueno
CI	.710	.741	Bueno
IPE	.783	.813	Bueno

Nota: En SA se retiró el ítem 2. En MC se retiraron los ítems 2 y 3. En MA se retiró el ítem 15. En PTF se retiraron los ítems 6 y 7.

La tabla 9 presenta los resultados del análisis factorial confirmatorio de los modelos evaluados para cada variable. Se muestran distintos niveles de ajuste según los indicadores CFI, TLI, RMSEA y SRMR. El modelo de compromiso institucional (CI) muestra el mejor ajuste general, con un CFI de 0.998, TLI de 0.993, RMSEA de 0.043 y un SRMR de 0.020, lo que sugiere que representa de forma precisa las relaciones teóricas propuestas. El modelo de permanencia (PE) también muestra buen ajuste, con un CFI de 0.998, TLI de 0.996, RMSEA de 0.047 y SRMR de 0.014. El modelo de motivación autónoma (MA) presenta un ajuste adecuado con un CFI de 0.970, TLI de 0.955 y SRMR de 0.055. De acuerdo con perspectiva de tiempo futuro (PTF), se identificó un ajuste adecuado con un CFI de 0.937, TLI de 0.906 y SRMR de 0.057. Finalmente, la

variable satisfacción de la organización académica (SA) tuvo un ajuste adecuado con un CFI de 0.974, TLI de 0.964 y SRMR de 0.040.

Tabla 9: Análisis factorial confirmatorio

Modelos	n	X ²	df	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	SRMR
Dedicación a los estudios (DE)	858	172.488	20	0.980	0.973	0.094[0.082 - 0.108]	0.039
Motivación autónoma (MA)	858	562.809	14	0.970	0.955	0.214[0.199 - 0.229]	0.055
Perspectiva de tiempo futuro (PTF)	858	222.111	14	0.937	0.906	0.132 [0.117 - 0.147]	0.057
Compromiso institucional (CI)	858	5.196	2	0.998	0.993	0.043 [0.000 - 0.091]	0.020
Intención permanencia (IPE)	858	14.381	5	0.998	0.996	0.047 [0.019 - 0.079]	0.014
Satisfacción de la organización académica (SA)	858	292.135	20	0.974	0.964	0.126 [0.113 - 0.139]	0.040

Nota: X² =chi-square; df = degrees of freedom; CFI =comparative fit index; TLI =Tucker-Lewis index; RMSEA = root mean square error of approximation; CI = confidence intervals; SRMR = standardized root mean square;

A continuación, la tabla 10 presenta el resultado del AFE de la variable seguridad financiera. Se evidenció que los ítems se agrupan en un solo factor, lo cual sugiere una estructura unidimensional para esta variable. Los pesos factoriales indican la carga de cada ítem en el factor identificado, y es Sf03 el que presenta la mayor carga (0.833) y, por tanto, la mayor contribución al constructo. Las unicidades de los ítems reflejan la varianza que no es explicada por el factor. El ítem 3 es el más bajo (0.306), lo que indica que este ítem es el más representativo del factor general.

Tabla 10: Análisis factorial exploratorio de seguridad financiera

Ítems	Factor	Unicidad
	1	
Sf01	0.506	0.743
Sf02	0.502	0.748
Sf03	0.861	0.258

En la tabla 11, se observa que el factor único explica el 41.7% de la varianza total de seguridad financiera, lo cual es aceptable para un constructo unidimensional en un AFE. Este porcentaje de varianza sugiere que el modelo representa razonablemente bien la variabilidad de la variable, aunque un mayor porcentaje de varianza explicada podría indicar un ajuste más sólido.

Tabla 11: Varianza del modelo

Factor	% de varianza
1	41.7

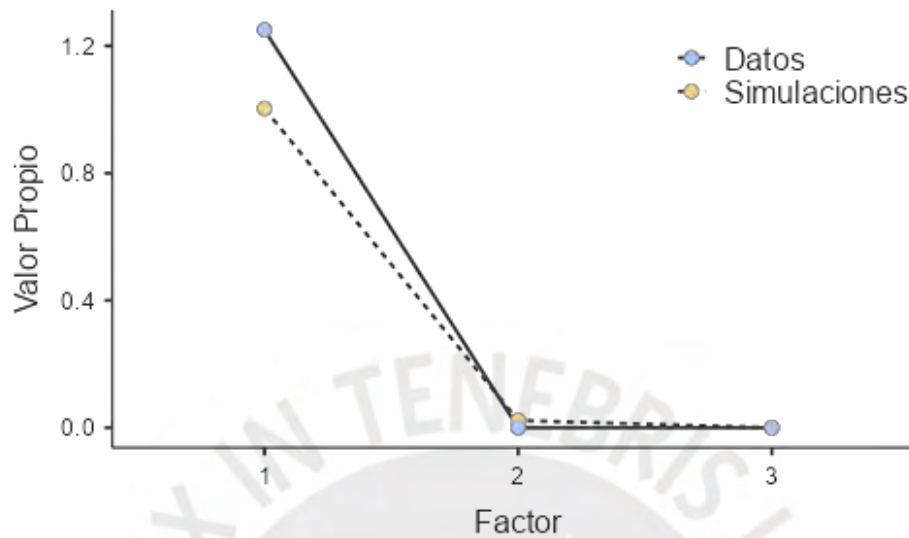
A continuación, se muestran los resultados del test de esfericidad de Bartlett, el cual verifica la adecuación de los datos para realizar un AFE en la variable seguridad financiera. El test resultó significativo ($\chi^2 = 271$, $gl = 3$, $p < .001$), lo que indica que las correlaciones entre los ítems son suficientes para proceder con el AFE. Ello valida que existen relaciones significativas entre las variables observadas.

Tabla 12: Comprobación de supuestos

Test de esfericidad de Bartlett		
X2	gl	p
363	3	< .001

Además, en la figura 5 se muestra el gráfico de sedimentación o *scree plot*, el cual sugiere una estructura unidimensional para la variable, ya que solo el primer factor tiene una pendiente marcada antes de que las restantes caigan en una meseta. Este gráfico respalda la identificación de un solo factor para seguridad financiera, lo cual simplifica la interpretación de la variable y confirma que puede ser representada adecuadamente por una estructura de un factor en los análisis subsecuentes.

Figura 5: Gráfico de sedimentación



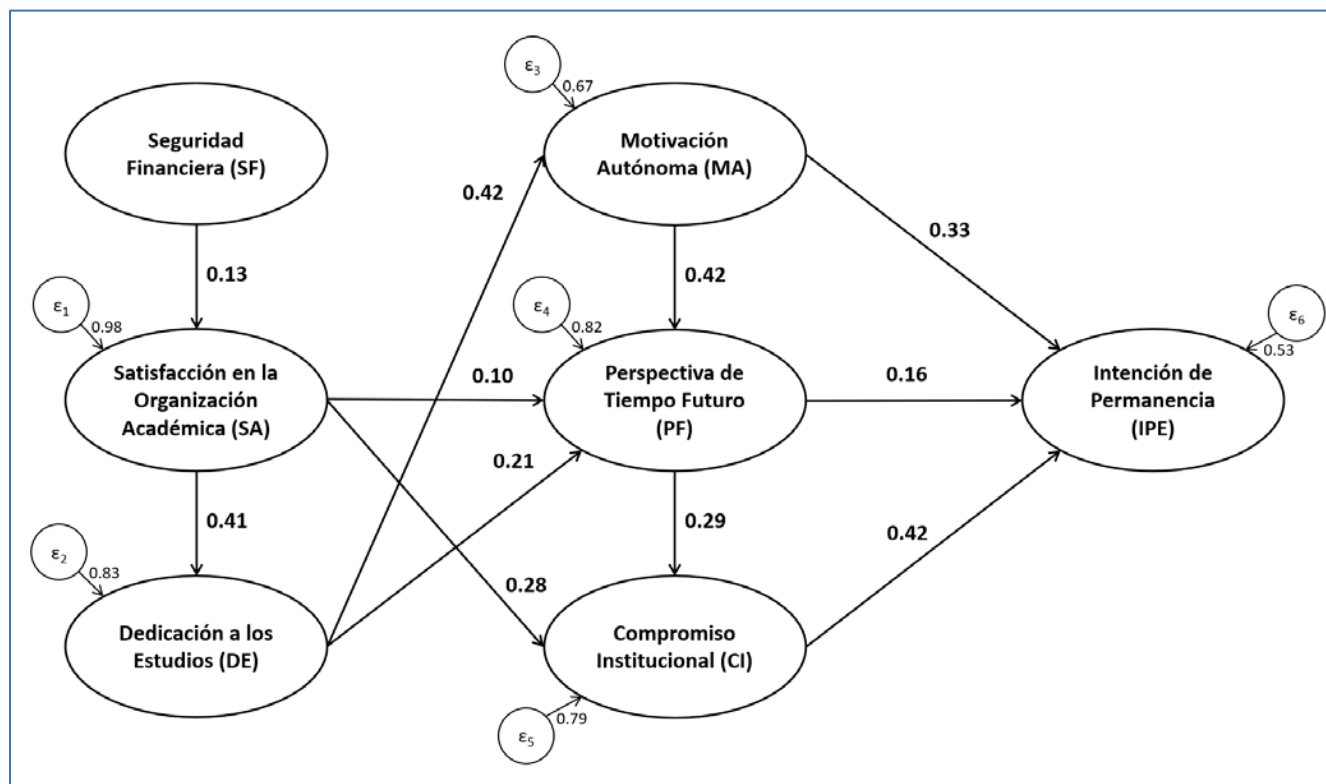
Evaluación de hipótesis

En la tabla 13 se muestra el resultado del SEM propuesto en esta investigación. El modelo evidencia un buen ajuste. Los índices de ajuste, como el CFI (0.969) y el TLI (0.936), indican un buen nivel de concordancia con los datos. Además, el RMSEA muestra un valor bajo de .060, lo que refuerza la adecuación del modelo. De manera similar, el SRMR, con un valor de .044, respalda la correspondencia adecuada entre los datos observados y el modelo propuesto.

Tabla 13: Resultado del modelo de ecuaciones estructurales

Modelo	n	X ²	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo explicativo de la intención de permanencia	858	41.17	10	.969	.936	.060	.044

Figura 6: Resultado del modelo de permanencia en el estudio



De acuerdo a las 11 hipótesis, se identificó que todas fueron estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$). A continuación, se detallan los resultados del análisis realizado para las hipótesis planteadas.

Hipótesis 1 (H1)

Esta hipótesis sostenía que la SF tiene un efecto positivo hacia la SA. Los resultados obtenidos confirman esta hipótesis, ya que se identificó una relación directa y estadísticamente significativa ($\beta = .128, p < .001$).

Tabla 14: Comprobación de hipótesis 1

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
1	SA \leftarrow SF	0.276	0.078	.128	<.001

Hipótesis 2 (H2)

Esta hipótesis señala que la SA impacta positivamente en la DE. Los resultados confirman la hipótesis e indican una relación significativa ($\beta = .409$, $p \leq .05$), lo que implica que los estudiantes satisfechos con su experiencia formativa tienden a dedicar más tiempo y esfuerzo a sus actividades de aprendizaje.

Tabla 15: Comprobación de hipótesis 2

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
2	DE \leftarrow SA	0.388	0.036	.409	<.001

Hipótesis 3 (H3)

Esta hipótesis indica que la DE tiene un efecto positivo en la PTF. Los resultados confirman la hipótesis ($\beta = .206$, $p \leq .05$) y evidencian que los estudiantes que invierten tiempo y esfuerzo en sus estudios tienden a tener una visión más clara de sus metas a largo plazo.

Tabla 16: Comprobación de hipótesis 3

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
3	PTF \leftarrow DE	0.156	0.032	.206	<.001

Hipótesis 4 (H4)

La hipótesis establece que la DE impacta positivamente en la MA. Los resultados confirman la hipótesis ($\beta = .418$, $p \leq .05$) y muestran que los estudiantes que están más comprometidos con sus actividades académicas sienten una motivación intrínseca y autónoma.

Tabla 17: Comprobación de hipótesis 4

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	B	Valor p
4	MA \leftarrow DE	0.415	0.036	.418	<.001

Hipótesis 5 (H5)

Se propone que la SA tiene un efecto positivo sobre la PTF. Los resultados confirman esta hipótesis ($\beta = .101$, $p \leq .05$). Este hallazgo está alineado con investigaciones que destacan la importancia de la satisfacción académica en el desarrollo de metas a largo plazo (Tinto, 1993).

Tabla 18: Comprobación de hipótesis 5

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
5	PTF \leftarrow SA	0.073	0.028	.101	<.001

Hipótesis 6 (H6)

La hipótesis plantea que la SA tiene un efecto positivo sobre el CI. Se confirma esta hipótesis ($\beta = .284$, $p \leq .05$). Este resultado concuerda con estudios que destacan la importancia de las políticas y el entorno institucional en la experiencia estudiantil (Pascarella & Terenzini, 2005).

Tabla 19: Comprobación de hipótesis 6

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
6	CI \leftarrow SA	0.162	0.024	.284	<.001

Hipótesis 7 (H7)

La hipótesis señala que la MA tiene un efecto positivo sobre PTF. Los resultados obtenidos confirman esta hipótesis ($\beta = .416$, $p \leq .05$). Esto se alinea con teorías que vinculan la percepción de un futuro positivo con el incremento en la motivación personal y académica (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000).

Tabla 20: Comprobación de hipótesis 7

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
7	PTF \leftarrow MA	0.318	0.030	.416	<.001

Hipótesis 8 (H8)

La hipótesis plantea que la PTF tiene un efecto positivo sobre el CI. Se confirma la hipótesis ($\beta = .288$, $p \leq .05$), lo que implica que los estudiantes que ven valor en su trayectoria futura dentro de la institución suelen desarrollar un mayor compromiso con esta.

Tabla 21: Comprobación de hipótesis 8

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
8	CI \leftarrow PTF	0.228	0.029	.288	<.001

Hipótesis 9 (H9)

Esta hipótesis propone que la MA tiene un efecto positivo sobre la IPE. Los resultados confirman esta hipótesis ($\beta = .325$, $p \leq .05$).

Tabla 22: Comprobación de hipótesis 9

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
9	IPE \leftarrow MA	0.206	0.023	.325	<.001

Hipótesis 10 (H10)

La hipótesis indica que la PTF tiene un efecto positivo sobre la IPE. Los resultados son estadísticamente significativos ($\beta = .160$, $p \leq .05$), lo que indica que una visión clara del futuro influye en la intención de permanencia.

Tabla 23: Comprobación de hipótesis 10

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
10	IPE \leftarrow PTF	0.132	0.030	.160	<.001

Hipótesis 11 (H11)

La última hipótesis propone que el CI tiene un efecto positivo sobre la IPE. Los resultados respaldan esta hipótesis ($\beta = .420$, $p \leq .05$), lo que evidencia que los estudiantes con mayor compromiso hacia su institución suelen sentirse más competentes para enfrentar los retos académicos.

Tabla 24: Comprobación de hipótesis 11

Hipótesis	Ruta	Beta no estandarizada	EE	β	Valor p
11	IPE \leftarrow CI	0.439	0.037	.420	<.001

Análisis de mediación

Resultados del análisis de mediación

Para evaluar las relaciones entre las variables predictoras tales como SA, DE, MA y la IPE, se realizaron tres análisis de mediación independientes utilizando como variables mediadoras la PTF y el CI. Los análisis se desarrollaron bajo el modelo 6 del procedimiento PROCESS (Hayes, 2022), con un intervalo de confianza del 95% y 5000 muestras bootstrap. A continuación, se presentan los resultados diferenciados para cada variable independiente, destacando tanto los efectos directos como indirectos encontrados y las trayectorias específicas de mediación.

Mediación de SA a IPE

La satisfacción en la organización académica no presentó un efecto directo significativo sobre la permanencia estudiantil ($\beta = .007$, $p = .000$), en este caso los límites inferior y superior consideran el valor 0, revelando así que su influencia se da predominantemente mediante mecanismos indirectos. Se identificaron tres trayectorias mediadoras significativas: una mediación simple a través de PTF (SA \rightarrow PTF \rightarrow IPE) con un efecto significativo de $\beta = .056$ ($p < .001$); una mediación simple más intensa a través de CI (SA \rightarrow CI \rightarrow IPE), con $\beta = .079$ ($p < .001$); y una mediación secuencial (SA \rightarrow PTF \rightarrow CI \rightarrow IPE), con un efecto de

$\beta = .024$ ($p < .001$), sugiriendo que la satisfacción académica influye en la permanencia mediante un proceso secuencial en el cual la perspectiva temporal impacta primero en el compromiso institucional y este último influye finalmente en la permanencia.

El compromiso institucional mostró el mayor efecto directo sobre la permanencia ($\beta = .491$, $p < .001$), seguido de la perspectiva de tiempo futuro ($\beta = .255$, $p < .001$). El efecto total de la satisfacción académica sobre la permanencia fue significativo ($\beta = .160$, $p < .001$), explicándose mayormente a través de los efectos indirectos previamente detallados.

Tabla 25: Efectos indirectos, directos y totales de mediación de SA a IPE

Efectos	β	EE	Límite inferior	Límite superior	Valor p
Efectos indirectos					
SA->PTF->IPE	.056	0.010	0.037	0.077	<.001
SA->CI->IPE	.079	0.012	0.055	0.105	<.001
SA->PTF->CI->IPE	.024	0.051	0.015	0.035	<.001
Efectos directos					
SA->IPE	.007	0.017	-0.026	0.041	<.001
CI->IPE	.491	0.031	0.429	0.553	<.001
PTF->IPE	.255	0.024	0.208	0.303	<.001
Efectos totales					
SA->IPE	.160	0.018	0.125	0.197	<.001

Mediación desde DE a IPE

En cuanto a la dedicación a los estudios, no se observó un efecto directo significativo sobre la permanencia estudiantil ($\beta = .021$, $p = .282$), se observó que los límites inferior y superior coinciden con el 0 y el valor de la significancia estadística fue mayor de .05, implicando que su influencia es principalmente indirecta. Tres caminos mediadores relevantes emergieron: mediación simple mediante PTF (DE \rightarrow PTF \rightarrow IPE), con efecto de $\beta = .079$ ($p < .001$); mediación simple mediante CI (DE \rightarrow CI \rightarrow IPE), aunque menos fuerte, con efecto de $\beta = .037$ ($p < .001$); y una mediación secuencial (DE \rightarrow PTF \rightarrow CI \rightarrow IPE), con efecto de $\beta = .039$ ($p < .001$). Esto indica un proceso gradual en el que una mayor dedicación potencia

primero la perspectiva temporal, luego influye en el compromiso institucional, y finalmente, favorece la permanencia estudiantil.

