



**Universidad de Concepción**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Departamento de Psicología**  
**Doctorado en Psicología**

**RELACIONES ENTRE VARIABLES SOCIOACADÉMICAS E  
INTENCIÓN DE ABANDONO DE LA UNIVERSIDAD EN  
ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO**

**Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de  
Concepción para optar al grado académico de doctor en psicología**

**POR:**

JORGE IGNACIO MALUENDA ALBORNOZ

**PROFESOR GUÍA:**

DR. ALEJANDRO ENRIQUE DÍAZ MUJICA

**PROFESORA CO-GUÍA:**

DRA. ANA BELÉN BERNARDO GUTIÉRREZ

Concepción, diciembre de 2021

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



## AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a mi profesor guía Alejandro Díaz Mujica y mi profesora co-guía Ana Belén Bernardo por los numerosos apoyos, consejos y tiempo dedicado. También a los proyectos FONDECYT N° 1161502 y ANID-COVID 1012, y la beca de doctorado nacional de CONICYT: CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2018-21180223.



## ÍNDICE

RESUMEN .....	8
MARCO CONCEPTUAL .....	10
1. Abandono de los estudios universitarios.....	10
1.1. Conceptualización del abandono de los estudios universitarios .....	13
1.2. Modelo interaccionista de Vincent Tinto.....	17
1.3. Intención de abandono y permanencia en estudiantes universitarios de primer año....	21
2. Integración socio-académica en estudiantes universitarios.....	24
2.1. Factores académicos y abandono en estudiantes universitarios.....	30
2.1.1. Rendimiento académico previo y temprano.....	30
2.1.2. Rendimiento académico previo y abandono de los estudios universitarios .....	33
2.1.3. Rendimiento académico temprano y abandono de los estudios universitarios ....	34
2.2. Factores sociales y abandono en estudiantes universitarios.....	36
2.2.1. Sentido de pertenencia a la organización educativa.....	38
2.2.2. Apoyo social percibido en el contexto de los estudios universitarios.....	45
2.2.3. Aislamiento social en el contexto de los estudios universitarios .....	52
2.2.4. Sentido de pertenencia, apoyo social y aislamiento social en estudiantes universitarios.....	57
2.2.5. Integración socio-académica e intención de abandono en estudiantes universitarios.....	58
3. Compromiso académico en los estudios universitarios .....	60
3.1. Conceptualización del compromiso académico .....	60
3.2. Compromiso académico en estudiantes universitarios .....	68
4. Integración socioacadémica, compromiso académico y abandono de los estudios universitarios.....	71
4.1. Pertenencia y compromiso académico en estudiantes universitarios.....	71
4.2. Apoyo social y compromiso académico en estudiantes universitarios .....	72
4.3. Variables socioacadémicas, compromiso académico y abandono en estudiantes universitarios.....	74
PROBLEMATIZACIÓN.....	77
5. Preguntas de investigación.....	77

MÉTODO .....	82
8. Diseño .....	82
9. Participantes .....	82
10. Variables .....	85
10.1. Rendimiento académico previo.....	85
10.2. Rendimiento académico temprano.....	86
10.3. Integración socio-académica.....	86
10.3.1. Sentido de pertenencia a la carrera.....	86
10.3.2. Apoyo social en la carrera.....	88
10.3.3. Aislamiento social en la carrera .....	89
10.4. Compromiso académico con la carrera .....	90
10.5. Intención de abandono de los estudios universitarios durante primer año.....	94
11. Instrumentos.....	95
11.1. Rendimiento académico previo.....	95
11.2. Rendimiento académico temprano.....	96
11.3. Sentido de pertenencia a la carrera.....	96
11.4. Apoyo social en la carrera.....	98
11.5. Aislamiento social en la carrera .....	100
11.6. Compromiso académico con la carrera .....	102
11.7. Intención de abandono de los estudios universitarios .....	105
11.7. Procedimiento de recolección de datos .....	107
11.7.1. Etapa 1. Evaluación de los modelos de medida .....	107
11.7.2. Etapa 2. Recolección de datos.....	109
11.9. . Procedimiento de análisis de los datos.....	113
11.8. Consideraciones éticas .....	115
RESULTADOS.....	118
12. Análisis descriptivo de las variables .....	118
13. Análisis correlacional de las variables .....	120
14. Evaluación del modelo de medida .....	125
14.1.1. AFC Sentido de pertenencia a la carrera.....	125
14.1.2. AFC. Instrumento de apoyo social de compañeros y profesores .....	127

14.1.3. AFC Aislamiento Social en la carrera.....	129
11.3.4. AFC. Instrumento sobre compromiso académico.....	131
14.1.4. AFC. Instrumento sobre intención de abandono e intención de permanencia en los estudios	136
15. Evaluación del modelo estructural y las hipótesis asociadas.....	139
15.1.1. Evaluación del modelo hipotético inicial.....	140
15.1.2. Reespecificación del modelo.....	144
15.1.3. Evaluación de las hipótesis.....	148
DISCUSIÓN.....	151
Integración social e intención de abandono de los estudios universitarios.....	154
Historial académico e intención de abandono de los estudios universitarios.....	159
Integración social y compromiso académico.....	163
Mediación del compromiso académico.....	169
CONCLUSIONES.....	172
BIBLIOGRAFÍA.....	178
ANEXOS I – INSTRUMENTO.....	200
ANEXO II – CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	203
ANEXO III – CARTA DE AUTORIZACIÓN DECANO/JEFE DE CARRERA.....	207
ANEXO IV – CARTA DE COMPROMISO PROFESOR TUTOR.....	209
ANEXO V – PUBLICACIONES DERIVADAS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL.....	212
ANEXO VI – CARTA DE AUTORIZACIÓN COMITÉ DE ÉTICA UDEC.....	216

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de participantes y área disciplinar de estudios.....	84
Tabla 2. Ítems sentido de pertenencia a la carrera.....	98
Tabla 3. Ítems apoyo social percibido en la carrera.....	100
Tabla 4. Ítems percepción de aislamiento social en la carrera.....	102
Tabla 5. Índices de ajuste del modelo bifactorial.....	103
Tabla 6. Ítems USEI.....	105
Tabla 7. Ítems intención de abandono de la universidad.....	107
Tabla 8. Estadísticos descriptivos para las variables de estudio.....	119
Tabla 9. Prueba Kolmogorv-Sminorv.....	120
Tabla 10. Correlaciones entre las variables de estudio.....	122
Tabla 11. Ajuste del modelo de medida.....	126
Tabla 12. Evaluación de la confiabilidad.....	126
Tabla 13. Ajuste del modelo de medida.....	128
Tabla 14. Evaluación de la confiabilidad.....	129
Tabla 15. Ajuste del modelo de medida.....	130
Tabla 16. Evaluación de la confiabilidad.....	131
Tabla 17. Ajuste del modelo de medida.....	133
Tabla 18. Índices de ajuste para evaluación de robustez del factor general.....	133
Tabla 19. ECV por ítem.....	134
Tabla 20. Evaluación de la confiabilidad.....	135
Tabla 21. Ajuste del modelo de medida.....	138
Tabla 22. Evaluación de la confiabilidad.....	139
Tabla 23. Índices de ajuste del modelo.....	142
Tabla 24. Índices de ajuste del modelo reespecificado.....	146
Tabla 25. Resumen de resultado de la evaluación de hipótesis de correlación.....	148
Tabla 26. Resumen de resultado de la evaluación de hipótesis de predicción.....	149

Tabla 27. Resumen de resultados de la evaluación de hipótesis de mediación.....150

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1. Modelo de Tinto.....	21
Figura 2. Modelo hipotético.....	78
Figura 3. AFC del instrumento de sentido de pertenencia a la carrera.....	126
Figura 4. AFC del instrumento de apoyo social percibido en la carrera.....	128
Figura 5. AFC del instrumento de aislamiento social percibido en la carrera.....	130
Figura 6. AFC del instrumento de compromiso académico.....	135
Figura 7. AFC del instrumento de intención de abandono de la universidad.....	138
Figura 8. Evaluación del modelo hipotético.....	143
Figura 9. Modelo reespecificado.....	145
Figura 10. Evaluación del modelo reespecificado.....	147
Figura 11. Relación entre variables sociales, compromiso académico e intención de abandono.....	151
Figura 12. Relación entre variables académicas, compromiso académico e intención de abandono.....	152
Figura 13. Relación entre variables sociales e intención de abandono.....	157
Figura 14. Relación entre variables socioacadémicas y el compromiso.....	168
Figura 15. Relación entre compromiso académico e intención de abandono.....	169
Figura 16. Rol mediador del compromiso académico en la relación entre variables socioacadémicas e intención de abandono.....	171

## RESUMEN

La presente tesis tuvo por objetivo central evaluar un modelo predictivo para la intención de abandono de la universidad, donde variables sociales y académicas son entendidas como predictores de la intención de abandono, y el compromiso académico es un mediador de esta relación.