Al igual que en el análisis anterior, el compromiso institucional mantuvo el mayor efecto directo ($\beta = 0.491, p < 0.001$), seguido de la perspectiva temporal ($\beta = .247, p < .001$). El efecto total de la dedicación sobre la permanencia fue positivo y significativo ($\beta = .156, p < .001$), lo que confirma que la influencia observada se canaliza principalmente mediante los efectos indirectos identificados.

Tabla 26: Efectos indirectos, directos y totales de la mediación de DE a IPE

Efectos	β	EE	Límite inferior	Límite superior	Valor p
Efectos indirectos					
DE->PTF>IPE	.079	0.012	0.057	0.105	<.001
DE->CI->IPE	.037	0.011	0.014	0.060	<.001
DE->PTF->CI->IPE	.039	0.006	0.027	0.053	<.001
Efectos directos					
DE->IPE	.021	0.018	-0.016	0.056	0.282
CI->IPE	.491	0.030	0.431	0.550	<.001
PTF->IPE	.247	0.025	0.197	0.297	<.001
Efectos totales					
DE->IPE	.156	0.019	0.119	0.194	<.001

Mediación de MA a IPE

A diferencia de las anteriores variables, la motivación autónoma mostró un significativo efecto directo sobre la permanencia estudiantil ($\beta = .206, p < .001$), revelando así su capacidad intrínseca para predecir una mayor permanencia. No obstante, también se identificaron trayectorias mediadoras significativas: una mediación simple a través de la perspectiva temporal (MA \rightarrow PTF \rightarrow IPE), con un efecto de $\beta = .053 (p < .001)$; una mediación simple a través del compromiso institucional (MA \rightarrow CI \rightarrow IPE), con efecto semejante de $\beta = .052 (p < .001)$; y finalmente, una mediación secuencial robusta (MA \rightarrow PTF \rightarrow CI \rightarrow IPE), que resultó ser la más fuerte ($\beta = .381, p < .001$). Este resultado enfatiza que la motivación

autónoma influye considerablemente en la permanencia mediante un proceso secuencial donde una clara perspectiva temporal refuerza el compromiso institucional, conduciendo así a una mayor retención estudiantil.

En cuanto a los efectos directos específicos, nuevamente el compromiso institucional fue el predictor más fuerte ($\beta = .439$, $p < .001$), seguido por la perspectiva temporal, cuyo efecto fue menor pero igualmente significativo ($\beta = .132$, $p < .001$). El efecto total de la motivación autónoma sobre la permanencia resultó claramente significativo ($\beta = .350$, $p < .001$), destacando que tanto los efectos directos como indirectos ($\beta = .053$, $\beta = .052$, $\beta = .381$) contribuyen conjuntamente, siendo los efectos mediadores particularmente relevantes.

Tabla 27: *Efectos indirectos, directos y totales de la mediación de MA a IPE*

Efectos	β	EE	Límite inferior	Límite superior	Valor p
Efectos indirectos					
MA->PTF->IPE	.053	0.129	0.029	0.080	<.001
MA->CI->IPE	.052	0.135	0.273	0.798	<.001
MA->PTF->CI->IPE	.381	0.007	0.023	0.054	<.001
Efectos directos					
MA->IPE	.206	0.190	0.168	0.243	<.001
PTF->IPE	.132	0.251	0.829	0.181	<.001
CI->IPE	.439	0.287	0.382	0.495	<.001
Efectos totales					
MA->IPE	.350	0.186	0.314	0.387	<.001

4. DISCUSIÓN

Sobre la H1

Los resultados obtenidos en la primera hipótesis ($\beta = .128$) muestran un efecto positivo, aunque moderado, entre la seguridad financiera percibida por los estudiantes y su nivel de satisfacción con la institución académica. Este dato confirma lo señalado por Alegre-Sánchez (2024), quien argumentó que la estabilidad económica es clave para que los estudiantes valoren positivamente su experiencia educativa.

En el Perú, la realidad económica muestra una notable desigualdad, particularmente marcada en algunos casos, como el de los estudiantes provenientes de zonas rurales o comunidades vulnerables (Minedu, 2021; Sunedu, 2022). Este contexto enfatiza aún más la necesidad de programas financieros integrales. No basta únicamente con otorgar becas o facilidades económicas, como lo han hecho algunas universidades; es crucial complementar estos apoyos con estrategias que refuercen la excelencia académica y el bienestar emocional de los estudiantes (Sunedu, 2022).

Desde la teoría, Bean y Metzner (1985) ya habían indicado que los factores económicos externos influyen notablemente en cómo los estudiantes perciben el apoyo institucional. El presente resultado refuerza esa visión, al revelar que la percepción de estabilidad financiera mejora directamente la manera en que los estudiantes se sienten respaldados por su universidad. Este efecto adquiere mayor relevancia al considerar que, en Perú, la precariedad económica es uno de los factores determinantes en la continuidad educativa, como lo señaló el Minedu (2021).

El resultado del coeficiente estandarizado podría reflejar que la satisfacción académica está influenciada por una interacción más compleja de factores. Tinto (1993) destacó que, además de los factores económicos, también son esenciales la integración social y académica, que contribuyen la percepción positiva de los estudiantes hacia su institución.

Estos resultados pueden interpretarse dentro del marco de los hallazgos de Collier et al. (2020). Estos autores destacaron la importancia de las variables no cognitivas y de

seguridad financiera en la retención y el rendimiento estudiantil. Aunque el modelo de Bowman et al. (2019), replicado por Collier et al. (2020), incluyó una variable de estrés financiero y exploró la influencia de la seguridad alimentaria como un componente de la seguridad financiera, los hallazgos de estos autores mostraron que la seguridad financiera afecta de manera directa e indirecta diversas variables académicas y sociales. Collier et al. (2020) subrayaron que la seguridad financiera está vinculada tanto a ajustes sociales como a variables académicas. En su análisis, encontraron que la seguridad financiera tiene una influencia directa ($r=0.11$) en el ajuste social y una influencia indirecta significativa en el promedio general de calificaciones.

En este contexto, los resultados del presente estudio corroboran el papel significativo que puede tener la seguridad financiera en la satisfacción organizacional, un aspecto relacionado con el ajuste social en el modelo de Bowman. Además, Collier et al. (2020) argumentaron que la inclusión de componentes adicionales como la seguridad alimentaria podría fortalecer las asociaciones observadas. Si bien, en el presente estudio el coeficiente estandarizado es moderado (0.13), su presencia sugiere que la seguridad financiera actúa como facilitador para que los estudiantes experimenten una mayor satisfacción en sus entornos académicos, lo cual respalda los supuestos de los modelos teóricos revisados.

La pandemia por COVID-19, profundizó la importancia de la seguridad financiera, debido a la pérdida masiva de ingresos familiares en Latinoamérica afectando significativamente a los estudiantes de educación superior (UNESCO, 2021). El Perú fue uno de los países que se vio más afectado, pues los estudiantes de universidades públicas y privadas enfrentaron dificultades económicas debido a la pérdida de ingresos familiares, lo que incrementó la percepción de incertidumbre y afectó su satisfacción con la institución académica (Minedu, 2021).

La relación entre la seguridad financiera y la satisfacción académica podría estar condicionada además por la calidad de los servicios complementarios que ofrecen las instituciones. Por ejemplo, Limaymanta et al. (2020) señalan que los servicios para el acceso a tecnologías, el estado adecuado de las instalaciones y el soporte emocional proporcionado por la universidad interactúan con la percepción económica del

estudiante, ampliando o limitando su satisfacción con la institución. Esto implica que las políticas destinadas a mejorar la permanencia estudiantil deben incluir simultáneamente estrategias financieras, académicas y emocionales, aplicando así un enfoque más integral.

Es importante señalar que, en las universidades públicas peruanas la educación es gratuita (Minedu, 2024), la variable seguridad financiera no refleja directamente costos de matrícula o pensiones académicas, sino que se asocia principalmente con gastos indirectos como transporte, alimentación, materiales educativos y otros costos derivados del tiempo dedicado al estudio. Esta particularidad contextual puede explicar por qué el coeficiente obtenido para la seguridad financiera resultó considerablemente más bajo en comparación con otras variables analizadas en el estudio. Es decir, en este grupo de estudiantes, la preocupación financiera podría manifestarse con menor intensidad que en contextos donde existen cobros directos significativos por el servicio educativo. No obstante, investigaciones previas sugieren que, aun en entornos de educación gratuita, los costos indirectos pueden representar barreras importantes para la continuidad educativa, especialmente en poblaciones de bajos recursos económicos (Hossler & Bontrager, 2015; Sánchez-Gelabert et al., 2020).

Por lo tanto, para futuras investigaciones, se puede explorar con mayor precisión cómo estos costos indirectos afectan la percepción de seguridad financiera y cómo esto influye en decisiones relacionadas con la permanencia universitaria.

Sobre la H2

La relación entre la satisfacción de la organización académica y la dedicación a los estudios, reflejada en un coeficiente β de .41, muestra una conexión sólida y significativa. Así se posiciona la satisfacción como un predictor clave para la exigencia académica en el contexto de la educación superior peruana. Este hallazgo subraya el papel crucial que desempeña la percepción de los estudiantes sobre la calidad de los servicios y el entorno académico en la configuración de su esfuerzo y dedicación hacia los estudios, lo que tiene implicaciones directas para la permanencia universitaria. El coeficiente relativamente alto (.41) respalda teorías previas sobre la importancia de la satisfacción

académica como un factor motivador. Según Tinto (1993), la integración académica y la percepción de apoyo institucional fomentan una conexión emocional con la universidad, lo que incentiva el compromiso con los estudios.

Durante la pandemia de COVID-19, la satisfacción de los estudiantes con la organización académica adquirió un papel importante. Las instituciones de educación superior se vieron obligadas a adaptarse rápidamente a la virtualización, las universidades públicas no pudieron adaptarse tan rápido como las universidades privadas, lo que generó disparidades en la calidad de los servicios educativos entre universidades públicas y privadas (Minedu, 2021). Las universidades que implementaron estrategias efectivas de adaptación, como flexibilización en las evaluaciones y soporte tecnológico, lograron mantener niveles más altos de satisfacción entre sus estudiantes, lo que se tradujo en un mayor compromiso académico (Minedu, 2021). Este resultado concuerda con la literatura internacional, que destaca la importancia de una respuesta institucional eficaz durante períodos de crisis (UNESCO, 2021).

Por su parte, Santos (2015) reporta que es necesario que los estudiantes, en promedio, se sientan satisfechos con aspectos claves como la orientación sobre el plan de estudios, la coordinación entre disciplinas, el contenido del curso, la didáctica, y la calidad de los materiales y el sistema de evaluación. Además, relaciona la organización académica con la gestión institucional, y muestra que estas variables explican el 79% de la satisfacción global con la gestión de la institución ($R^2 = .791$). Esto refuerza la idea de que tanto la organización académica como la gestión institucional son factores interrelacionados que influyen de manera determinante en la experiencia del estudiante.

Aunque los resultados evidencian que la satisfacción organizacional tiene un efecto directo significativo sobre la dedicación académica, Santos (2015) añade que aspectos concretos como la articulación curricular y la pertinencia de los recursos educativos pueden ser determinantes adicionales en esta relación. En ese sentido, no solo es clave asegurar una buena percepción general del entorno académico, sino que resulta crítico que las instituciones educativas peruanas cuenten con una gestión académica estructurada, capaz de influir positivamente en la experiencia cotidiana del estudiante y fortalecer su compromiso con los estudios.

En el contexto peruano, la satisfacción con la organización académica puede actuar como un factor clave que fortalece el desarrollo del sentido de pertenencia y el control percibido sobre la experiencia educativa, incrementando así la disposición de los estudiantes a invertir tiempo y esfuerzo en sus estudios. Además, el efecto positivo de la satisfacción en la dedicación a los estudios está estrechamente relacionado con la percepción de los estudiantes sobre la calidad de los servicios ofrecidos por la institución. Alegre-Sánchez et al. (2024) destacaron que factores de gestión como la accesibilidad para ser atendidos por docentes, la disponibilidad de recursos de aprendizaje y el soporte emocional influyen significativamente en la satisfacción académica y, en consecuencia, en la dedicación a los estudios.

Por otro lado, Sunedu (2022) identificó que las universidades con mayor prestigio académico y mejores recursos tecnológicos lograron mantener niveles más altos de satisfacción y dedicación entre sus estudiantes, incluso en el contexto de la virtualización. Este hallazgo sugiere que la calidad de los servicios educativos y la capacidad de adaptación institucional son componentes esenciales para maximizar el efecto de la satisfacción sobre la dedicación. Sin embargo, las disparidades en el acceso a estos servicios resaltan la necesidad de intervenciones políticas que garanticen la equidad entre las instituciones educativas peruanas. Por ello, en el Perú no solo se debe estar concentrado en las condiciones básicas de calidad, sino que se debe exigir un peldaño más, como la acreditación.

El coeficiente β refleja una relación fuerte y directa entre la satisfacción del estudiante y su capacidad de afrontar situaciones académicas desafiantes. Este vínculo está bien documentado en investigaciones previas, como las de Bean y Metzner (1985), quienes han destacado cómo los estudiantes que se sienten respaldados institucionalmente desarrollan actitudes positivas hacia su proceso de aprendizaje, lo que les permite afrontar las dificultades con mayor resiliencia. En el contexto peruano, esta relación adquiere especial relevancia, porque no solo implica buscar la satisfacción del estudiante por la organización, sino que se desarrolle un vínculo de cercanía, desde etapas claves como la adaptación en el proceso de ingreso, para atender sus necesidades y expectativas, tomando en cuenta la diversidad de estudiantes que llegan

al centro de formación, puesto que generalmente las universidades públicas del presente estudio acogen a estudiantes de diferentes partes del país.

Sobre la H3

Los resultados de la H3, plantean que la dedicación a los estudios tiene un efecto positivo sobre la motivación autónoma ($\beta = .42$), destaca una relación sólida y significativa entre ambas variables. La motivación autónoma, se ve fortalecida por la dedicación constante y el esfuerzo sostenido en el ámbito académico.

Este resultado puede explicarse desde la perspectiva de la SDT (Deci y Ryan, 1985), que sugiere que la motivación autónoma se desarrolla cuando los estudiantes perciben que su actividad académica satisface sus necesidades psicológicas básicas. Dedicarse activamente a los estudios puede fomentar una sensación de control sobre el aprendizaje (autonomía), generar confianza en las propias habilidades al superar retos académicos (competencia) y fortalecer vínculos con compañeros y profesores a través de interacciones significativas (afinidad). En este sentido, el esfuerzo dedicado a las actividades académicas no solo refuerza el desempeño, sino que también contribuye a un aprendizaje más pleno y alineado con las metas personales de los estudiantes.

En este contexto, los estudiantes que perciben que su dedicación académica es efectiva y valiosa, tienden a experimentar mayor satisfacción y compromiso con sus metas académicas y personales. Sin embargo, es crítico enfatizar que el incremento de la motivación autónoma no se alcanza solamente con prolongar el tiempo invertido en el estudio. Santos (2015) precisa que actividades específicas, como prácticas vinculadas directamente con su futuro profesional, experiencias extracurriculares significativas o métodos de estudio adaptados a las necesidades individuales, contribuyen en mayor medida a reforzar la sensación de logro y autonomía en los estudiantes. Por lo tanto, la dedicación debe acompañarse necesariamente por actividades académicas relevantes, capaces de transformar el tiempo invertido en una experiencia educativa verdaderamente valiosa.

Además, López-Aguilar y Álvarez-Pérez (2021) argumentan que, especialmente en contextos de crisis, la dedicación efectiva no depende únicamente del esfuerzo, sino también de la capacidad institucional para ofrecer un soporte que promueva una

experiencia académica significativa. Este respaldo permite a los estudiantes mantener niveles adecuados de motivación autónoma, incluso ante escenarios difíciles que podrían afectar negativamente su permanencia en la universidad. Asimismo, Mayorga y Monzón (2020) señalan que la dedicación sostenida es resultado de múltiples factores protectores, incluyendo no solo intervenciones económicas o tecnológicas, sino también la disponibilidad de estrategias institucionales orientadas al bienestar psicológico y académico del estudiante. De este modo, una dedicación genuina, apoyada por medidas institucionales, no solo promueve una motivación intrínseca, sino que además genera condiciones favorables para el desarrollo integral estudiantil (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

El coeficiente de 0.42 también destaca que la dedicación académica puede actuar como un puente entre factores externos e internos. En investigaciones como las de Millones-Liza y García-Salirrosas (2022), se ha señalado que los estudiantes que invierten más tiempo en sus estudios tienden a ser menos afectados por influencias externas negativas, como una crisis sanitaria, lo que les permite enfocarse en objetivos académicos más intrínsecos y a largo plazo. Este hallazgo resalta la importancia de proporcionar recursos y estructuras que fomenten la dedicación, tales como el acceso a bibliotecas digitales, tutorías personalizadas y soporte docente cercano.

Además, según Daza (2022) y Vega et al. (2022), los estudiantes que muestran altos niveles de dedicación tienden a utilizar estrategias de aprendizaje profundo, lo cual no solo mejora su desempeño académico, sino que también incrementa su interés intrínseco por las materias que estudian. Esto es consistente con los modelos de predicción de permanencia universitaria, que destacan la interacción entre la dedicación, la motivación autónoma y otros factores relacionados con la exigencia académica, como el compromiso institucional (Carranza-Esteban & Bermúdez-Jaimes, 2017). Por ello, es importante considerar que la relación entre la dedicación y la motivación autónoma no opera de manera aislada, sino que interactúa con otras variables claves del modelo SEM propuesto en este estudio.

Sobre la H4

Los resultados de la H4 indican que la satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro ($\beta = .10$). Este hallazgo destaca la importancia de la percepción que los estudiantes tienen sobre su institución académica en la formación de visiones a largo plazo sobre sus trayectorias educativas y profesionales.

En primer lugar, aunque la satisfacción académica contribuye a la perspectiva de tiempo futuro, no es el único factor determinante. Este resultado concuerda con la literatura previa, que señala que la perspectiva de tiempo futuro es una variable multidimensional influenciada por factores internos y externos al estudiante. Según Wolf-Wendel et al. (2009), la percepción positiva de la institución académica fortalece el sentido de dirección y propósito de los estudiantes, lo cual fomenta una proyección más clara hacia sus objetivos de vida. En el caso peruano, Sunedu (2022) y Minedu (2021) han enfatizado que las universidades juegan un papel crucial en la promoción de un proyecto formativo-laboral para cada estudiante, especialmente en contextos de vulnerabilidad económica y social.

Los resultados pueden entenderse a través del marco teórico planteado por Park et al. (2019), sustentado por otros autores como Savickas (1991), Zimbardo y Boyd (2015), Carstensen y Lang (1996), y Husman y Shell (2008). La perspectiva de tiempo futuro, definida como la representación mental del futuro de un individuo, debe estar sustentada en factores claves como la percepción de oportunidades, el valor atribuido a las metas futuras, y la conexión entre las actividades actuales y el logro de esas metas. La organización académica satisfactoria puede influir positivamente en estas dimensiones al crear un entorno que refuerce la percepción de un futuro alcanzable y conectado con el presente académico.

Estudios previos han vinculado una perspectiva de tiempo futuro positiva con la autoeficacia para tomar decisiones sobre su carrera profesional (Carstensen & Lang, 1996; Carstensen, 2006), el desempeño profesional (Husman & Shell, 2008) y la exploración profesional (Zimbardo & Boyd, 2015). En ese sentido, la satisfacción con la organización académica puede actuar como impulsor para que los estudiantes proyecten un futuro optimista, al valorar las oportunidades que se les presentan y al fortalecer la

relación entre su aprendizaje actual y sus metas profesionales. Sin embargo, el coeficiente relativamente bajo sugiere que este vínculo es significativo pero débil, lo que indica que otros factores, como las características individuales o contextuales, también desempeñan un papel crucial en la formación de esta perspectiva.

Park et al. (2019) complementan esta idea al destacar que una perspectiva de tiempo futuro de la carrera no solo está relacionada con la toma de decisiones profesionales, sino que tiene un impacto directo en la autoeficacia y el comportamiento de exploración de la carrera. Además, su estudio destaca que la percepción de valencia (la importancia atribuida a los objetivos futuros) y la instrumentalidad (el valor percibido de las acciones actuales en función de sus beneficios futuros) son fundamentales para el éxito académico y profesional. Estas dimensiones influyen en la capacidad de los estudiantes para establecer metas significativas, gestionar su tiempo de manera efectiva y perseverar en sus esfuerzos, incluso frente a desafíos. Por tanto, una institución que satisface las necesidades académicas y sociales de sus estudiantes no solo refuerza su motivación intrínseca, sino que también los ayuda a concebir un futuro profesional optimista conectado con sus esfuerzos actuales.

Además, los resultados indican que la satisfacción con la organización académica tiene un impacto indirecto en otras variables claves del modelo SEM, como el compromiso institucional. La baja magnitud del coeficiente estandarizado puede deberse a factores contextuales, como la falta o insuficientes programas de orientación para la gestión de la carrera profesional. Según Millones-Liza y García-Salirrosas (2022), en las universidades peruanas, los estudiantes, suelen enfrentar barreras significativas para acceder a recursos que faciliten la planificación a largo plazo, como asesoramiento profesional y acceso a redes laborales. Estas barreras limitan la capacidad de las instituciones para traducir la satisfacción académica en una perspectiva sólida de tiempo futuro.

En el contexto peruano, la satisfacción académica, aunque relevante, por sí sola no es suficiente para que los estudiantes construyan una perspectiva de tiempo futuro clara y estable. Es necesario reconocer que la falta de recursos institucionales adecuados, tales como orientación vocacional personalizada, redes profesionales

activas, y soporte emocional adaptado a la diversidad cultural y socioeconómica del país, debilita el vínculo potencial entre satisfacción académica y la proyección hacia metas futuras concretas. Estudios recientes en el Perú, como los de Millones-Liza y García-Salirrosas (2022), han señalado explícitamente que las barreras, para que los estudiantes planifiquen a largo plazo, no solo son económicas, sino también institucionales y sociales. Por lo tanto, para transformar la satisfacción académica en una proyección efectiva hacia el futuro, se requiere que las universidades peruanas reconsideren sus estrategias de intervención, priorizando un acompañamiento integral del estudiante, que tome en cuenta tanto sus aspiraciones profesionales como las limitaciones reales del contexto local.

Asimismo, es relevante mencionar que la inclusión de la perspectiva de tiempo futuro (PTF) como variable mediadora en un modelo predictivo de permanencia universitaria constituye un aporte novedoso en el contexto académico peruano y latinoamericano. Aunque estudios previos ya habían investigado esta variable en relación con otros fenómenos psicológicos y educativos (Martínez, 2004, 2006; Nurmi, 1991), esta investigación es pionera en explorar explícitamente cómo la percepción institucional influye en la visión de futuro de los estudiantes y, por ende, en su intención de permanecer en la educación superior. Esta contribución no solo permite comprender mejor la dinámica entre la satisfacción académica y los objetivos vitales de los estudiantes, sino que además abre nuevas posibilidades para el diseño de intervenciones centradas en reforzar la capacidad de proyección a largo plazo como factor protector contra el abandono (Millones-Liza & García-Salirrosas, 2022; López-Aguilar & Álvarez-Pérez, 2021).

Sobre la H5

La H5 plantea que la dedicación al estudio tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro ($\beta = .21$). Los resultados de la H5 confirman que la actividad académica sostenida influye significativamente en la capacidad estudiantil para proyectar y visualizar el impacto de sus decisiones actuales en sus trayectorias futuras. Este resultado amplía la concepción tradicional de la dedicación académica, mostrando que no se limita a la

percepción del buen rendimiento, sino que también desempeña un papel clave al facilitar la construcción de una orientación estratégica hacia el futuro (Nurmi, 1991). En otras palabras, los estudiantes que invierten esfuerzo constante en sus estudios no solo mejoran su rendimiento actual, sino que además fortalecen su habilidad para definir y seguir planes de vida coherentes y duraderos, lo que incrementa sus probabilidades de éxito académico a largo plazo (Millones-Liza & García-Salirrosas, 2022).

Los resultados de esta hipótesis, son consistentes con investigaciones previas que destacan cómo el esfuerzo académico refuerza el sentido de propósito y dirección en los estudiantes (Herrera, 2019; Park et al., 2019). La dedicación al estudio fortalece esta conexión al proporcionar experiencias de éxito y logro que validan el esfuerzo invertido, lo que, a su vez, motiva a los estudiantes a mantener sus metas académicas y profesionales.

Desde la perspectiva de Zimbardo y Boyd (1999), los estudiantes que mantienen un esfuerzo académico sostenido desarrollan una orientación temporal claramente enfocada en el futuro, lo que les permite anticipar con mayor precisión las consecuencias a largo plazo de sus decisiones actuales (Park et al., 2019). En consecuencia, fomentar estrategias educativas que impulsen un esfuerzo académico consistente podría potenciar significativamente esta capacidad prospectiva, fortaleciendo así el proceso de toma de decisiones académicas y personales en los estudiantes.

Por último, el hallazgo de esta hipótesis refuerza la importancia de la dedicación académica como un componente clave en este modelo de permanencia universitaria. Sunedu (2022) destaca que las universidades deben desarrollar en programas que no solo promuevan el compromiso académico, sino que también ofrezcan a los estudiantes una visión clara de cómo sus esfuerzos actuales contribuirán a sus metas futuras, este sigue siendo un desafío vigente, ya que hay la tendencia a promover habilidades técnicas las cuales son importantes, pero también lo son las habilidades sociales y aquellas que permiten a los estudiantes dirigirse y proyectarse en la vida profesional.

Sobre la H6

Los resultados de la H6 indican que la satisfacción de la organización académica tiene un efecto positivo sobre el compromiso institucional ($\beta = .28$), esto evidencia una relación significativa y relevante entre ambas variables. Este hallazgo resalta cómo la percepción positiva de los estudiantes sobre los servicios, infraestructura y políticas de su universidad influye directamente en su compromiso emocional y conductual hacia la institución. En el contexto peruano, donde la permanencia universitaria enfrenta retos significativos, esta relación adquiere especial importancia para diseñar estrategias que refuercen la conexión entre los estudiantes y sus universidades (Minedu, 2024).

Este hallazgo es consistente con el modelo de Tinto (1993), que postula que la permanencia y el compromiso estudiantil dependen en gran medida de la integración exitosa en dos dimensiones: la académica y la social. El modelo de Tinto (1993) enfatiza que el compromiso no es un fenómeno aislado, sino el resultado de un proceso dinámico que involucra la interacción constante entre las características individuales del estudiante (como motivaciones y metas personales) y las condiciones del entorno institucional. Este marco teórico explica cómo factores como la satisfacción académica, medida a través de elementos como la calidad de los programas, la eficacia de los profesores y la atención recibida por parte de las coordinaciones académicas, pueden generar un mayor apego a la institución y, en última instancia, mejorar las tasas de retención estudiantil.

Por otro lado, Braxton et al. (2014) aportan evidencias empíricas sobre cómo la percepción estudiantil en relación con la organización académica y la gestión institucional impacta directamente en su compromiso con la universidad. En su estudio, se identificaron dimensiones críticas como la calidad de los materiales educativos, la adecuación del sistema de evaluación, y el nivel de demanda académica como factores que los estudiantes valoran positivamente cuando perciben un ambiente organizacional bien estructurado. Santos (2015) señala que la satisfacción con estos aspectos está correlacionada con una mayor participación en actividades extracurriculares, lo cual fortalece el compromiso institucional, tal como lo plantea Tinto (1993).

La interacción entre satisfacción académica y compromiso institucional también debe analizarse en función de otras variables del modelo SEM. La motivación autónoma y la perspectiva de tiempo futuro, por ejemplo, pueden actuar como mediadores que

amplían el efecto de la satisfacción sobre el compromiso (Deci & Ryan, 1985; Tinto, 1993). Esto resalta la necesidad de adoptar un enfoque integral en el diseño de políticas institucionales enfocadas en fortalecer la excelencia educativa y potenciar el crecimiento integral del estudiante.

El compromiso institucional, es un factor crítico y que frecuentemente está presente en los modelos de permanencia universitaria (Tinto, 1975; Bean & Metzner, 1985). También en el Perú, porque al revisar las publicaciones nacionales, se encontró solo 28 investigaciones en *Scopus* y *WoS* sobre el tema permanencia-abandono entre 2003-2022, el análisis evidenció dos aspectos para la reflexión: la poca producción investigativa del tema comparado con países como Chile y que una de las variables más presentes es el compromiso institucional.

Sobre la H7

Los resultados de la H7 muestran que la motivación autónoma tiene un efecto positivo sobre la perspectiva de tiempo futuro (coeficiente estandarizado = .42), lo cual refleja una relación significativa y robusta. Este hallazgo evidencia el rol fundamental de la motivación autónoma en la construcción de una visión clara y orientada hacia el futuro. Así se destaca la importancia de factores psicológicos intrínsecos, dado que permiten a los estudiantes conectar sus esfuerzos presentes con sus metas a largo plazo.

La motivación autónoma, como el impulso intrínseco, se relaciona directamente con el sentido de propósito y dirección en la vida de los estudiantes (Deci & Ryan, 1985), es decir, el estudiante no solo actúa libremente, sino que relaciona estas acciones con objetivos genuinos y que se alinean con metas futuras. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que subrayan cómo una motivación autónoma alta fomenta procesos cognitivos orientados hacia el futuro, como la planificación y la toma de decisiones estratégicas (Sheldon & Elliot, 1999).

Desde la perspectiva de la SDT, la motivación autónoma se vincula con un procesamiento más profundo y una mayor capacidad de planificación, que son aspectos esenciales para una perspectiva de tiempo futuro sólida. Según Vansteenkiste y Ryan

(2013), la motivación autónoma permite a los estudiantes integrar su aprendizaje en un marco de significado personal, aumentando su disposición para invertir esfuerzo y tiempo en actividades cuyos beneficios se proyecten hacia objetivos futuros claros. En contraste, la motivación controlada, asociada a presiones externas o internas, puede restringir esta capacidad al centrar la atención en demandas inmediatas y disminuir la valoración de metas futuras.

Este hallazgo también tiene implicancias prácticas para la intervención educativa, al sugerir que los entornos que promueven la motivación autónoma —mediante el apoyo a la autonomía, la provisión de retroalimentación significativa y la creación de experiencias de aprendizaje relevantes— pueden contribuir significativamente al desarrollo de una perspectiva de tiempo futuro positiva en los estudiantes. Según Park et al. (2019), los programas educativos que integran estrategias específicas para fortalecer los factores de la PTF (como talleres de planificación de carrera, actividades de reflexión sobre metas y recursos, o ejercicios de visualización del futuro profesional) pueden ampliar la influencia positiva de la motivación autónoma en la permanencia universitaria. Esto refuerza la necesidad de diseñar intervenciones que no solo promuevan el logro académico inmediato, sino que además ayuden a los estudiantes a formar una visión estratégica y optimista de sus trayectorias futuras.

Estos resultados sustentan la recomendación de programas de acompañamiento o actividades colectivas, que fortalezcan la percepción de dominio personal y la capacidad de autogestión (Amorose y Horn, 2001). Estas estrategias no solo refuerzan la perspectiva de tiempo futuro, sino que también tienen un efecto positivo en otras variables críticas, como el compromiso institucional y la continuidad universitaria.

En el ámbito internacional, estudios como los de Nurmi (1991) y Lens et al. (2012) corroboran que una perspectiva de tiempo futuro clara está asociada con mayores niveles de rendimiento académico y éxito profesional. Estos hallazgos son aplicables al caso peruano, donde la orientación a largo plazo puede actuar como un mecanismo para promover el buen desempeño académico y la permanencia, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Por tanto, estos resultados subrayan la necesidad de fomentar la motivación autónoma como una estrategia central para mejorar la perspectiva de tiempo futuro y, por ende, la permanencia universitaria. En el contexto peruano, esto requiere un enfoque integral, que vaya más apoyo tradicional, y que permita construir espacios formativos donde se fortalezca la autoconfianza y se estimule la reflexión sobre el proyecto profesional de cada estudiante.

Sobre la H8

Según los resultados de la H8, la perspectiva de tiempo futuro tiene un efecto positivo sobre el compromiso institucional ($\beta = .29$). Esto revela que cuanto más claramente se visualicen los objetivos de la trayectoria académica, este tendrá un impacto en la conexión e identificación con sus centros de estudios. Este resultado de la hipótesis, aunque moderado, es clave para entender cómo una visión prospectiva resulta ser un factor vital en la consolidación del compromiso institucional.

Este compromiso no solo incluye aspectos afectivos hacia la institución, sino también un sentido de obligación y deseo de contribuir al éxito institucional. Según Eccles & Wigfield (2002), los estudiantes están más comprometidos cuando perciben que su esfuerzo actual les permitirá alcanzar metas valiosas a largo plazo. En ese sentido, la perspectiva de tiempo futuro opera como un mediador que transforma las aspiraciones individuales en acciones concretas, que permiten su involucramiento en actividades institucionales.

Aunque Tinto (1993) no trabajó directamente con la variable de perspectiva de tiempo futuro, sus teorías sobre el compromiso institucional y la integración académica y social son fundamentales para contextualizar este resultado. Según este autor, los estudiantes que perciben su experiencia universitaria como un medio para alcanzar metas valiosas son más propensos a comprometerse con su institución. Esta afirmación sugiere que cuando los estudiantes vinculan sus acciones diarias en la universidad con objetivos personales significativos, se reduce la incertidumbre sobre el valor real de su esfuerzo en la institución, incrementado así su involucramiento en la experiencia universitaria.

En este sentido, la perspectiva de tiempo futuro podría mediar entre las vivencias académicas y el compromiso institucional. Por ello, los estudiantes que desarrollan prácticas, participan en proyectos académicos o grupos de estudio, interpretan estas acciones como oportunidades estratégicas que aportan valor a su formación profesional, esto genera que puedan estar más inclinados a participar, de forma activa, en actividades que refuercen su compromiso institucional.

Para Tinto (1997), el compromiso está condicionado por la percepción de pertenencia y utilidad, los cuales podrían fortalecerse mediante una perspectiva de futuro clara y definida (Braxton et al., 2014). Esto apunta a que las instituciones educativas pueden fomentar el compromiso institucional no solo mediante estrategias de integración, sino también ayudando a los estudiantes a construir y clarificar una visión sólida de su futuro.

Los resultados indican que, si bien la perspectiva de tiempo futuro es un factor significativo, su impacto podría ser fortalecido mediante intervenciones institucionales específicas, las cuáles podrían centrarse en potenciar el desarrollo de las metas personales mediante asesorías de carrera profesional temprana o espacios de discusión abierta sobre la transición al mundo laboral (Alegre-Sánchez et al., 2024; Ministerio de Educación, 2024). Este tipo de iniciativas no solo reforzaría el compromiso institucional, sino también disminuiría la incertidumbre propia de los primeros ciclos.