Se utilizó un diseño asociativo-predictivo de tipo transversal. La selección de participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a las dificultades impuestas por el contexto de pandemia. Participaron 711 estudiantes de nuevo ingreso a la carrera (40,09% hombres, 59,35%, 0,56% otros) correspondientes al 14,64% de la población cuya edad promedio fue 18.8 años ( $DS=.56$ ).

Los resultados mostraron una doble mediación tanto para las variables académicas como la sociales. Tanto apoyo como aislamiento social fueron predictores del compromiso académico mediados por el sentido de pertenencia a la carrera. El rendimiento académico previo fue predictor del compromiso académico mediado por el rendimiento académico temprano.

La relación predictiva de las variables sociales (aislamiento, apoyo y pertenencia) y académicas (rendimiento previo y temprano) frente a la intención de abandono fue mediada por el compromiso académico.

El análisis SEM mostró que el modelo reespecificado predice en un 38,7% la intención de abandono de la universidad, mostrando un buen ajuste en los datos y coherencia con los planteamientos teóricos propuestos en esta investigación.

Estos resultados reflejan la relación entre las variables sociales y académicas consideradas, durante el inicio de la formación universitaria, las cuales, afectan el compromiso experimentado por los estudiantes, y a través de este, la toma de decisiones sobre abandonar los estudios.

**Palabras clave:** Intención de abandono de la universidad, sentido de pertenencia en la carrera, apoyo social percibido en la carrera, aislamiento social percibido en la carrera, compromiso académico con la carrera.

## MARCO CONCEPTUAL

### 1. Abandono de los estudios universitarios

El abandono de los estudios universitarios en América Latina y el Caribe se ha transformado en un problema crítico: la tasa de permanencia en este contexto alcanza solo un 46% lo que implica según el Banco Mundial que un 22% aproximado de la población entre 25 y 29 años ha abandonado sus estudios (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, y Urzúa, 2017).

El primer año universitario es el curso de mayor preocupación debido a que, en este se produce mayor tasa de abandono en educación superior dificultando tempranamente el proceso educativo (Fernández, Arco, López, y Heilborn, 2011; García-ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, y Natividad, 2012).

Chile no es la excepción alcanzando tasas deserción en el primer año de estudios del 26,4% a nivel de educación superior y 23,1% a nivel de universidades (SIES,2020).

Estas cifras son muy relevantes debido a los efectos que tiene a nivel individual, familiar e institucional la existencia de altas tasas de abandono de los estudios.

El abandono implica importantes repercusiones en aspectos psicosociales y socioeconómicos en los estudiantes y sus familias (Fernández-hileman, Corengia, y Durand, 2014; Garbanzo, 2007; Lattuada, 2017; Tuero et al., 2020). Una baja tasa de abandono reduce los costos monetarios, y emocionales, evitando en los estudiantes frustraciones y expectativas no cumplidas, además de aumentar en el largo plazo los recursos para el estudiante y su núcleo familiar directo (Rolando, Salamanca, y Rubilar, 2010). Por otro lado, una alta tasa de abandono perjudica las metas ocupacionales y el proyecto de vida de los estudiantes (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017) y puede generar un peso económico de largo plazo en quienes financian sus estudios a través de créditos universitarios.

También es un fenómeno relevante para las instituciones educativas y el desarrollo social. Indicadores positivos en permanencia son señales de eficiencia en la gestión interna y su desempeño (Rolando et al., 2010) mientras que altos índices de abandono, implican pérdida de recursos,

cuestionan la calidad de las instituciones educativas y dificultan los procesos de acreditación institucional.

El abandono, al impactar sobre el conjunto de efectos individuales, familiares e institucionales implica consecuencias negativas sobre el desarrollo del capital humano y el empleo (CEPAL, 2018), influyendo con ello en la pobreza y las capacidades que tienen las sociedades para aspirar al desarrollo (Morentin-Encina et al., 2019).

Todas estas causas impulsan la preocupación por entender el fenómeno del abandono en la educación superior, las variables que están involucradas y sus relaciones, además de comprender formas en cómo estas podrían ser afectadas por intervenciones intencionadas.