Una implicación clave de este hallazgo es la necesidad de un enfoque holístico que combine la perspectiva de tiempo futuro con otros factores como la calidad del servicio educativo, el seguimiento al estudiante y las condiciones socioeconómicas que afectan sus posibilidades reales de proyectarse al futuro. Según Sheldon y Krieger (2007), estas variables interactúan para influir en el nivel de compromiso institucional, al subrayar la complejidad de los procesos psicológicos que sustentan la permanencia universitaria.

En el ámbito internacional, investigaciones como las de Horstmanshof y Zimitat (2007) sostienen que una orientación futura clara está directamente relacionada con niveles superiores de compromiso académico en estudiantes universitarios de primer año. Esta es otra evidencia más, que plantea la necesidad de priorizar una visión

prospectiva en el estudiante no debería ser una actividad complementaria, sino un elemento estratégico de la universidad para consolidar el compromiso institucional.

En el contexto peruano, las universidades tienen un papel crucial al proporcionar las condiciones que permitan a los estudiantes proyectar un futuro claro y alineado con sus metas personales y profesionales. Esto cobra especial relevancia, puesto que la formación en el país está centrada en el desarrollo técnico-profesional inmediato, dejando en segundo plano aspectos formativos como la reflexión profunda sobre los propósitos personales y profesionales, que también se deben promover en la educación superior.

Sobre la H9

El efecto positivo entre la motivación autónoma y la intención de permanencia universitaria, respaldada por un β de .33, subraya el impacto significativo de los factores internos de autorregulación y autodeterminación en la continuidad académica de los estudiantes. Este hallazgo coloca a la motivación autónoma como importante a considerar en los modelos de permanencia, con lo cual se destaca su papel en la capacidad estudiantil para afrontar las exigencias y los desafíos inherentes de la experiencia universitaria.

El resultado de este estudio se alinea con los hallazgos de Vansteenkiste et al. (2009), quienes argumentaron que los estudiantes con perfiles de motivación de buena calidad (alta motivación autónoma y baja motivación controlada) presentan patrones de aprendizaje más óptimos y están mejor equipados para superar desafíos académicos.

Vansteenkiste et al. (2009) diferencian entre perfiles motivacionales basados en la cantidad (intensidad con la cual los estudiantes se sienten motivados) y calidad de la motivación. En este contexto, la motivación autónoma no solo contribuye a un mejor manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas, sino que también fomenta la resiliencia ante las dificultades, lo cual es crítico para la persistencia en entornos universitarios. Según los autores, los estudiantes motivados de manera autónoma tienen más probabilidades de utilizar estrategias de aprendizaje profundo, manejar efectivamente su tiempo y evitar comportamientos desadaptativos como la

procrastinación, lo que coincide con la asociación positiva entre la motivación autónoma y la intención de permanencia observada. Diversos estudios (Burger y Nude, 2019; Jutler, 2020; Vansteenkiste et al. (2005) reportaron que los estudiantes perciben sus ambientes de enseñanza como más favorables cuando se respalda su autonomía, lo cual no solo refuerza la motivación autónoma, sino que también mejora los indicadores asociados al éxito académico.

El presente hallazgo refuerza la idea de que la motivación autónoma es una variable importante en la explicación de la intención de permanencia universitaria. En este contexto, Pelletier et al. (2001) destacaron que los estudiantes motivados autónomamente persisten con mayor frecuencia porque encuentran un significado personal en sus estudios, incluso frente a adversidades. Este efecto es especialmente relevante en los escenarios universitarios, donde la independencia y la autorregulación son requisitos cruciales para el éxito académico.

El coeficiente de .33 destaca que la motivación autónoma no solo influye en la continuidad académica, sino que lo hace de manera considerable. Este efecto es consistente con estudios internacionales que vinculan la autodeterminación con resultados académicos positivos (Ryan & Deci, 2000). El vínculo entre la motivación autónoma y la intención de permanencia también está mediado por factores contextuales e institucionales. Según Lens et al. (2012), los entornos educativos que promueven la autonomía, la competencia y el sentido de pertenencia fortalecen la motivación intrínseca de los estudiantes, lo que a su vez reduce el riesgo de abandono.

Es fundamental comprender que la motivación autónoma por sí sola no determina la intención de permanencia universitaria. Su impacto en la intención de permanencia universitaria depende de su interacción con otras variables importantes, como la perspectiva de tiempo futuro y la satisfacción con la organización académica. Según Sheldon y Krieger (2007), estas relaciones mediadoras amplían los efectos de la motivación autónoma sobre la permanencia, enfatizando en la necesidad de una aproximación integral en las estrategias institucionales.

Además, el coeficiente de .33 refleja un efecto importante, aunque aún existe margen para reforzarlo mediante intervenciones focalizadas. En este sentido, la literatura

reciente sugiere que la implementación de actividades formativas innovadoras, tales como talleres de autogestión del aprendizaje, programas de fortalecimiento de competencias socioemocionales y prácticas curriculares orientadas al desarrollo profesional, constituyen vías efectivas para promover la motivación autónoma, particularmente entre los estudiantes que enfrentan barreras iniciales para adaptarse a la vida universitaria (Galve-González et al., 2024; Mayorga y Monzón, 2020; Pineda y Pedraza, 2010). Dichas intervenciones no solo incrementan la autonomía percibida, sino que también facilitan la transición y el éxito académico sostenido en la universidad (Gasiewski et al., 2012; Martinic, 2019).

Sobre la H10

La relación entre la perspectiva de tiempo futuro y la intención de permanencia universitaria, con un β de .16, resalta la importancia de las orientaciones a largo plazo en la continuidad de los estudios superiores. Aunque el impacto directo reflejado en este coeficiente es modesto, su relevancia se amplía en el contexto de variables mediadoras y estructurales que operan en los sistemas educativos, especialmente en Perú. Este hallazgo invita a reflexionar sobre cómo la proyección personal bien definida permite fortalecer la capacidad para enfrentar y superar los desafíos que frecuentemente surgen en el camino hacia la culminación de su formación universitaria.

Como se señalaba anteriormente, la investigación educativa ha demostrado que cuando los estudiantes perciben el vínculo entre su formación actual y el futuro que desean construir, encuentran una razón significativa para implicarse plenamente en el proceso académico (Nurmi, 1991). Aunque en términos numéricos el resultado reportado en la H10 podría parecer limitado, es crucial comprender que este potencial aumenta cuando las universidades desarrollan iniciativas concretas que hacen visible la conexión entre los aprendizajes cotidianos y las aspiraciones personales y profesionales de largo plazo. Como sostienen Husman y Shell (2008), una institución educativa que resalta continuamente la relevancia de cada esfuerzo académico para el futuro no solo promueve mayor seguridad en las capacidades individuales, sino que también impulsa significativamente la identificación afectiva del estudiante con su espacio universitario. En este contexto, es particularmente urgente que las universidades en el Perú

reconozcan el valor estratégico de generar entornos pedagógicos donde los estudiantes puedan experimentar directamente cómo sus aprendizajes presentes se traducen en oportunidades y logros concretos para su vida futura (Lens y Herrera, 2005). Esto requiere no solamente programas formativos innovadores, sino también un cambio profundo en la mentalidad institucional hacia una cultura educativa centrada en la proyección de futuro activa y significativa del estudiante.

Por lo expuesto, en el contexto peruano, es necesario desarrollar estrategias que promuevan la gestión activa de la carrera futura de los estudiantes. La inclusión de programas orientados al desarrollo de habilidades de autogestión profesional—como talleres de planificación estratégica individual, espacios de reflexión sobre metas profesionales y módulos prácticos de gestión personal de carrera—ayudaría a los estudiantes a definir claramente sus trayectorias académicas y profesionales, aumentando así su compromiso institucional y resiliencia en contextos adversos (Savickas, 1991; Park et al., 2019). En esta línea, la gestión anticipada y consciente del futuro laboral opera como un potente factor motivacional, ya que permite a los estudiantes visualizar con claridad cómo sus esfuerzos académicos actuales contribuyen directamente al logro de objetivos personales y profesionales específicos.

Sobre la H11

Según la hipótesis 11, el compromiso institucional tiene un efecto positivo sobre la intención de permanencia universitaria. Los resultados ($\beta = .42$) evidencian la relevancia de los lazos afectivos, normativos y continuos que los estudiantes establecen con sus instituciones académicas. Este coeficiente es uno de los más altos en el modelo SEM, e indica una relación significativa y sólida, que va más allá del apego emocional, implicando también un sentido ético de reciprocidad y expectativas claras sobre beneficios futuros derivados de la continuidad académica (Meyer & Allen, 1991). Este hallazgo está alineado con la teoría de integración de Tinto (1993), otras teorías como la de Bean (1985), y modelos recientes (López-Aguilar y Álvarez-Pérez., 2021) que identifican a esta variable como factor fundamental para la permanencia universitaria.

Desde el punto de vista socioeconómico, la construcción del compromiso institucional presenta particularidades relevantes. Los estudiantes de zonas rurales o de bajos ingresos tienden a enfrentar mayores barreras para desarrollar este compromiso, en parte debido a la percepción de desconexión con las dinámicas institucionales. Sin embargo, estudios internacionales han demostrado que programas diseñados para fortalecer la interacción entre estudiantes y profesores, así como la promoción de actividades integración institucional, pueden mejorar significativamente este vínculo (Pascarella & Terenzini, 2005).

En el estudio de Davidson et al. (2009), demostraron que el compromiso institucional, junto con la integración académica y la consciencia académica, explica de manera significativa las decisiones de permanencia. Este hallazgo se alinea con los estudios de Tinto (1975, 1993), quien sugiere que el éxito en la integración del estudiante al ambiente institucional es un paso esencial para su permanencia, lo que implica que un fuerte compromiso institucional fomenta un sentido de pertenencia.

Además, el modelo de Davidson et al. (2009) destaca la utilidad de indicadores como la satisfacción con los servicios de apoyo y la integración social. Aunque estos factores no siempre tienen un impacto directo, fortalecen el compromiso institucional al mejorar la experiencia general del estudiante. Entonces, para fomentar la permanencia, las universidades deben abordar tanto los aspectos académicos como los no académicos de la vida estudiantil.

Según Castillo et al., (2019) y Velázquez y González (2017), los estudiantes que encuentran relevancia y apoyo en sus actividades académicas tienden a desarrollar un compromiso más sólido con su institución, lo cual fortalece sus intenciones de permanencia. En este contexto, el coeficiente estandarizado de 0.42 puede reflejar este vínculo positivo, con lo cual se resalta la importancia de fomentar experiencias académicas significativas.

En este sentido, el compromiso institucional puede interpretarse como un reflejo del componente de conexión propuesto por Park et al. (2019), ya que este describe la percepción de que las actividades actuales están vinculadas a los objetivos futuros. Tinto (2017) sostiene que un fuerte compromiso institucional fortalece el vínculo del estudiante

con la universidad, lo cual se alinea con la noción de que una percepción positiva del futuro fomenta la intención de permanecer en el entorno educativo. Asimismo, las dimensiones de oportunidad y valor, según Bean y Metzner (1985), también son fundamentales para justificar el esfuerzo actual y mantener la motivación de los estudiantes, elementos claves en el compromiso institucional.

Es importante resaltar, que las universidades públicas seleccionadas para el presente estudio, poseen características particulares que apoyan en la formación del compromiso: presentan altos niveles de exigencia en sus procesos de admisión, lo que lleva a los postulantes a valorar significativamente el ingreso, gozan de prestigio regional y se constituyen como referentes en sus áreas de influencia. Estos atributos, no solo pueden generar un fuerte sentido de orgullo y pertenencia, sino que fortalecen la percepción del valor y relevancia social de su continuidad en la universidad.

La implicación práctica de estos resultados es clara: las universidades deben implementar estrategias para fortalecer el compromiso institucional como un eje central para mejorar la permanencia. Estas estrategias podrían incluir la promoción de actividades que fomenten el sentido de pertenencia, como ceremonias de bienvenida, eventos de integración deportiva y programas de liderazgo estudiantil. Al optimizar estos aspectos, se generará un entorno universitario más comprometido, inclusivo y receptivo, capaz de mantener el vínculo institucional y asegurar la permanencia efectiva a largo plazo (Zepke & Leach, 2010).

Sobre el modelo propuesto

El modelo de SEM propuesto, muestra índices sólidos de ajuste ($CFI=0.969$, $TLI=0.936$, $RMSEA=0.060$, $SRMR=0.044$), esto confirma la robustez del modelo. Específicamente, valores como el CFI de 0.969 indican que el modelo propuesto explica aproximadamente el 97% más de la covarianza observada entre las variables que un modelo nulo, lo cual representa una adecuación excelente según los estándares sugeridos por Hair et al. (2019). Asimismo, el TLI con un valor de 0.936 refuerza esta idea, pues sobrepasa el umbral generalmente recomendado (superior a 0.90), indicando una buena representación teórica del modelo y minimizando la influencia de variables superfluas o redundantes. Por otro lado, el RMSEA de 0.060 indica un nivel de error aceptable y

controlado en la representación del modelo respecto a los datos reales; este valor cercano a 0.05 es considerado óptimo, lo que implica que las relaciones propuestas no solo tienen sustento estadístico, sino también coherencia teórica y empírica robusta. Complementariamente, el SRMR de 0.044 confirma que las discrepancias residuales entre las covarianzas observadas y predichas por el modelo son mínimas, lo que garantiza la precisión del ajuste.

La fortaleza metodológica del modelo se sustenta adicionalmente en los rigurosos análisis factoriales realizados previamente para cada instrumento, los cuales garantizaron su validez y fiabilidad antes de su incorporación al análisis estructural, esto se observa en los resultados y en el anexo 5. Esta fase es fundamental para asegurar que las relaciones detectadas en el modelo SEM reflejen con fidelidad las dinámicas reales vividas por los estudiantes.

Los índices evidencian una estructura interna coherente y bien integrada que refuerza notablemente la alineación teórica que explica el modelo. Se evidencia coherencia con el modelo de Tinto (1993). Según esta teoría, la permanencia universitaria se consolida a través del equilibrio entre integración social y académica, generando un compromiso institucional sólido que se manifiesta en una continuidad académica efectiva. La inclusión estratégica y bien articulada de variables como la motivación autónoma (Deci & Ryan, 1985) y la perspectiva de tiempo futuro (Lens & Herrera, 2005) aporta una riqueza explicativa adicional, clarificando cómo estos elementos psicológicos mediadores se potencian para fortalecer la permanencia estudiantil.

Las variables mediadoras como motivación autónoma, perspectiva de tiempo futuro y compromiso institucional desempeñan un papel crucial en la intención de permanencia universitaria, ya que facilitan la conexión entre factores individuales y contextuales, y el resultado deseado de continuar los estudios. Estas variables no actúan de manera aislada, sino que influyen y son influenciadas por un ecosistema complejo de elementos que sustentan la experiencia educativa de los estudiantes.

La motivación autónoma es central en los modelos de autodeterminación, ya que refleja el impulso intrínseco de los estudiantes para participar en actividades significativas

y autoelegidas. Vansteenkiste et al. (2009) refuerzan esta perspectiva y sostienen que los entornos que promueven la autonomía no solo mejoran la motivación autónoma, sino también los resultados académicos.

La perspectiva de tiempo futuro permite a los estudiantes establecer conexiones entre las metas actuales y los beneficios anticipados, lo cual favorece una planificación más estratégica y decisiones académicas informadas (Nurmi, 1991). Según Park et al. (2019), esta perspectiva incluye componentes claves como la percepción de oportunidades y el valor atribuido a las metas futuras. La relación entre la perspectiva de tiempo futuro y la intención de permanencia universitaria se refuerza mediante la percepción de que el esfuerzo actual está conectado con logros futuros, una conexión que fomenta un mayor compromiso y esfuerzo.

El compromiso institucional, que incluye componentes afectivos, normativos y continuos (Meyer & Allen, 1991), actúa como un puente entre las percepciones del estudiante y su vinculación con la universidad. Según Tinto (1993), la integración académica y social es esencial para fortalecer este compromiso; por ello, los programas de apoyo deben abordar tanto los aspectos académicos como los sociales de la experiencia estudiantil. Pascarella y Terenzini (2005) refuerzan esta perspectiva y sostienen que las actividades extracurriculares y los entornos de aprendizaje colaborativo potencian la identificación del estudiante con su institución. Estas circunstancias no solo favorecen la formación de vínculos afectivos profundos y duraderos, sino que además potencian el valor percibido de la educación superior, generando expectativas claras sobre los beneficios futuros derivados del esfuerzo académico presente.

El compromiso institucional como variable importante, interactúa con otras variables como la perspectiva de tiempo futuro y la motivación autónoma (Deci & Ryan, 1985; Park et al., 2019). Según Park et al. (2019), los estudiantes que perciben una conexión entre sus actividades actuales y sus metas futuras desarrollan un compromiso más sólido con su institución. Este hallazgo destaca la necesidad de programas institucionales que integren la orientación profesional con estrategias de tutoría para fomentar una visión clara del futuro.

Los resultados obtenidos a través del modelo SEM han permitido identificar con precisión variables clave y relaciones complejas que impactan decisivamente en la permanencia universitaria, ofreciendo un marco explicativo sólido para intervenir de manera efectiva en la realidad educativa de las universidades públicas de estudio. La claridad que brinda este modelo estadístico facilita la toma de decisiones institucionales informadas y basadas en evidencias, permitiendo así trascender enfoques aislados o fragmentados. Particularmente, la evidencia sobre el compromiso institucional como variable crítica revela la necesidad de instaurar sistemas de seguimiento temprano que, más allá del acompañamiento tradicional, promuevan espacios permanentes de reflexión estratégica sobre cómo el estudiante puede conectar sus decisiones presentes con sus objetivos personales y profesionales. La existencia misma del modelo SEM, a pesar de que la muestra no sea representativa, constituye una referencia importante para un diagnóstico más profundo del fenómeno estudiado, y se convierte en un recurso estratégico indispensable para diseñar, implementar y evaluar intervenciones institucionales.

Sobre las mediaciones

Los resultados del análisis de mediación realizado proporcionan información valiosa sobre los procesos específicos mediante los cuales factores institucionales, personales y motivacionales influyen en la intención de permanencia estudiantil. Esta contribución es particularmente significativa para entender mejor este fenómeno en el contexto de la educación superior peruana. De acuerdo con los hallazgos, la satisfacción con la organización académica no ejerce una influencia directa significativa sobre la permanencia universitaria, sino que actúa mediante dos variables mediadoras clave: la perspectiva de tiempo futuro y el compromiso institucional.

Este patrón de resultados es consistente con investigaciones previas (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1987; Braxton, 2016), que han resaltado la importancia de factores psicológicos y emocionales como facilitadores de la retención estudiantil. La fuerte mediación ejercida por el compromiso institucional ($\beta = 0.491$, $p < 0.001$) subraya que desarrollar un vínculo afectivo sólido con la institución es esencial para sostener la

motivación y decisión de permanencia en la carrera universitaria, hallazgo coherente con estudios recientes que plantean el compromiso institucional como un predictor central de retención (Schuster & King, 2022; Galve-González et al., 2024).

En cuanto al papel específico de la mediación secuencial observada (SA → PTF → CI → IPE), los resultados revelan que una percepción optimista y clara sobre el futuro académico y profesional constituye un precursor crítico del compromiso institucional. Este efecto de secuencialidad se respalda en la teoría de perspectiva temporal (Nurmi, 1991; Husman & Shell, 2008), que señala que una visión clara del futuro actúa como un regulador clave en la motivación y compromiso hacia las metas a largo plazo. Robbins et al. (2004) proporcionan evidencia adicional de que expectativas positivas respecto al futuro incrementan notablemente la motivación académica y, consecuentemente, el compromiso institucional.

La dedicación a los estudios (DE) también presenta efectos mediadores destacables. Los análisis indican que la dedicación estudiantil no influye directamente en la permanencia, sino indirectamente mediante la perspectiva de tiempo futuro y el compromiso institucional. Estos resultados complementan la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), que establece que la dedicación autónoma, intrínsecamente motivada, fortalece el compromiso especialmente cuando los estudiantes poseen expectativas claras de logros futuros. Por tanto, las universidades deberían diseñar estrategias educativas que enfatizen la conexión entre dedicación académica y beneficios futuros concretos para reforzar significativamente la intención de permanencia.

Con respecto a la mediación relacionada con la motivación autónoma (MA) emerge como particularmente robusta. Esta variable presenta efectos directos e indirectos significativos, destacándose especialmente la secuencia explicativa MA → PTF → CI → IPE. Este resultado refuerza ampliamente la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), enfatizando que la motivación autónoma es un precursor

fundamental no solo de una visión futura optimista, sino también del desarrollo de un fuerte vínculo institucional que garantiza una permanencia estudiantil estable y resiliente.

Es importante señalar que, aunque las tres variables analizadas (SA, DE, MA) tienen relevancia explicativa, la motivación autónoma presenta el mayor poder predictivo en términos de mediación secuencial. Este hallazgo implica que las intervenciones centradas en fortalecer la autonomía motivacional, como programas orientados a la gestión proactiva de la carrera profesional, talleres sobre autorregulación y planificación académica, podrían ser especialmente efectivas para promover la permanencia universitaria en contextos complejos, como los observados en universidades públicas peruanas (Savickas, 1991; Park et al., 2019).

Investigaciones futuras

Las investigaciones futuras en el ámbito de la permanencia universitaria deberían enfocarse en ampliar los modelos existentes, integrando variables contextuales que reflejen las realidades de regiones vulnerables. Estas variables incluyen las disparidades socioeconómicas y culturales que, según Tinto (1993) y Nurmi (1991), tienen un impacto significativo en la continuidad de los estudios. En regiones donde las desigualdades son más marcadas, es crucial comprender cómo estas condicionantes afectan la experiencia académica, con el fin de diseñar estrategias específicas que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Además, sería particularmente valioso investigar el impacto de la seguridad financiera en combinación con otras dimensiones clave, como el bienestar emocional y la interacción social. Según Deci y Ryan (1985), estas variables son fundamentales para promover la motivación intrínseca, especialmente en el contexto pospandemia, caracterizado por diversos desafíos económicos y emocionales. La pandemia de COVID-19 puso en evidencia que la seguridad financiera no solo afecta el acceso a los recursos básicos, sino que también interactúa con la percepción de apoyo institucional y la integración social, que son factores claves para la retención estudiantil.

Un enfoque multidimensional, que contemple tanto aspectos académicos como socioemocionales, permitirá diseñar modelos más robustos y adaptativos. Por ejemplo, las investigaciones futuras podrían explorar cómo los programas de apoyo financiero interactúan con el bienestar emocional para fortalecer la permanencia, especialmente en estudiantes de entornos rurales o desfavorecidos. También sería útil examinar cómo los niveles de interacción social, como la participación en actividades extracurriculares o redes de apoyo, median o moderan el efecto de estos factores en la permanencia.

Es necesario señalar que, aunque el análisis cuantitativo aporta información precisa sobre las variables asociadas a la permanencia universitaria, la incorporación de enfoques cualitativos podría enriquecer significativamente la comprensión del fenómeno. Las metodologías cualitativas, como entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de relatos personales, permiten explorar dimensiones subjetivas y contextuales que usualmente escapan al enfoque cuantitativo. Por ejemplo, las percepciones institucionales, las experiencias emocionales del estudiante o las narrativas asociadas a la permanencia podrían captarse con mayor detalle mediante técnicas cualitativas (Tight, 2020; Williamson et al, 2024).

Implicaciones prácticas

En términos prácticos, los centros de educación superior deben traducir la importancia de la motivación autónoma, la perspectiva de tiempo futuro y el compromiso institucional en acciones concretas que promuevan la permanencia estudiantil. Una estrategia clave es la implementación de programas de mentoría personalizada que ofrezcan no solo orientación académica, sino también apoyo emocional y social. Estos programas deben incluir actividades diseñadas para desarrollar habilidades socioemocionales, promover el sentido de autonomía y reforzar el bienestar integral de los estudiantes, los cuales son elementos fundamentales para fomentar la motivación autónoma (Vansteenkiste et al., 2009). Además, estas mentorías pueden integrar estrategias de acompañamiento académico que conecten los intereses personales de los estudiantes con sus metas educativas, con lo cual se refuerza tanto su compromiso con la institución como su perspectiva de tiempo futuro.

Desde la perspectiva estratégica universitaria, es esencial que las instituciones desarrollen sistemas integrados de alerta temprana para identificar estudiantes en riesgo de abandono académico. Estos sistemas deben estar respaldados por el análisis sistemático de datos institucionales, y deben permitir intervenciones oportunas y dirigidas (Stephenson et al., 2017; Tinto, 2017). Asimismo, la gestión universitaria debe promover una cultura organizacional enfocada en el éxito estudiantil, lo que implica no solo buscar la excelencia académica, sino también fortalecer la infraestructura social y emocional dentro de la universidad (Espinosa-Castro et al., 2020).

Con respecto a la perspectiva de tiempo futuro, a nivel práctico se debe incorporar la orientación de proyectos de vida y desarrollar habilidades para la gestión de la carrera profesional en el currículo educativo. Estos proyectos permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus aspiraciones personales, profesionales y sociales, con lo cual se facilita la conexión entre sus metas a largo plazo y las actividades académicas presentes. A través de talleres, guías personalizadas y herramientas como el diseño de mapas de metas, los estudiantes pueden identificar sus objetivos futuros y establecer estrategias claras para alcanzarlos. Esta orientación no solo fortalece su perspectiva de tiempo futuro, sino que también mejora su capacidad para tomar decisiones informadas y resilientes frente a los desafíos.

Desde una óptica de política pública, resulta indispensable que el gobierno establezca marcos normativos claros que incentiven y apoyen financieramente a las universidades para promover la permanencia. Las políticas orientadas al financiamiento basado en resultados, especialmente enfocados en retención y egreso estudiantil, pueden proporcionar incentivos claros para la mejora continua en este ámbito (OECD, 2016; Banco Mundial, 2017). Además, a nivel nacional, se deben impulsar políticas que fomenten la equidad educativa y que faciliten el acceso igualitario a servicios de calidad que reduzcan las brechas económicas y sociales que afectan negativamente la permanencia universitaria (Yamada & Castro, 2010; León, 2019).

El soporte financiero también debe transformarse en acciones que reduzcan el estrés económico y refuercen la percepción de apoyo institucional. Los programas de becas, subsidios y financiamiento deben combinarse con educación financiera para

empoderar a los estudiantes en la gestión de sus recursos, con lo cual se mejora su sensación de control y autonomía. Paralelamente, los servicios de orientación vocacional deben desempeñar un papel activo en la conexión de las aspiraciones académicas con las metas profesionales. Esto incluye asesoramiento personalizado, desarrollo de redes laborales y actividades extracurriculares que refuercen la conexión entre las actividades actuales de los estudiantes y sus objetivos a largo plazo (Nurmi, 1991; Park et al., 2019). Estas acciones integradas no solo fortalecen la motivación y la perspectiva de tiempo futuro, sino que también consolidan el compromiso institucional, al actuar como un pilar clave en los esfuerzos por garantizar la permanencia universitaria.

Considerando los hallazgos de este estudio, resulta esencial la incorporación estratégica de tecnologías digitales para el monitoreo y acompañamiento en tiempo real del desempeño estudiantil. Las plataformas tecnológicas avanzadas pueden facilitar la detección temprana de estudiantes en riesgo mediante la recopilación sistemática de datos sobre rendimiento académico y participación estudiantil. De esta forma, se pueden realizar intervenciones oportunas que mejoren sustancialmente la permanencia universitaria (Kaliisa et al., 2023).

Es necesario indicar que, las recomendaciones y estrategias planteadas deben adaptarse cuidadosamente a las particularidades institucionales de las cinco universidades públicas peruanas incluidas en este estudio. Estas instituciones enfrentan desafíos específicos relacionados con diferencias regionales, diversidad cultural y brechas socioeconómicas entre sus estudiantes (Minedu, 2024). Por lo tanto, las acciones sugeridas, como los programas de mentoría, sistemas de alerta temprana y fortalecimiento de las habilidades para la gestión de la carrera profesional, deben implementarse considerando estos contextos particulares para maximizar su efectividad y garantizar una respuesta integral y pertinente que contribuya al aumento sostenido de la permanencia estudiantil.

Implicaciones teóricas

El presente estudio refuerza la importancia de los modelos teóricos de permanencia universitaria, particularmente el modelo de integración académica y social de Tinto

(1993) y la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Ambos marcos subrayan cómo factores internos —como la motivación autónoma— y externos —como el soporte institucional— interactúan para influir en la permanencia estudiantil. Sin embargo, el hallazgo clave de esta investigación es que la perspectiva de tiempo futuro actúa como un puente entre el esfuerzo actual del estudiantado y sus objetivos a largo plazo (Park et al., 2019). Entonces, los modelos existentes podrían enriquecerse al incorporar este concepto, además de desarrollar un enfoque más holístico que incluya dimensiones psicológicas y temporales. Además, se plantea la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación para explorar cómo las instituciones pueden diseñar intervenciones que fortalezcan esta visión de futuro y la gestión de la carrera profesional.

Otro aspecto clave es el papel mediador de variables como la motivación autónoma y el compromiso institucional en universidades públicas peruanas, que son importantes en la permanencia estudiantil. La motivación autónoma permite a los estudiantes conectar sus esfuerzos actuales con un propósito personal significativo, mientras que el compromiso institucional refuerza esta conexión al proporcionar un entorno que valida y apoya sus aspiraciones. Un compromiso institucional sólido, evidenciado en políticas de acompañamiento, soporte emocional y oportunidades de desarrollo profesional, amplifica los efectos sobre la intención de permanencia.

Implicaciones sociales

Garantizar la permanencia universitaria es un desafío clave en América Latina debido a su impacto directo en la reducción de desigualdades socioeconómicas y en la promoción del desarrollo humano sostenible (UNESCO, 2021). En sociedades marcadas por disparidades estructurales, mantener a los estudiantes en la universidad es crucial para superar ciclos intergeneracionales de pobreza y exclusión social (Nussbaum, 2012). Por esta razón, las políticas públicas no solo deben concentrarse en el acceso a la educación, sino, que deben orientarse hacia intervenciones que favorezcan tanto la integración académica como la cohesión social, especialmente en contextos vulnerables en los cuales la deserción es más prevalente (MINEDU, 2021).

Un aspecto esencial, aunque frecuentemente subestimado en las políticas públicas latinoamericanas, es el fortalecimiento del capital social universitario. Las instituciones educativas, más allá de su función académica, deben convertirse en espacios significativos de interacción comunitaria y socialización, que permitan a los estudiantes generar redes de apoyo duraderas (Coleman, 1988). Existen iniciativas que promueven este tipo de capital social, como el PACE en Chile. Estos programas demuestran que las estrategias integradas de inclusión, apoyo académico y emocional reducen considerablemente el abandono universitario, con lo cual se impacta positivamente en la movilidad social ascendente (MINEDUC, 2020).

Desde una perspectiva más crítica, la permanencia universitaria no solo implica un beneficio individual, sino que también refleja un compromiso social y político para disminuir inequidades profundamente arraigadas en nuestras sociedades (Sen, 2000). En ese sentido, es necesario que el estado aborde las causas estructurales de la exclusión educativa, tales como las brechas económicas, las desigualdades territoriales y las barreras culturales (Banco Mundial, 2020). Un abordaje efectivo requiere, por lo tanto, políticas articuladas que involucren esfuerzos conjuntos entre sectores gubernamentales, universidades y comunidades locales.

Además, es imperativo considerar que la permanencia universitaria no es un fenómeno aislado, pues está intrínsecamente relacionada con la calidad del empleo y el desarrollo socioeconómico a nivel nacional. Los países que logran mantener altas tasas de permanencia universitaria, especialmente en poblaciones vulnerables, suelen evidenciar mayores niveles de productividad laboral, innovación y cohesión social a largo plazo (OCDE, 2016). Por lo tanto, cualquier política orientada a la permanencia debe concebirse no solo como una estrategia educativa, sino como una apuesta de desarrollo integral y sostenible del país.

Limitaciones

Una limitación de este estudio es que la muestra no es representativa de la población total de estudiantes universitarios en el Perú. Aunque los resultados obtenidos aportan

hallazgos significativos sobre las variables que influyen en la intención de la permanencia universitaria, estos datos no se pueden generalizar. Para abordar esta limitación, se deben realizar estudios posteriores con muestras más amplias y representativas que incluyan universidades de diferentes regiones del país y contextos socioeconómicos diversos.

Implicancias éticas

Este estudio cumplió con el Reglamento de Ética del Comité de Ética en Investigación (CEI) y con el compromiso suscrito por los investigadores (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016). Se aplicaron protocolos rigurosos de consentimiento informado para garantizar que la participación fuese voluntaria y consciente. Asimismo, se protegió la privacidad de los participantes y se aseguró el uso responsable de los datos recopilados, en línea con las mejores prácticas internacionales.



5. CONCLUSIONES

Los efectos de las variables del modelo SEM validan que la permanencia universitaria no depende de un solo factor, sino de la interacción compleja entre satisfacción académica, compromiso institucional, motivación autónoma y perspectiva de tiempo futuro, en las universidades públicas de estudio.

En contextos como el peruano, caracterizados por importantes desigualdades socioeconómicas, la seguridad financiera, en las universidades públicas de estudio, mostró un efecto moderado pero relevante sobre la satisfacción académica ($\beta = 0.13$). Esto pone de manifiesto que, aunque los aspectos económicos no sean los únicos determinantes, sí desempeñan un papel fundamental en la explicación de la intención de permanencia.

Por su parte, la satisfacción académica se confirma como un predictor clave del compromiso estudiantil, con un impacto significativo sobre la dedicación a los estudios (coeficiente estandarizado = 0.41) y el compromiso institucional ($\beta = 0.28$), lo que subraya su relevancia para la intención de la permanencia universitaria.

La motivación autónoma emerge como un factor central, y muestra una influencia considerable sobre la perspectiva de tiempo futuro ($\beta = 0.42$) y la permanencia universitaria ($\beta = 0.33$). Así se valida su rol en la autodeterminación estudiantil.

De otro lado, el compromiso institucional, con un coeficiente de 0.42, es una de las variables más influyentes para la permanencia. De esta forma, se destaca la necesidad de fortalecer los vínculos afectivos y normativos entre los estudiantes y sus instituciones.

La perspectiva de tiempo futuro, variable utilizada por primera vez en un modelo explicativo de la intención de permanencia, tiene un impacto directo bajo en esta última variable ($\beta = 0.16$). Sin embargo, se confirma como un mediador relevante en las dinámicas del compromiso institucional y la motivación estudiantil.

Por otro lado, la dedicación al estudio no solo refuerza la motivación autónoma (coeficiente estandarizado = 0.43), sino que también contribuye significativamente a construir una proyección clara de tiempo futuro ($\beta = 0.21$).

Además, la pandemia de COVID-19 ha puesto en relieve profundas desigualdades estructurales, haciendo evidente la urgencia de implementar políticas públicas más inclusivas y estrategias institucionales que no solo respondan a crisis inmediatas, sino que sean sostenibles en el tiempo. Por tanto, resulta imprescindible impulsar estrategias integrales que consideren simultáneamente las dimensiones financiera, emocional y académica de los estudiantes.