El interés de largo plazo de la presente investigación se centra en comprender cómo las instituciones pueden generar mejores experiencias en los estudios superiores de modo que, los estudiantes permanezcan y finalicen con éxito sus estudios, para luego contribuir de manera competente al desarrollo de sus familias, comunidad y del país en su conjunto.

### 1.1. Conceptualización del abandono de los estudios universitarios

Es importante establecer la distinción entre dos conceptos utilizados normalmente de manera equivalente: deserción y abandono. La deserción implica una connotación negativa puesto que, significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el estudiante ingresó a una particular institución de educación superior (Tinto, 2021). Por su parte, el el abandono de los estudios implica la renuncia prematura que realiza un estudiante de un programa académico antes de obtener el título o grado descartando la posibilidad de una nueva incorporación (Himmel, 2002; Tinto, 2012).

Esta distinción es significativa puesto que, un estudiante puede abandonar los estudios por diversas causas que van más allá del simple fracaso académico, y que no necesariamente implican la decisión de no continuar estudiando definitivamente (Hagedorn, 2012; Tinto, 2012). Debido a estos matices, en los últimos años, su definición se ha ido complejizando, destacando distinciones según la forma o carácter del abandono (voluntario o involuntario), la temporalidad (precoz, temporal o permanente), el momento en que ocurre (primer o segundo año) o la situación post abandono

(definitivo, transferencia de institución y/o de estudio), entre otros (Figueroa et al., 2020).

Se han distinguido dos grandes categorías de abandono que implican dos fenómenos con características disímiles (Himmel, 2002):

- a) El abandono o deserción voluntaria, que se entiende como la renuncia que realiza el propio estudiante a la carrera.
- b) El abandono involuntario, que se produce por decisión de la universidad según la reglamentación que la regule y que obliga al estudiante a retirarse de la carrera.

El abandono involuntario, es causado por los problemas de rendimiento en el aprendizaje y las fallas de integración al sistema académico que impiden cumplir con las condiciones para sostener la condición administrativa de alumno regular dentro de la institución (García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015).

El abandono voluntario, estaría más relacionado con la falta de integración y se expresa en un bajo nivel de interacción social con los pares, los profesores y en escasa participación en las actividades extracurriculares, así como en desacuerdos con los principales valores de la institución (García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015). Se sugiere la predominancia de este

tipo de abandono en la educación superior debido a una insuficiente integración personal con el ambiente intelectual y social de la comunidad universitaria (González-Ramírez y Pedraza-Navarro, 2017; Matteo, Angelidos Santos, y Portela, 2016).

También se plantea la distinción entre el abandono definitivo o cuando existe movilidad en los estudios (Hagedorn, 2012). Muchas veces por razones administrativas, las instituciones de educación superior consideran como abandono las situaciones de movilidad en los estudios que no implican una renuncia permanente como son: el cambio de programa de estudios o centro de estudios, el cambio de nivel educativo y la renuncia transitoria. Sin embargo, el abandono de los estudios es un proceso progresivo que implica la toma de decisiones en que intervienen múltiples factores donde el estudiante busca una respuesta intencional en la cual se ponderan costes y beneficios asociados a la obtención de un grado académico (Heublein, 2014; Stinebrickner y Stinebrickner, 2014). En consecuencia, se establecen diferentes perfiles de abandono (Andrews, Li, y Lovenheim, 2014) y distintos modelos que explican el proceso a partir del cual se produce la desvinculación del estudiante de sus estudios (Viale, 2014).

En cuanto a los perfiles de abandono es posible identificar (Andrews et al., 2014):

- a) Un estudiante que se cambia de carrera, pero continúa en la misma institución académica (transferencia a otra carrera).
- b) Un estudiante que sigue en la misma carrera, pero cambia de institución (transferencia a otra institución).
- c) Un estudiante que opta por cambiar a un nivel educativo inferior.
- d) Un estudiante que deja de estudiar definitivamente.

En cuanto a las aproximaciones teóricas que explican el abandono, existen cinco grandes marcos de referencia que permiten clasificar los enfoques sobre abandono y permanencia, según el énfasis asignado a las tres variables explicativas fundamentales: personales, familiares e institucionales (Braxton, Shaw-Sullivan y Johnson, 1997):

- a) Enfoque psicológico: se centra en las características a nivel psicológico de los estudiantes que finalizan la titulación y cómo éstas difieren de los que deciden abandonar.
- b) Enfoque sociológico: además de tener en cuenta el enfoque anterior, da importancia a los factores externos del estudiante.