6. RECOMENDACIONES

A partir del presente estudio, se brindan las siguientes recomendaciones:

- Desde el estado se debe fortalecer las políticas de financiamiento educativo, y asegurar el acceso a becas y recursos financieros adecuados, especialmente para estudiantes de bajos ingresos y regiones rurales.
- Las universidades deben implementar programas integrales de acompañamiento que aborden no solo las necesidades académicas de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y la orientación profesional, y que se vinculen los esfuerzos presentes con metas a largo plazo.
- Fomentar el compromiso institucional de los estudiantes mediante actividades curriculares y extracurriculares, eventos de integración, liderazgo estudiantil y mecanismos de retroalimentación que refuercen el sentido de pertenencia de los estudiantes.
- Diseñar estrategias que promuevan la motivación autónoma de los estudiantes a través de programas personalizados de mentoría y actividades que satisfagan sus necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación social.
- Desarrollar programas de orientación vocacional y gestión de la carrera profesional que fortalezcan la perspectiva de tiempo futuro de los estudiantes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.
- Priorizar el acceso equitativo a recursos tecnológicos y plataformas educativas en línea, garantizando que los estudiantes puedan mantener su compromiso académico en entornos virtuales o híbridos.
- Incorporar en las universidades un enfoque integral de bienestar estudiantil, con servicios que incluyan soporte emocional, académico y financiero, especialmente para estudiantes en riesgo de interrupción.
- Realizar un monitoreo constante mediante modelos predictivos basados en SEM para identificar patrones que pongan en riesgo la permanencia y diseñar intervenciones tempranas que minimicen las tasas de abandono.

- Promover la colaboración interinstitucional entre universidades, el Ministerio de Educación y Sunedu, a fin de implementar estrategias inclusivas que fortalezcan la permanencia y reduzcan desigualdades estructurales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abid, M. I. & Khan, Z. H. (2018). Towards a Holistic Approach to Improve the Retention Rate of Freshmen in Engineering. *Proceedings of 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, TALE 2018*, 662–667. <https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615447>
- Acharya, N., & Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, 6(1), 72-79.
- Accedes (2015). *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la educación superior. Estrategias para la intervención*. Barcelona: Accedes. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/132954/accperexi_2015.pdf
- Accedes (2015). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. Barcelona: Accedes. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/132953/ACCEDES_2014.pdf
- Alegre-Sánchez, M. Á., Agudo-Arroyo, Y., & Vallès-Segalés, A. (2024). Factores asociados a la persistencia académica del estudiantado universitario becado. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 188, 21–38. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.188.21-38>
- Alfa Guía (2014). *Informe de resultados de la encuesta de abandono de la educación superior*. <https://rida2.utp.ac.pa/bitstream/handle/123456789/3140/Informe-resultados-encuesta-abandono-Educacion-Superior.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Álvarez, M., & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125–142. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2001). Pre- to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(4), 355–373. <https://doi.org/10.1080/104132001753226247>
- Andre, L., Van Vianen, A. E. M., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PLoS ONE*, 13(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>

- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. <https://psycnet.apa.org/record/1999-01418-006>
- Ayala Reyes, M., & Atencio Abarca, I. (2018). Retención en la educación universitaria en Chile. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 93-118. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.350>
- Banco Mundial (2017). *At a Crossroads, Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington: Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J., & Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187. Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1):35-64. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Bean, J. P. (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/10.2307/1162986>
- Becker, G. S. (1994). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd edition). NBER. <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-third-edition>
- Boatman, A., & Long, B. T. (2016). Does financial aid impact college student engagement? *Research in Higher Education*, 57(6), 653-681. <https://doi.org/10.1007/s1162-015-9402-y>
- Bohrnstedt, G. W. (1977). Use of the Multiple Indicators-Multiple Causes (MIMIC) Model. *American Sociological Review*, 42(4), 656-663. <https://www.jstor.org/stable/2094563?origin=crossref>
- Bond T., Fox C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814698>
- Bowman, N. A., Miller, A., Woosley, S., Maxwell, N. P., & Kolze, M. J. (2019). Understanding the link between noncognitive attributes and college retention. *Research in Higher Education*, 60, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s1162-018-9508-0>
- Braxton, J. M. (Ed.). (2016). *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4>

- Braxton, J. M., Doyle, W. R., Hartley, H. V., Hirschy, A. S., Jones, W. A., & McLendon, M. K. (2014). *Rethinking college student retention*. *Journal of College Student Development*, 55(6), 635–637. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0061>
- Brenes-Camacho, Gilbert (2013). Factores socioeconómicos asociados a la percepción de situación socioeconómica entre adultos mayores de dos países latinoamericanos. *Ciencias Económicas*, 31(1), 153-167. <https://doi.org/10.15517/rce.v31i1.10622>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2015-10560-000>
- Burger, A., & Naude, L. (2019). In their own words - students' perceptions and experiences of academic success in higher education. *Educational Studies*, 46(5), 624-639. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1626699>
- Burger, A., & Naude, L. (2020). In their own words - students' perceptions and experiences of academic success in higher education. *Educational Studies*, 46(5), 624-639. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1626699>
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. <https://doi.org/10.2307/2960026>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006). The problem of university dropout. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171–203. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Cannistrà, M., Masci, C., Ieva, F., Agasisti, T., & Paganoni, A. M. (2021). Early-predicting dropout of university students: an application of innovative multilevel machine learning and statistical techniques. *Studies in Higher Education*, 47(9), 1935–1956. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.2018415>
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Carstensen, L. L., & Lang, F. R. (1996). *Future Time Perspective Scale (FTP)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t31314-000>
- Carstensen L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312, 1913–1915. DOI: 10.1126/science.1127488
- Castillo, D., Flores, M. y Pachari-Vera, E. (2020). Factores de deserción estudiantil: Un estudio exploratorio desde Perú. *Interciencia*, 45(12), 568- 573. <https://www.redalyc.org/journal/339/33965363005/>
- Castillo, P., Morales, T., & Miranda, C. (2019). Evaluación de un programa de apoyo

- psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240058>
- Castro, Bernardo & Rivas, Gloria. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, 11, 35–72. <http://www.redalyc.org/pdf/902/90201103.pdf>
- Castro, F. (2020). Permanencia en educación universitaria en Perú. Análisis en el marco del aseguramiento de condiciones básicas de calidad. *Revista de Análisis Económico y Financiero*, 2(2), 8-16. DOI: 10.15446/ing.investig.xxxx
- Castro, J., Yamada, G., & Asmat, R. (2013). *Inversión en educación e ingresos laborales; más allá de la economía de Mincer*. Universidad del Pacífico. <https://faculty.up.edu.pe/es/publications/inversion-en-educaci%C3%B3n-e-ingresos-laborales-m%C3%A1s-alla-de-la-ecuaci>
- Castro-Martínez, J. A., & Machuca-Téllez, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 87–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087>
- Chacón-Vargas, F. (2022). La tutoría entre pares y su incidencia sobre el rendimiento académico en un curso de matemática universitaria. *Revista de Electrónica Educare*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.20>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2024). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2024*. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024/>
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://eric.ed.gov/?id=ED423498>
- Ciolacu, M., Tehrani, A. F., Binder, L., & Svasta, P. M. (2019). Education 4.0 - Artificial Intelligence Assisted Higher Education: Early recognition System with Machine Learning to support Students' Success. *2018 IEEE 24th International Symposium for Design and Technology in Electronic Packaging, SIITME 2018 - Proceedings*, 23–30. <https://doi.org/10.1109/SIITME.2018.8599203>
- Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior CLABES (2024). *XIII Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior*. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://eventos.una.ac.cr/111724/detail/clabes-xiii-congreso-latinoamericano-sobre-abandono-en-educacion-superior.html>
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Sturman, E. D. (2013). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. Mayfield Publishing Co. <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT181396.pdf>
- Collier, D. A., Parnter, C., Fitzpatrick, D., Brehm, C., & Beach, A. (2019). Helping students keep the promise: Exploring how Kalamazoo Promise scholars' basic needs, motivation, and engagement correlate to performance and persistence in a 4-year

- institution. *Innovative Higher Education*. Retrieved September 9, 2020, from <https://doi.org/10.1007/s10755-019-9468-0>.
- Collier, D., Fitzpatrick, D., Brehm, C., Hearit, K. & Beach, A. (2020). *Structuring First-Year Retention at a Regional Public Institution: Validating and Refining Bowman's SEM Analysis*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3534463>
- Comité de América Latina y El Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (2011). *Garantía y realización del derecho a la educación en América Latina: los avances en la igualdad en el goce y ejercicio del derecho de las mujeres*. CLADEM. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1836>
- Consejo Nacional de Educación (CNEC). (2024). *Retención primer año (2016-2022)*. <https://www.cned.cl/indices/retencion-primer-ano/>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Daniel, A. M. (2020). Identification of Skill-Appropriate Courses to Improve Retention of At-Risk College Freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/1521025120905542>
- Davidson, W. B., Beck, H. P. & Grisaffe, D. B. (2015). Increasing the institutional commitment of college students: Enhanced measurement and test of a nomological model. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17, 162–185. <https://doi:10.1177/1521025115578230>
- Davidson, W., Beck, H. P. & Milligan, M. (2009). The college persistence questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373–390. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0079>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185. DOI: 10.1037/a0012801
- De la Poza E., Merello, P., Barberá, A., Celani, A. (2021). Universities' Reporting on SDGs: Using THE Impact Rankings to Model and Measure Their Contribution to Sustainability. *Sustainability*, 13(4), 2038. <https://doi.org/10.3390/su13042038>
- Del Savio, A. A., Galantini, K., & Pachas, A. (2022). Exploring the relationship between mental health-related problems and undergraduate student dropout: A case study within a civil engineering program. *Heliyon*, 8(4), e07739. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09504>

- Dewberry, C., & Jackson, D. J. R. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005>
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Duche-Perez, A. B., Paredes-Quispe, F. M., & Gutierrez-Aguilar, O. A. (2019). The transition from high school to university: Identifying internal and external factors for a successful transition in peruvian students of Architecture and Engineering. *EDUNINE 2019 - 3rd IEEE World Engineering Education Conference: Modern Educational Paradigms for Computer and Engineering Career, Proceedings*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/EDUNINE.2019.8875751>
- Eckert, K. B., & Suénaga, R. (2015). Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos. *Formación Universitaria*, 8(5), 3–12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500002>
- Eccles, J., Adler, T. F., Futerman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgle, C. (1985). Self-perceptions, task perceptions, socializing influences, and the decision to enroll in mathematics. En S. F. Chipman, L. R. Brush, & D. M. Wilson, *Women and mathematics: Balancing the equation* (pp. 95-121). Achievement and Achievement Motives: psychological and sociological approaches: Expectancies, values and academic behaviors.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elgegren, J. (2022). La tutoría universitaria en el proceso formativo profesional. *Revista EDUCA UMCH*, 20, 218-233. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.246>
- Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., & Mariño, L. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 88–97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55969798014>
- Espinoza, O., Larrondo, Y., Corradi, B., Maldonado, K., Sandoval, L., & González, L. (2022). ¿Contribuye la gratuidad a la permanencia en la educación superior? Percepciones de estudiantes acerca de su experiencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 57, 67-100. <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1245>
- Esquivel, J. T., Venegas, V. L., Robles, S. E., Chumpitaz, M. Z., Benavides, F. R., & Venegas, C. P. (2023). *Tutoría universitaria: Perspectivas y apreciaciones desde la formación profesional*. Editorial Grupo Compás. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=924222>
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31, 279-293. <https://doi.org/10.1007/BF00992313>

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5, 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fabrigar L. R., Wegener D. T., MacCallum R. C., & Strahan E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Farrell, L., Fry, T. R., & Risse, L. (2016). La importancia de la autoeficacia financiera para explicar el comportamiento financiero personal de las mujeres. *Journal of Economic Psychology*, 54, 85–99. DOI: [10.1016/j.joep.2015.07.001](https://doi.org/10.1016/j.joep.2015.07.001)
- Ferreira, A. & Otley, D. (2009). The design and use of performance management systems: An extended framework for analysis. *Management Accounting Research*, 20(4), pp. 263-282. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2009.07.003>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Figallo, F., González, M. T., & Diestra, V. (2020). Educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19. *ESAL*, 8, 20-28. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13404>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Floyd F. J., Widaman K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>
- Forsyth Technical Community College (2024). *Servicios de apoyo a los estudiantes TRIO*. <https://www.forsythtech.edu/es/trio-sss/>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods*. SAGE Publications.
- Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge University Press.
- Galve-González, C., Bernardo, A. B., & Núñez, J. C. (2024). Academic pathways: The role of engagement as a mediator in the decision to drop out or stay at university. *Revista de Psicodidáctica*, 29, 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.04.002>.
- Garcés, J. y Mora, C. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2, 49-55. <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.06>
- Gasiewski, J., K. Eagan, G. Garcia, S. Hurtado, and M. Chang (2012). From Gatekeeping to Engagement: A Multicontextual, Mixed Method Study of Student Academic

- Engagement in Introductory STEM Courses. *Higher Education*, 53, 229–261. DOI: 10.1007/s11162-011-9247-y.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafreniere, M. A., & Bureau, J. S. (2013). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship: A test of the self-determination and broaden- and-build theories. *Motivation and Emotion*, 37, 465-479. doi: 10.1007/s11031-012-9314-5
- Gobierno del Perú (2021). *Plataforma digital única del Estado peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/noticias/534806-el-52-5-de-los-hogares-del-pais-tiene-conexion-a-internet-en-el-trimestre-abril-mayo-junio-de-este-ano>
- Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B., & Colditz, G. A. (2001). Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*, 108(2), e31-e31. DOI: [10.1542/peds.108.2.e31](https://doi.org/10.1542/peds.108.2.e31)
- Guffante Naranjo, F., Guffante Naranjo, T., Barragán Erazo, V., & Meneses Freire, M. (2022). Impacto de las tutorías en la formación integral de estudiantes universitarios. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), 622-640. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1277>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267–321. <https://doi.org/10.1007/s10887-012-9081-x>
- Hardy, C., & Clegg, Y. S. (2019). Algunos se atreven a llamarlo poder. En *Tratado de estudios organizacionales. Volumen II. Exploración de las temáticas*. (pp. 839–869).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrera, D., & Matos, L. (2016). Future orientation, aspirations and social variables related to academic success and well-being in university students. En T. Shirai (Chair), *Time perspective in developmental context* [Simposio]. 31st International Congress of Psychology, Yokohama, Japan. <https://doi.org/10.1002/ijop.12308>
- Herrera, D., Arakaki, M., Dammert, M., & Lira Luttgés, B. (2023). Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 14(17). <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.353>.
- Herrera, D. (2019). Perspectiva de tiempo futuro y su relevancia motivacional en distintos contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 7(SPE), e348. DOI: 10.20511/pyr2019.v7nSPE.348

- Hill, C., Jones, G. & Schilling, M. (2014). *Strategic Management: Theory: An Integrated Approach*. Cengage Learning.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Hossler, D., & Bontrager, B. (Eds.). (2015). *Handbook of strategic enrollment management*. Jossey-Bass.
- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2013). *Applied logistic regression* (3rd ed.). Wiley. <https://psicologia.unmsm.edu.pe/documentos/documentos2017/Plan%202018-EP%20Psic.pdf>
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718. doi:10.1348/000709906X160778
- Hovdhaugen, E., Frolich, N. & Aamodt, P. (2013). Informing Institutional Management: Institutional Strategies and Student Retention. *European Journal of Education*, 48(1), 165-177. DOI: 10.1111 / ejed.12002
- Husman J. & Shell D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18, 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>
- Ibarra Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059–1067. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000300017>
- Ibarra Colado, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 13–37. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60411920003.pdf>
- IESALC-UNESCO. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. www.iesalc.unesco.org.ve
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Condiciones de vida en el Perú*. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-condiciones-de-vida-ene-feb-mar-2021.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2024). *Número de alumnos/as matriculados en universidades públicas, 2012-2022*. INEI. <https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>
- Jüttler, M. (2020). Predicting economics student retention in higher education: The effects of students' economic competencies at the end of upper secondary school on their intention to leave their studies in economics. *PLoS ONE*, 15(2): e0228505. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228505>

- Kaliisa, R., Misiejuk, K., López-Pernas, S., Khalil, M., & Saqr, M. (2023). Have learning analytics dashboards lived up to the hype? A systematic review of impact on students' achievement, motivation, participation and attitude.
- Kamens, D. H. (1974). Colleges and elite formation: The case of prestigious American colleges. *Sociology of Education*, 47, 354–378. <https://doi.org/10.2307/2111910>
- Khairol, S. (2015). Mediation and moderation analysis from the perspective of behavioral science. *Jurnal Intelek*, 10(1), 1-11
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Publications.
- Kohls-Santos, P., & Martins Giraffa, L. (2016). *Permanência Na Graduação A Distância Na Perspectiva Dos Estudantes: Um Estudo A Partir Da Experiência Do Projeto Alfa Guia*. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1332>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2008). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Laval, C. (2004). Nuevo capitalismo y educación. En *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Novagrafik.
- Lee, Y. & Choi, J. (2013). A structural equation model of predictors of online learning retention. *Internet and Higher Education*, 16(1), 36-42. Elsevier Ltd. Retrieved January 7, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/199273/>.
- Lens, W. & Herrera, D. (2005). Perspectiva de tiempo futuro, valores, instrumentalidad percibida: autoconcepto en adolescentes de colegios y universidades públicas y privadas en Lima [en línea]. *Revista de Psicología*, 1(1). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6167>
- León, J. & Sugimaru, C. (2013). Entre el estudio y el trabajo: las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular. *Avances de Investigación: educación y aprendizajes*, 11. GRADE.
- León, J. C. (2019). Capital humano y pobreza regional en Perú. *Región y Sociedad*, 31, e1058. DOI: 10.22198/rys2019/31/1058
- Lim, H., Heckman, S. J., Montalto, C. P., & Letkiewicz, J. (2014). Financial stress, self-efficacy, and financial help-seeking behavior of college students. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 25(2), 148-160. <https://psycnet.apa.org/record/2014-55079-003>
- López-Aguilar, D. & Álvarez-Pérez, P.R. (2021). Modelo predictivo PLS-SEM sobre intención de abandono académico universitario durante la COVID-19. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 451-461. <https://doi.org/10.5209/rced.70507>
- Macfarlane, B., & M. Tomlinson (2017). Critical and Alternative Perspectives on Student Engagement. *Higher Education Policy*, 30(1): 1–4. DOI:10.1057/s41307-016-0026-4

- Malikova, A.K., Malikov, J.Z. & Temir-Bulatov, K.A. (2020). Public Investment in Human Capital as a Factor of Social Progress. *International Online Forum named after A. Ya. Kibanov "Innovative Personnel Management"*, 161, 720-724. DOI: 10.1007 / 978-3-030-60926-9_89
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47(1), 88-106. <https://doi.org/10.1177/000494410304700107>
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología*, 22, 215 - 252. <https://doi.org/10.18800/psico.200402.003>
- Martínez, P. (2006). Percepción del futuro del país y niveles de satisfacción con él. *Liberabit*, 12, 113 - 122. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272006000100004
- Martinic Lenta, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educación y Pedagogía*, 45, e190724. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724>
- Mayorga, M., & Monzón, T. (2020). *Factores protectores y de riesgo relacionado con la deserción académica desde el modelo ecológico en estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio*. Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c0ffd700-f130-4007-b59b-097e0819b46b/content>
- Medina, M. & Vega, M. (2017). *Estudio de efectividad de los procedimientos de retención estudiantil*. Universidad de Cundinamarca. <http://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/634/Estudio%20de%20efectividad%20de%20los%20procedimientos%20de%20retenci%C3%B3n%20estudiantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Millones-Liza, D. Y., & García-Salirrosas, E. E. (2022). Dropout of students from a private university institution and their intention to return in COVID-19 times: An analysis for decision making. *Cuadernos de Administración*, 38(69), 137-152. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao35.aeiup>
- Ministerio de Economía y Finanzas (2015). *Evaluación de diseño y ejecución presupuestal – EDEP Programa Nacional Beca 18 del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas. https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/eval_indep/2015_resumen_beca18.pdf

- Ministerio de Economía y Finanzas (2018). *Efectos de mediano plazo del Programa Beca 18 (cohorte 2013 - modalidad ordinaria)*. Ministerio de Economía y Finanzas. https://www.mef.gob.pe/contenidos/archivos-descarga/Informe_FINAL_Beca_2013_modalidad_ordinaria_publicar.pdf
- Ministerio de Educación de Argentina (2022). *Síntesis de información: Estadísticas universitarias 2021-2022*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf
- Ministerio de Educación de Brasil (2024). *Banco Internacional de Objetos Educativos*. <http://objetoseducacionais.mec.gov.br/#/inicio>
- Ministerio de Educación de Chile (2024). *Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)*. <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>
- Ministerio de Educación del Perú (2021). *Tasa de deserción universitaria se redujo 11.5%*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/552273-tasa-de-desercion-en-educacion-universitaria-se-redujo-a-11-5>
- Ministerio de Educación del Perú (2021). *Tasa de deserción universitaria se redujo 11.5%*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/552273-tasa-de-desercion-en-educacion-universitaria-se-redujo-a-11-5>
- Ministerio de Educación del Perú (2023). *La universidad en cifras*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9077>
- Ministerio de Educación del Perú (2024). *Orientaciones para implementar acciones de prevención de la interrupción de estudios universitarios y de promoción de la continuidad de estudios con calidad y equidad*. Resolución Viceministerial N° 095-2024-MINEDU. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6894408/5957002-rvm_n-095-2024-minedu.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2024). *Reporte sobre la interrupción de estudios universitarios en el Perú, en el contexto del COVID-19*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7742>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: Experiencias significativas*. Ministerio de Educación Nacional - MEN - QUALIFICAR. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2023). *Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior SPADIES 3.0 - Indicadores 2021*. Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>

- Molina, M. (18 de noviembre 2020). *Anestesiari*. <https://anestesiari.org/2020/no-lo-dejes-a-medias-diagnostico-del-modelo-de-regresion/>
- Molina, O., Santa María, D. y Yamada, G. (2018). *What Stops Poor Girls from Going to College? Skill Development and Access to Higher Education in a Developing Country*. IZA-Institute of Labor Economics (Discussion Papers 12052). <https://docs.iza.org/dp12052.pdf>
- 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). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Munizaga, F. R., Rojas-Murphy, A. F., & Leal, R. A. (2019). Variables individuales, socioeconómicas e institucionales asociadas a la retención de estudiantes de primer año del Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(152). doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4190>
- Navarro-Roldan, C. P., Avendaño, H. & Mateus-Gómez, S. (2023). An ecological model of dropout intention in university students during the covid-19 pandemic. *Psicogente* 26(49), 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8872582>
- Ñañez-Silva, M., & Meneses-Claudio, B. (2023). University academic tutoring in times of COVID-19. Proposal of strategies from the perspective of the tutor and tutored. *Data and Metadata*, 2, 165. <https://dm.saludcyt.ar/index.php/dm/article/view/165>
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Farliana, N., Melati, I. S., Setiaji, K., Hardianto, H. (2020). The Effect of Individual and Social Integration on Economic Student Retention. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(05), 2938 - 2948. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/11415>
- Nussbaum, M. (2012). Las capacidades centrales. En *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Editorial Espasa Libros.
- OCDE (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. París: OECD Publishing.
- Ortiz, P. (2008). *Educación y formación de la personalidad*. Lima. Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Osorio Meniz, P. D., Espinoza Casco, R. J., Ochoa Santos, F. C., & Ramos Fuentes, D. Ángel. (2022). Tutorship as a formative strategy for the personal development of university students: a bibliometric study. *Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias*, 1, 252. <https://doi.org/10.56294/sctconf2022252>

- Parakhina, V. N., Maksimenko, L. S. & Panasenko, S.V. (2010), Strategic Management, KnoRus, Moscow.
- Parakhina, V., Godina, O., Boris, O. and Ushvitsky, L. (2017). Strategic management in universities as a factor of their global competitiveness. *International Journal of Educational Management*, 31(1), 62-75. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1108/IJEM-03-2016-0053>
- Park, I. J., Han, K., & Ryu, K. (2019). Development and Validation of a Career Future Time Perspective Scale. *Journal of Career Development*, 48(5), 701–714. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/0894845319887810>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75. doi:10.2307/1981125
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012345.71645.d4>
- Patel, R., & Rudd, T. (2012). Can scholarships alone help students succeed? *Proceedings. Frontiers in Education. 36th Annual Conference*. San Diego. DOI: [10.2139/ssrn.2188758](https://doi.org/10.2139/ssrn.2188758)
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of selfregulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279 –306. <https://doi.org/10.1023/A:1014805132406>
- Pereira, A. E., & Vidal, M. (2020). Deserción estudiantil en la educación superior: Reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 519–533. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2010). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214468010.pdf>
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A. & Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.

- Pontificia Universidad Católica del Perú (2020). *Oficina de Servicios Psicopedagógicos*. Recuperado el 5 de noviembre de 2020 de <https://www.pucp.edu.pe/unidad/oficina-de-servicios-psicopedagogicos/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2024). *Modalidades de admisión*. <https://admision.pucp.edu.pe/guia-del-postulante/modalidades-de-admision>
- Pontificia Universidad Javeriana (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2020). *Nosotros*. <https://www.gob.pe/pronabec>
- Proyecto Alfa Guía (2013). *Marco conceptual sobre el abandono*. Grupo de análisis. <https://studylib.es/doc/5128784/marco-conceptual-sobre-el-abandono>
- Pérez, S., & Castaño, R. (2016). Funciones de la universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 191–199. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.202451>
- Quincho, R., Carrillo, J., Ccencho, A., Inga, V., Cárdenas, J. C., & Huamán, D. (2024). University dropout: A systematic review of the main determinant factors (2020-2024). *F1000Research*, 13, 942. <https://doi.org/10.12688/f1000research.154263.2>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Red Peruana de Universidades (2021). *Miembros RPU*. <http://rpu.edu.pe/>
- Reis, H. T., Reis, H. T., & Judd, C. M. (2014). *Handbook of research methods in social and personality psychology* (2 ed.). Cambridge University Press.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodó, P. (18 de 6 de 2019). *Explorable*. <https://economipedia.com/definiciones/multicolinealidad.html>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santos, P. (2015). *Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: Um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia*. Tesis doctoral,

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
<http://hdl.handle.net/10923/7991>

- Sánchez, A. y Singh, A. (2018). Accessing higher education in developing countries. Panel data analysis from India, Peru, and Vietnam. *World Development*, 109, 261-278. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.04.015>
- Sánchez-Gelabert, A., Valente, R., & Duarte, J. M. (2020). Profiles of online students and the impact of their university experience. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 230–249. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784>
- Savickas M. L. (1991). The meaning of work and love: Career issues and interventions. *The Career Development Quarterly*, 39, 315–324. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1991.tb00299.x>
- Saweczko, A. (2008). *A Web of Ways: Navigating the Myriad of Perspectives on Student Persistence and Institutional Retention in Postsecondary Education*. Tesis de maestría. Memorial University of Newfoundland.
- Schmitt, R. E., & Santos, B. S. dos. (2013). *Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: Una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis*. III Congreso CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/890>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd Edition). Routledge Taylor & Francis Group. <http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/Encyclopedia SEM Kaplan.pdf>
- Schuster, R., & King, B. R. (2022). First-year student retention, goal commitment, and institutional commitment: Two meta-analyses. *SN Social Sciences*, 2. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00446-0>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer Science & Business Media.
- Seginer, R., & Lens, W. (2015). The motivational properties of future time perspective future orientation: Different approaches, different cultures. En Stolarski, M., Fieulaine, N., & VanBeek, W. (Eds.) *Time perspective theory; review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_19
- Sen, A. (1997). Editorial: human capital and human capability. *World Development*, 25(12):1959-1961.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Senaju (2024). *Juventudes Perú. Reporte de datos e indicadores sobre población joven 2017-2022*. <https://juventud.gob.pe/publicacion/juventudes-peru-reporte-de-datos-e-indicadores-sobre-poblacion-joven-2017-2022/>

- Sewell, W. H., & Shah, V. P. (1968). Parents' education and children's educational aspirations and achievements. *American Sociological Review*, 191-209. <https://doi.org/10.2307/2092387>
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481-506. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1073>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883-897. <https://doi.org/10.1177/0146167207301014>
- Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24(1), 69-86. <https://doi.org/10.1080/01587910303048>
- Stephenson, A. L., Yerger, D. B., & Heckert, D. A. (2017). Recalibrating Our Understanding of Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 22(1), 17-26. <https://doi.org/10.1177/1521025117721852>
- Sulemana, I., James Jr, H. S., & Valdivia, C. B. (2016). Perceived socioeconomic status as a predictor of environmental concern in African and developed countries. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 83-95. DOI:[10.1016/j.jenvp.2016.04.002](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.002)
- Sullivan, L. E. (2009). *The SAGE glossary of the social and behavioral sciences*. Sage.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bial.pdf?v=1603336820>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2022). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bial.pdf?v=1649883911>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tafur, R. (2015). Experiencia peruana. En Accedes, *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. https://ddd.uab.cat/pub/lilbres/2015/132953/ACCEDES_2014.pdf
- Taylor, F. (1980). *Principios de la administración científica*. El Ateneo.

- Tecnológico de Monterrey. (2024). *Línea TQueremos*. Recuperado el 23 de noviembre de 2024, de <https://tqueremos.tec.mx/es/lineatqueremos>
- Tight, M. (2019). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. DOI: 10.1080/0309877X.2019.1576860
- Tinto, V. (1974). University productivity and the organization of higher education in turkey. *Higher Education*, 3(3), 285-302. doi:10.1007/BF00168209
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Re-cent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1982). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *ANUIES*.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455. DOI:10.1080/00221546.1988.11780199
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623. <http://dx.doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO (2021). Educación superior para todas las personas. Recuperado el 22 de noviembre de 2021. <https://www.iesalc.unesco.org/covid-19-hacia-la-reapertura-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Universidad de Edinburgo (2024). *Support for mental health*. <https://equality-diversity.ed.ac.uk/disabled-staff-support/mental-health>
- Universidad de Melbourne. (2024). *Student life*. <https://study.unimelb.edu.au/student-life>
- Universidad de São Paulo (2024). *Inclusión y pertenencia*. <https://prip.usp.br/es/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). Becas y otros apoyos. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.unam.mx/comunidad/estudiantes/becas-y-otros-apoyos>

- Universidad de Antioquia. (2024). *Permanencia universitaria*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-universitaria>
- Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. (2024). *Reseña histórica*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.unsa.edu.pe/resena-historica/>
- Universidad Nacional del Altiplano. (2024). *Historia de la universidad*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.portal.unap.edu.pe/historia-de-la-universidad>
- Universidad Nacional Federico Villarreal. (2024). *Reseña histórica*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.unfv.edu.pe/universidad/nuestra-institucion/resena-historica>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2024). *La universidad: historia*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.unmsm.edu.pe>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2024). *Historia*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.unsaac.edu.pe/historia>
- University of Missouri. (2024). *Academic success*. Student Success Center. Retrieved November 15, 2024, from <https://success.missouri.edu/academic-success/>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The “why” and “why not” of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345–363. <https://doi.org/10.1002/ejsp.202>
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy supportive communication style upon early adolescents’ academic achievement. *Child Development*, 76, 483–501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>

- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vargas, H., & Heringer, R. (2017). Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(72), 1–36. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799>
- Varghese, J. S., Hall, R. W., DiGirolamo, A. M., Martorell, R., Ramirez-Zea, M., & Stein, A. D. (2021). Socioeconomic position over the life-course and subjective social status in relation to nutritional status and mental health among Guatemalan adults. *SSM-population health*, 15. DOI: [10.1016/j.ssmph.2021.100880](https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100880)
- Vassie, C., Smith, S., & Leedham-Green, K. (2019). Factors impacting on retention, success and equitable participation in clinical academic careers: a scoping review and meta-thematic synthesis. *BMJ Open* 2020;10: e033480. doi: 10.1136/bmjopen-2019-033480
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-74. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/271852421> Una aproximacion teorica a la desercion estudiantil universitaria
- Viera, D. O., Flores, M. A., & Pachari-Vera, E. (2020). Factors of student desertion: An exploratory study from Peru. *Interciencia*, 45(12), 568-573. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/01/04_6665_Com_Flores-Laredo_v45n12_6.pdf
- Weiner, I. B. (2003). *Handbook of psychology, history of psychology* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Velázquez, Y. & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior* 46(184), 117–138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Weber, M. (1977). *¿Qué es la burocracia?* (Trad. Rufino Arar). La Pléyade.
- Williamson, J., Smith, J. M., & McGill, M. (2024). The impact of the new DEI landscape on minoritized engineering students' recruitment and retention. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. American Society for Engineering Education. <https://doi.org/10.18260/1-2--48112>
- Wong, K. Y., Zeng, D., & Lin, D. Y. (2018). Efficient estimation for semiparametric structural equation models with censored data. *Journal of the American Statistical Association*, 113(522), 893–905. <https://doi.org/10.1080/01621459.2017.1299626>
- Wolf-Wendel, L., Ward, K. & Kinzie, J. (2009). Una maraña de términos: la superposición y la contribución única de participación, compromiso e integración para comprender

- el éxito de los estudiantes universitarios. *Diario de estudiante universitario. Development*, 50(4): 407–428. DOI: 10.1353 / csd.0.0077
- Yamada, G. & Castro, J. F. (2010). *Educación superior e ingresos laborales: Estimaciones paramétricas y no paramétricas de la rentabilidad por niveles y carreras en el Perú*. Documento de Discusión 06–10. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. <http://hdl.handle.net/11354/359>
- Yamada, G., Lavado, P. & Oviedo, N. (2015). *Valor de la Información en educación superior y efecto de la calidad universitaria en remuneraciones en el Perú*. Asociación Peruana de Economía. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4616>
- Yin, H. & Ke, Z. (2017). Students' Course Experience and Engagement: An Attempt to Bridge Two Lines of Research on the Quality of Undergraduate Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1145–1158. DOI:10.1080/02602938.2016.1235679.
- Zepke, N. & L. Leach (2005). Integration and Adaptation: Approaches to the Student Retention and Achievement Puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6(1), 46–59. DOI: 10.1177 / 1469787405049946.
- Zepke, N., & L. Leach (2010). Improving Student Engagement: Ten Proposals for Action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177. DOI:10.1177/1469787410379680.
- Zilvinskis, J., Masseria, A., & Pike, G. (2017). Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*, 58, 880–903. DOI:10.1007/s11162-017-9450-6.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zimbardo P. G., Boyd J. N. (2015). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. En Maciej S., Fieulaine N. & Van Beek, W. (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 17–55). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2

ANEXOS

Anexo 1: Investigaciones recientes sobre la permanencia universitaria en el mundo

Para construir el marco teórico, se desarrolló una revisión bibliográfica sistemática en las bases de datos Scopus y Web of Science. Las palabras claves de la búsqueda fueron las siguientes: permanencia, retención, universidad y educación superior. De esta búsqueda se obtuvo más de mil referencias bibliográfica. Por ello, se eligieron los artículos recientes y también aquellos que pertenecen a revistas Q1 y que fueron más citados a través del tiempo.