- c) Enfoque economicista: señala los beneficios económicos que el estudiante obtiene con los estudios elegidos como principal factor en la permanencia de la titulación.
- d) Enfoque organizacional: indica como peso fundamental el papel de la Universidad (institución) en la socialización y satisfacción del estudiante.
- e) Enfoque interaccionista: aspira a un nivel de integración entre los aportes de los distintos enfoques referidos previamente y que, atribuye un peso específico a las características personales del estudiante, las dimensiones organizativas y sociales involucradas.

## 1.2. Modelo interaccionista de Vincent Tinto

Entre las propuestas más importantes en el ámbito de la investigación del abandono universitario se encuentran la de Vincent Tinto. Representa un enfoque integrador puesto que entiende el fenómeno del abandono como el producto de la interacción entre factores individuales, procesos sociales e institucionales vinculados a la elaboración de las metas personales en relación a los estudios, y en consecuencia, la toma de decisiones sobre su permanencia (Tinto, 2012).

Este modelo propone que los estudiantes ingresan a la universidad con atributos familiares e individuales definidos, pero una vez admitidos en el sistema universitario, una serie de factores del sistema social (académicos y pares) y factores institucionales afectan tanto sus metas como compromiso con los estudios, siendo el compromiso con las propias metas y el vínculo institucional los aspectos más gravitantes en la decisión de abandonar los estudios (Balmori, Garza, y Reyes, 2011).

El modelo consta de cinco grandes componentes (Figura 1):

1. Atributos previos al ingreso: considera los antecedentes del estudiante en el plano familiar, las características individuales y la escolaridad previa del alumno.
2. Metas y compromisos iniciales del estudiante relacionados con sus aspiraciones académicas con la institución a la cual piensa ingresar.
3. Experiencias vividas por el estudiante en la institución, a) experiencias en el ámbito académico (rendimiento y la interacción con el cuerpo docente), y b) experiencias en el ámbito social (interacción con los pares y participación en actividades extracurriculares).
4. Integración social y académica: logradas a partir de las experiencias que ha vivido en la etapa anterior.

5. Nuevos objetivos, metas y compromisos con la institución y con la educación: estos se ven afectados por el grado de integración que el estudiante alcanzó en el nivel anterior.

En este modelo existen además algunos supuestos que explican la integración entre las diversas etapas (Saldaña y Barriga, 2010):

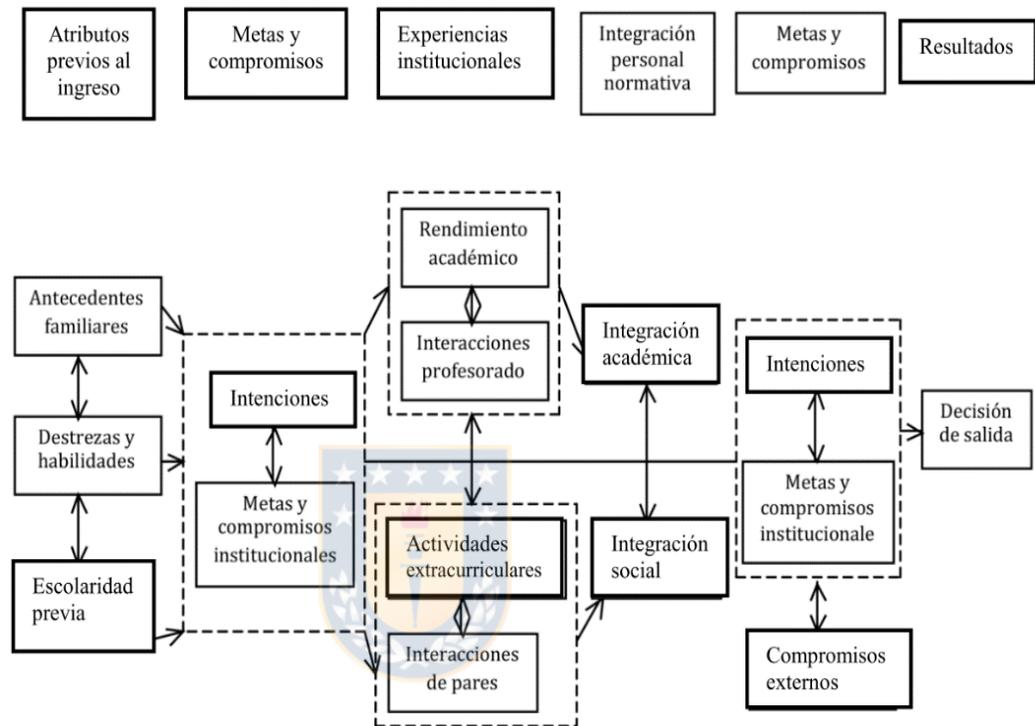
- Las metas y compromisos iniciales están fuertemente influenciados por los atributos previos al ingreso, debido a que un alumno con buen desempeño escolar y con una familia comprometida con su educación, tenderá hacia un alto compromiso con la meta de completar una carrera universitaria.
- La positiva experiencia académica y social, producirá mejores canales de comunicación, apoyo de los amigos, apoyo de la institución y afiliación colectiva, los cuales podrían modificar los compromisos iniciales del individuo en relación con sus metas educativas y para con la institución.
- Un estudiante con buen desempeño y que interactúa positivamente con sus profesores durante los estudios universitarios se sentirá integrado en el ámbito académico y disminuirá sus probabilidades de abandonar los estudios.