País	Nombre del artículo	Año	Autores	Breve descripción
EE. UU.	Identification of Skill-Appropriate Courses to Improve Retention of At-Risk College Freshmen	2020	Daniel, A. M.	Es un estudio cuantitativo. Se centró en los estudiantes en riesgo que llevan cursos apropiados para las habilidades SAC y tienen éxito en estas gracias al asesoramiento. Se reportó que ello disminuye enormemente la vulnerabilidad y aumenta la probabilidad de permanecer en los estudios.
Sudáfrica	In their own words – students' perceptions and experiences of academic success in higher education	2019	Burger, A. Naude, L.	Es un estudio cualitativo en una universidad sudafricana. Se hicieron <i>focus group</i> con estudiantes para conocer el concepto de éxito estudiantil. Se encontró que este concepto está vinculado al egreso, la motivación personal y la resiliencia.
Rumania	Education 4.0 - Artificial Intelligence Assisted Higher Education: Early recognition System with Machine Learning to	2019	Ciolacu, M. Tehrani, A. F. Binder, L. Svasta, P. M.	Es un estudio cuantitativo. Se enfocó en buscar probabilidades de éxito estudiantil. Este se entiende como la aprobación de las asignaturas sobre la base del <i>machine learning</i> , con lo cual se colocan todas las variables que tienen para que el sistema detecte

	support Students' Success			estudiantes en riesgo de desaprobación.
Reino Unido	Student retention and engagement in higher education	2019	Tight, M.	Es un estudio bibliográfico y crítico. Se analizaron los conceptos e investigaciones sobre retención y participación estudiantil en la educación superior. Se sugirió investigar la experiencia del estudiante desde un enfoque más integral tomando en cuenta variables como la participación estudiantil, apoyo económico, adaptación universitaria, entre otros.
Pakistán	Towards a Holistic Approach to Improve the Retention Rate of Freshmen in Engineering	2018	Abid, M. I. Khan, Z. H.	Es un estudio de caso en una universidad pakistaní. Se enfocó en el primer ciclo académico de una carrera de ingeniería y planteó medidas económicas como becas, apoyo psicológico y reforzar el papel de los docentes para favorecer la retención.
EE. UU.	Recalibrating Our Understanding of Retention	2017	Stephenson, A. L. Yerger, D. B. Heckert, D. A.	Es un estudio cuantitativo para conocer las razones de la permanencia en los primeros años. Se analizó la motivación por los estudios, satisfacción e identificación con la universidad. Se encontró que los participantes voluntarios en este estudio aumentaron la probabilidad de permanencia.

Fuente: Scopus (2020)

Anexo 2: Investigaciones recientes sobre la permanencia universitaria en Latinoamérica

País	Nombre del artículo	Año	Autores	Breve descripción
Colombia	Estrategias de permanencia universitaria	2020	Espinosa-Castro, J. F.	Es un estudio prospectivo. Propone diversas estrategias para la permanencia: académicas, financieras, personales y de gestión universitaria.
Perú	The transition from high school to university: identifying internal and external factors for a successful transition in peruvian students of Architecture and Engineering	2019	Duche-Perez, A. B. Miyahira, F. Gutierrez-Aguilar, O. A.	Es un estudio mixto, en el que se busca analizar el proceso adaptativo de la vida universitaria y la retención en una universidad arequipeña. En síntesis, se establece que los factores influyentes en la retención son el apoyo familiar, la calidad educativa en secundaria y el establecimiento de objetivos personales claros.
Chile	Evaluación de un programa de apoyo psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria	2019	Castillo, A. P. Morales, T. Miranda, C.	Es un estudio de caso sobre la forma de acompañamiento a los estudiantes para fomentar la permanencia. Se concluye que es necesario fomentar la autoeficacia y persistencia en el estudiante.
Chile	Retención en la educación universitaria en Chile. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales	2018	Ayala R., M. Atencio, I.	Es un estudio cuantitativo con estudiantes de profesiones de salud y educación. Se reporta que los orígenes socioeconómicos influyen mucho en la permanencia en los estudios.
Chile	Retención y abandono estudiantil en la educación superior universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática	2018	Munizaga, F. Cifuentes, B. Beltrán, A.	Se desarrolló una revisión de literatura, y se recogió investigaciones empíricas en Latinoamérica y el Caribe para establecer los factores que más influyen en la permanencia. Se halló que los factores individuales como la motivación, vocación, adaptación a la universidad,

				hábitos de estudio, entre otros, son los que más influyen y se reportan frecuentemente en las investigaciones.
Brasil	Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile	2017	Vargas, H. Heringer, R.	Es un estudio analítico en que se comparan el desarrollo de políticas para promover la retención en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile. Se reportó que cada país desarrolla diversas estrategias de apoyo económico y atención especializada a nivel pedagógico y psicopedagógico para los estudiantes. Todos los países tienen problemas para el monitoreo puesto que no cuentan con indicadores en tiempo real. Además, están centrados en promover la calidad educativa y el aumento del presupuesto en educación. Se afirma que esto repercutirá en la permanencia.
Argentina	Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos	2015	Eckert, K. Suénaga, R.	Es un estudio cuantitativo en el que se busca establecer los factores que influyen en la permanencia-deserción en universitarios de ingeniería informática. Se encontró que hay una relación positiva entre el desempeño académico en el primer año, la procedencia y la edad de ingreso con la permanencia.

Fuente: Scopus (2020)

Anexo 3: Descripción bibliométrica de los artículos según Scopus (2022)

Nombres y datos del artículo	Q	CITE SCORE 2020	SJR 2020	SNIP 2020	Citaciones en Scopus	Percentil	H
Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. <i>Review of Educational Research</i> , Vol. 45, No. 1, 89-125. DOI: 10.3102/00346543045001089	1	18.4	5.969	9.342	2638	99	153
Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B., & Colditz, G. A. (2001). Adolescents' perceptions of social status: Development and evaluation of a new indicator. <i>Pediatrics</i> , 108(2) doi:10.1542/peds.108.2.e31	1	9	2.611	2.949	533	97	345
Bean, J. P. (1980). Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. <i>Research in Higher Education</i> , Vol. 12, No. 2, 155-187. DOI: 10.1007/BF00976194	1	4.2	1.557	2.092	481	89	86
Zepke, N., & L. Leach (2010). Improving Student Engagement: Ten Proposals for Action. <i>Active Learning in Higher Education</i> , 11(3), 167-177. DOI:10.1177/1469787410379680.	1	6.1	1.242	2.921	304	96	48
Gasiewski, J., K. Eagan, G. Garcia, S. Hurtado, and M. Chang (2012). From Gatekeeping to Engagement: A Multicontextual, Mixed Method Study of Student Academic Engagement in Introductory STEM Courses. <i>Higher Education</i> , 53, 229-261. DOI:10.1007/s11162-011-9247-y.	1	4.2	1.557	2.092	212	89	86
Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 77(3), 703-718. doi:10.1348/000709906X160778	1	4.9	1.557	1.84	146	85	95
Wolf-Wendel, L., Ward, K. & Kinzie, J. (2009). Una maraña de términos: la superposición y la contribución única de participación, compromiso e integración para comprender el éxito de los estudiantes universitarios. <i>Diario de estudiante universitario. Development</i> , 50(4): 407-428. DOI: 10.1353 / csd.0.0077	1	2.7	1.055	1.709	133	75	76
Zepke, N. & L. Leach (2005). Integration and Adaptation: Approaches to the Student Retention and Achievement Puzzle. <i>Active Learning in Higher Education</i> , 6(1), 46-59. DOI: 10.1177 / 1469787405049946.	1	6.1	1.242	2.921	98	96	48
Martin, A. J. (2003). The student motivation scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. <i>Australian Journal of Education</i> , 47(1), 88-106. doi:10.1177/000494410304700107	1	h	0.919	1.495	80	72	36
Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafreniere, M. A., & Bureau, J. S. (2013). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship: A test of the self-determination and broaden- and-build theories. <i>Motivation and Emotion</i> , 37, 465-479. doi: 10.1007/s11031-012-9314-5	1	3.6	1.088	1.2	62	62	85

Anexo 4: Instrumentos con ítems

SEGURIDAD FINANCIERA

Lim et al. (2014)

Responde si estás de acuerdo con la premisa.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me preocupa tener suficiente dinero para asumir los gastos de la universidad.					
Estoy seguro que podré asumir los gastos que implica el próximo semestre.					
Me estreso porque no tengo dinero suficiente.					

DEDICACIÓN A LOS ESTUDIOS

Cuestionario Alfa Guía (2014)

En relación a tus estudios, califica tu dedicación a los estudios en los siguientes aspectos:	Muy malo	Malo	Razonable	Bien	Muy bien
Capacitación antes de ir a la institución					
Cumplimiento del programa académico (dedicación a tareas, actividades, ...)					
Tiempo dedicado al estudio					
Técnicas y hábitos de estudio					
Profundización de la lectura					
Realización de prácticas					
Participación en actividades extracadémicas (seminarios, semana académica, conferencias, etc.)					
Considero mi dedicación a los estudios.					

SATISFACCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

Cuestionario Alfa Guía (2014)

Indique su grado de satisfacción con los siguientes aspectos de la organización académica:	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho/ Ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Orientación sobre plan y programa de estudios					
Coordinación entre disciplinas					
Contenido de los cursos					
Didáctica de los profesores					
Atención dedicada por parte del profesorado al estudiante (seguimiento del aprendizaje, apoyo, orientación)					
Calidad de los materiales disponibles					
Sistema de evaluación					
Nivel de exigencia académica					
Considerando los aspectos anteriores, ¿cuál es el nivel de satisfacción con la organización de los cursos?					

MOTIVACIÓN

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009)

¿Por qué estás estudiando en general? Estoy estudiando. . .

Ítem	No es importante	Poco importante	Neutral	Importante	Muy importante
Porque se supone que debo hacerlo.					
Porque eso es algo que otros (padres, amigos, etc.) me fuerzan a hacer.					
Porque otros (padres, amigos, etc.) me obligan a hacerlo.					
Porque eso es lo que otros (por ejemplo, padres, amigos) esperan que haga.					
Porque quiero que los demás piensen que soy inteligente.					
Porque me sentiría culpable si no estudiara.					
Porque me sentiría avergonzado si no estudiara.					

Porque quiero que los demás piensen que soy un buen estudiante					
Porque quiero aprender cosas nuevas.					
Porque es personalmente importante para mí.					
Porque esto representa una decisión significativa para mí.					
Porque este es un objetivo importante en mi vida.					
Porque estoy muy interesado en hacer esto.					
Porque disfruto haciéndolo.					
Porque es divertido.					
Porque es algo emocionante de hacer.					

PESPECTIVA DE TIEMPO FUTURO

Park IJ, Han K, Ryu K. (2019).

Responde las siguientes premisas en base a la siguiente escala: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) de acuerdo, (5) totalmente de acuerdo.

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Es muy probable que mi futuro profesional sea exitoso.					
2. Tengo muchas oportunidades relacionadas con mi profesión en el futuro.					
3. Necesito unirme a actividades de desarrollo relacionadas con mi futuro profesional.					
4. Creo que la gente necesita organizar su propio futuro profesional.					
5. Es más importante para mí preparar mi futuro profesional que disfrutar de mi vida presente.					
6. Mi futuro profesional es más importante para mí, que mi carrera actual.					
7. Para mí, es más importante determinar una meta profesional orientada al futuro que una meta a corto plazo.					

8. Preparo mi éxito profesional futuro paso a paso.					
9. Las oportunidades en mi futuro profesional me parecen infinitas.					

COMPROMISO INSTITUCIONAL

Davidson et al, 2009. CPQ

Ítems	1	2	3	4	5
¿Qué posibilidades hay de que obtengas un título aquí?	Imposible		Ni imposible, ni posible		Muy posible
¿Qué tan seguro está de que esta es la universidad adecuada para usted?	No estoy seguro		Ni inseguro, ni seguro		Muy seguro
¿Qué posibilidades hay de que vuelva a inscribirse aquí el próximo semestre?	Imposible		Ni imposible, ni posible		Muy posible
¿Cuánto ha pensado en detener su educación aquí, tal vez para trasladarse a otra universidad, ir a trabajar o irse por otras razones?	No lo he pensado				Lo pienso con frecuencia

PERMANENCIA

Lee, Y., & Choi, J. (2013).

Responde las siguientes premisas en base a la siguiente escala: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) de acuerdo, (5) totalmente de acuerdo.

Ítems de permanencia	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Graduarme en esta universidad es importante para mí.					
Estoy seguro de que puedo superar los obstáculos encontrados en el curso de mis estudios en la universidad.					
Terminaré mis estudios en la universidad por muy difícil que sea.					
Sin duda me inscribiré para el próximo semestre.					
Me gustaría dejar mis estudios universitarios (inversa)					

Anexo 5: Análisis complementarios de los ítems por cada instrumento

Tabla 28. *Correlación ítem-medida de perspectiva tiempo futuro (PTF)*

Ítems	Correlación del elemento con otros
PTF01	0.549
PTF02	0.497
PTF03	0.420
PTF04	0.420
PTF05	0.417
PTF06	0.281
PTF07	0.465
PTF08	0.551
PTF09	0.528

Tabla 29. *Correlación ítem-medida de seguridad financiera (SF)*

Ítems	Correlación del elemento con otros
sf01	0.385
sf02	0.413
sf03	0.524

Tabla 30. *Correlación ítem-medida de dedicación a los estudios (DE)*

Ítems	Correlación del elemento con otros
de01	0.581
de02	0.570
de03	0.702
de04	0.708
de05	0.623
de06	0.514
de07	0.471
de08	0.551

Tabla 31. *Correlación ítem-medida de satisfacción de la organización académica (SA)*

Ítems	Correlación del elemento con otros
sa01	0.660
sa02	0.647
sa03	0.658
sa04	0.704
sa05	0.708
sa06	0.680
sa07	0.714
sa08	0.597
sa09	0.767

Tabla 32. *Correlación ítem-medida de motivación controlada (MC)*

Ítems	Correlación del elemento con otros
mo01	0.412
mo02	0.570
mo03	0.623
mo04	0.710
mo05	0.688
mo06	0.66
mo07	0.686
mo08	0.672

Tabla 33. *Correlación ítem-medida de motivación autónoma (MA)*

Ítems	Correlación del elemento con otros
mo09	0.550
mo10	0.782
mo11	0.759
mo12	0.736
mo13	0.813
mo14	0.788
mo15	0.657
mo16	0.754

Tabla 34. *Correlación ítem-medida de compromiso institucional (CI)*

Ítems	Correlación del elemento con otros
ci01	0.548
ci02	0.564
ci03	0.585
ci04	0.325

Tabla 35. *Correlación ítem-medida de intención de permanencia estudiantil (IPE)*

Ítems	Correlación del elemento con otros
pe01	0.651
pe02	0.663
pe03	0.606
pe04	0.645
pe05	0.404

Tabla 36. *Medida de idoneidad del muestreo KMO de Seguridad Financiera (SF)*

	MSA	
KMO	Global	0.610
	Sf01	0.654
	Sf02	0.621
	Sf03	0.579

Anexo 6: Protocolo de consentimiento informado para encuesta

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, el investigador se quedará con el registro virtual de su autorización.

La presente investigación se titula “Determinantes socioeconómicos, psicológicos, de rendimiento y organizacionales de la permanencia universitaria”. Este proyecto es dirigido por Diego Masías Jara Sánchez, estudiante doctoral del Doctorado en Gestión Estratégica de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el asesor es el Doctor James Ferreira Moura. El propósito de la investigación es conocer los factores que repercuten en la permanencia universitaria de los estudiantes.

Para tal motivo, se le solicita participar en una encuesta que le tomará diez minutos de su tiempo. Su participación en la investigación es absolutamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Asimismo, se considera que la participación en esta encuesta implica un riesgo mínimo para usted. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su identidad será tratada de manera confidencial. Asimismo, su información será analizada de manera conjunta con la respuesta de sus compañeros y servirá para la elaboración de la tesis doctoral de Diego Masías Jara Sánchez. Además, esta será conservada por cinco años, contados desde la publicación de los resultados, en la computadora personal del investigador Diego Masías Jara Sánchez y luego será borrada. La información será guardada en una carpeta virtual que estará protegida mediante una contraseña. El asesor no tendrá acceso a la información recolectada, solo accederá a los informes generales que resulten del análisis. Es necesario informar que la institución donde estudia, autoriza la aplicación de este instrumento.

Al concluir la investigación, usted será informado de los resultados, en la forma de resumen ejecutivo por correo electrónico. Si desea, también podrá escribir al correo diego.jara@pucp.edu.pe para recibir mayor información. Todos los datos proporcionados en la presente encuesta estarán protegidos bajo la Ley N° 29733, Ley de Protección de Datos Personales. Asimismo, para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

Nombre: _____

Fecha: _____

Correo electrónico: _____

Por ser una encuesta virtual, por favor marca tu aprobación o desaprobación para participar en la encuesta.

() Confirmo que apruebo participar en la encuesta.

() Confirmo que NO apruebo participar en la encuesta, y por lo tanto no completaré la encuesta.

Anexo 7: Participación en eventos internacionales referidos al tema doctoral



Permanencia Estudiantil: Desafíos Pedagógicos y de Acompañamiento ante la Interculturalidad y el Futuro de la Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA

Otorga el presente certificado a:

Diego Jara Sánchez

por su participación como ponente en el:

CLABES: XIII Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior
"Permanencia Estudiantil: Desafíos Pedagógicos y de Acompañamiento ante la Interculturalidad y el Futuro de la Educación"

con el tema:

Promoviendo la Permanencia Estudiantil: Estudio de las Prácticas de Tutoría en Universidades Públicas Peruanas

Realizado de manera presencial del 23 al 25 de octubre del 2024
Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Omar Dengo, Heredia, Costa Rica

Firmado digitalmente por: PRISCILLA VENEGAS HERRERA (FIRMA)
Fecha y hora: 22.10.2024 11:30:03


Documento assinado digitalmente
PRICILA KOHLS DOS SANTOS
Data: 10/22/2024 11:28:40-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Firmado digitalmente por: RANDALL HIDALGO MORA (FIRMA)
Fecha y hora: 22.10.2024 11:02:35

M.Sc. Priscilla Venegas Herrera
Presidenta Comisión Ejecutiva

Dra. Pricila Kohls-Santos
Coordinadora Comisión RedGUIA

M.Sc. Randall Hidalgo Mora
Vicerrector de Docencia



CERTIFICADO

Se extiende el siguiente certificado a

DIEGO JARA SÁNCHEZ

por haber participado como **expositor/a** en el XII Congreso Latinoamericano
sobre el abandono en la Educación Superior, con el trabajo denominado

*"EXPLORANDO LAS VARIABLES CLAVE QUE PREDICEN LA CONTINUIDAD EN LOS
ESTUDIOS EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS PERUANAS"*

presentado en la Universidad Católica de Temuco, Chile.

Noviembre de 2023

Rodrigo del Valle Ph.D.
Presidente del Comité Científico

Dra. Prícila Kohls-Santos
Comité Coordinador RedGUJA