- Un estudiante con una red importante de amistades y que participa además de otras instancias universitarias (deportivas, extracurriculares) se sentirá socialmente integrado a la institución, disminuyendo también la posibilidad de abandono de los estudios.

En síntesis, los factores antecedentes predisponen a una mejor o peor experiencia universitaria; la experiencia universitaria facilita o dificulta la integración social y académica del estudiante; a su vez, la integración en estos planos influye en su compromiso con las metas académicas y su vinculación con la institución, lo que lleva a mantener o reformular las propias convicciones y dediciones durante el proceso educativo (Saldaña y Barriga, 2010). Además, la transición desde la enseñanza escolar hacia los estudios universitarios contempla factores que afectan la adaptación del estudiante a este nuevo contexto (Araújo, Gomes, Almeida, y Núñez, 2019; Fourie, 2018; Tuero, Cervero, Esteban, y Bernardo, 2018).

Desafíos como la redefinición de la propia identidad y la incorporación a nuevos grupos de referencia, la adquisición de independencia, el requerimiento de mayor autonomía y la dificultad intrínseca de la educación superior, pueden ser factores de estrés y difícil adaptación, que favorezcan motivos asociados al abandono de los estudios (Martínez-lópez et al., 2014;

Pérez-villalobos, Bonnefoy-dibarrat, Cabrera-flores, Peine-grandón, et al., 2012; Bernardo, et al., 2017).



**Figura 1.** Modelo de Tinto (1975), tomado de Viale, (2014).

### 1.3. Intención de abandono y permanencia en estudiantes universitarios de primer año

La declaración abierta de intenciones de las personas es el predictor más fuerte de su comportamiento real, y la intención se explica por la actitud

del individuo hacia determinado objeto, la norma subjetiva y el propio control percibido (Ajzen, 1991).

Todas estas variables influyen en la formación de la intención, pero solo la actitud y la percepción de control son capaces de intervenir directamente en el desarrollo de la conducta. Asimismo, la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control pueden modificarse entre sí, previamente al desarrollo de la intención (Ajzen, 1991).

Las intenciones son capaces de reflejar las motivaciones que influyen el comportamiento efectivo que se realiza, razón por la que se ha puesto atención en las intenciones de abandono de los estudios universitarios (Hardré, Liao, Dorri, y Beeson, 2019). Además, el trabajo con las intenciones cuenta con la ventaja de permitir su detección temprana y por lo tanto, la realización de esfuerzos de intervención que permitan anteponerse al abandono consumado (Hardré et al., 2019).

La intención de abandono de la carrera es definida como la disposición que tiene un estudiante universitario de desvincularse del programa formativo que se encuentra cursando antes de finalizar sus estudios (Duque, Montes, Rodríguez, y Jaramillo, 2014).

En consecuencia, la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida: a) por las conductas previas, b) las actitudes hacia el abandono y la permanencia de sus propios estudios y, c) por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan una intención conductual que decanta en las acciones a realizar (Donoso y Schiefelbein, 2007).

La intención de abandono ha mostrado ser un predictor positivo fuerte del abandono y negativo fuerte de la permanencia efectiva en estudiantes universitarios. Además, se ha observado que la intención de abandono en estudiantes universitarios es mayor en el primer año de estudios y tiende a decrecer al segundo año (Bean y Metzner, 1985; Sandler, 2000; Summers, 2003). Estos resultados concuerdan con las tasas de abandono consumado observadas en el contexto nacional en los últimos años (SIES, 2020).

## **2. Integración socio-académica en estudiantes universitarios**

Iniciar una carrera universitaria es una experiencia de difícil manejo para los estudiantes. Por un lado, deben enfrentar las dificultades propias de la etapa del ciclo vital en que se encuentran, y por otro, intentar superar la transición desde la educación media hacia la educación universitaria con las complicaciones que esta conlleva (Pérez-Villalobos, Bonnefoy-Dibarrat, Cabrera-Flores, y Peine-Grandón, 2012; Tinto, 2012).

Normalmente, los estudiantes universitarios de nuevo ingreso se encuentran comenzando la etapa de la adultez emergente. Esta implica desafíos asociados a la adquisición de mayor independencia y la definición de la identidad personal, vinculada también a la identidad profesional (Amichai-Hamburger y Vinitzky, 2010; Barrera-Herrera y Vinet, 2017; Mitchell, Lebow, Uribe, Grathouse, y Shoger, 2011).

Por otro lado, la transición desde la educación media hacia la vida universitaria conlleva desafíos asociados a la adaptación a la vida y cultura universitaria, el afrontamiento de una mayor dificultad en los desafíos académicos y la exigencia de mayor autonomía, que pueden transformar la experiencia universitaria inicial en una fuente de abundante demandas de

diversa índole y estrés (Martínez-López et al., 2014; Pérez-Villalobos, Bonnefoy-Dibarrat, Cabrera-Flores, y Peine-Grandón, 2012).

El estudiante deberá aprender los códigos y normativas tanto formales como informales de la institución en que se encuentra, tendrá que establecer nuevas relaciones interpersonales – con sus pares, profesores y otros funcionarios – que le permitan contar con una red social al interior de la universidad. Además, será el principal responsable de las actividades sociales y académicas que desarrolle, así como del éxito o fracaso que estas involucren (Tinto, 2012; Cervero et al., 2017).

El éxito o fracaso en este proceso de adaptación depende de los recursos tanto personales como sociales con que cada estudiante cuente para asimilar dichos desafíos (Musitu, Cava, y Valencia, 2003), así como de las ayudas y apoyos institucionales de las que pueda disponer.

En general, para los estudiantes, la transición a la universidad significa la distancia o separación de su familia y amigos y la creación de nuevas redes sociales (Martínez-lópez et al., 2014). Para aquellos que migran hacia otra localidad para proseguir sus estudios esta situación puede significar un mayor desafío, que se acrecienta en el caso de estudiantes que provienen de un ambiente relativamente pequeños y conocidos (Peña, 2017; Tinto, 2012).

Todos estos factores son, en gran parte, aspectos diferenciadores del fenómeno del abandono temprano de los estudios en contraste con el abandono en años posteriores, si se considera que la dificultad para realizar apropiadamente esta transición se origina durante el primer año de estudios. Además, el abandono temprano no es solo más frecuente, sino que también más probablemente voluntario debido a estas características (Tinto, 2012).

La integración socio-académica en el contexto universitario implica el ajuste que el estudiante logra en la institución universitaria a partir de las experiencias académicas y sociales que va enfrentando (Díaz, 2008).

Tanto la integración social como la académica juegan un rol importante en el abandono y han sido reconocidas en la mayoría de los modelos que intentan explicaciones sobre este fenómeno en el contexto de los estudios universitarios (Moncada, 2014).

Los programas exitosos de intervención frente al abandono se caracterizan por favorecer que sus estudiantes se sientan integrados en la vida institucional (y por lo tanto, que no se sientan marginados), especialmente, aquellos estudiantes pertenecientes a minorías o con antecedentes desventajosos (Tinto, 2012; 1989).

La integración social involucra la congruencia entre el individuo y el ambiente social a través de las interacciones con pares, académicos y administrativos en la institución de educación superior.

Por otra parte, la integración académica implica un proceso bilateral durante el cual, el individuo es evaluado por el sistema (ej. Calificaciones, conducta) mientras que el sistema es evaluado, por el individuo, lo que conduce a una adaptación e identificación con las normas del sistema académico (Dahm, Lauterbach, y Hahn, 2016).

Existen además dos tipos de integración académica. La integración académica formal involucra los contactos relacionados con el estudio y la institución. Por su parte, la integración académica informal implica contactos entre profesores y estudiantes fuera del contexto directo del entorno de aprendizaje.

De manera similar, la integración social informal se caracteriza por el contacto social frecuente y la participación en actividades estudiantiles, mientras que la integración social formal involucra principalmente contactos entre pares sobre asuntos de aprendizaje, y se manifiesta normalmente, en como experimentan el trabajo conjunto en torno a sus tareas (Severiens y Schmidt, 2009).

La integración del estudiante ocurre como resultante de sus experiencias al interior de la universidad, específicamente, en cuanto al desempeño alcanzado, la interacción con el cuerpo docente y en el ámbito social universitario (Tinto 1989; 2012). Si se desarrolla un buen rendimiento y una interacción positiva con los docentes y los pares, contando con una red de amistades y participación extracurricular la posibilidad de abandonar será menor (Guzmán, 2016).

La integración académica en términos operacionales involucra tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual del estudiante, mientras que, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y, también, la participación en actividades extracurriculares. La reevaluación que un estudiante realiza de su grado de compromiso frente a los estudios universitarios está fuertemente influenciada por estos factores, siendo la integración académica la que más vinculada al compromiso con el grado o programa de estudios, y la integración social la más vinculada al compromiso institucional (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Respecto de estas dos dimensiones de la integración en la educación superior es importante señalar que, la investigación ha mostrado diferencias

en la relación entre la integración académica y social respecto de la permanencia de los estudiantes.

La integración académica ha mostrado una mayor relación con la permanencia cuando los estudiantes residen fuera del campus y deben viajar para estudiar, en comparación con la integración social (Davidson y Wilson, 2014).

Por otro lado, se ha observado un efecto compensatorio entre ambos tipos de integración. La integración académica ha mostrado tener mayor influencia positiva sobre la persistencia en niveles bajos de integración social. A medida que aumenta el nivel de integración social, la influencia positiva de la integración académica sobre la permanencia disminuye, y viceversa. Se observaron relaciones similares respecto del compromiso con la meta de graduación y con el compromiso con la institución (Stage, 1989). También se ha observado que el tipo de contacto entre estudiantes y académicos tiene un impacto diferente en la permanencia de los estudiantes. El contacto formal (interacciones alrededor de aspectos intelectuales o relacionados con las materias del curso) ha mostrado un mayor efecto en la persistencia de los estudiantes de nuevo ingreso (Davidson y Wilson, 2014).

Los estudiantes que abandonan antes tienen un periodo de tiempo limitado para establecer contactos con la institución por lo que, la naturaleza misma del tiempo en que un estudiante permanece puede determinar más contactos con la institución y afectar sus posibilidades de vinculación (Taylor, 2006). Al respecto, se ha observado múltiple evidencia que muestra como uno de los predictores más potentes de la permanencia y el abandono, la asistencia de los estudiantes a clases (Bernardo et al., 2016, 2015; Casanova et al., 2018; Castro y Rivas, 2006).

## 2.1. Factores académicos y abandono en estudiantes universitarios

### 2.1.1. Rendimiento académico previo y temprano

El rendimiento académico es una variable de interés en la explicación del fenómeno del abandono de los estudios por su relación con las capacidades académicas que desarrollan los estudiantes antes de ingresar a la educación superior y aquellas que influyen sobre el proceso de integración académica y social que experimentan en el contexto universitario (Tinto, 1975; 2012; Himmel, 2002).

El rendimiento académico es entendido como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de

edad y nivel académico (Jiménez, 2000). Sin embargo, en términos prácticos, el rendimiento suele ser medido a partir de evaluaciones en el aula que no conllevan necesariamente estandarizaciones asociadas. Lo común, es que se considere el rendimiento como el nivel de logro que obtiene un estudiante en su proceso formativo, expresado a través de una valoración numérica (Catalán y Santelices, 2014).

El rendimiento académico se relaciona como antecedente académico con el abandono de los estudios (voluntario y forzado) donde el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y las Notas de Enseñanza Media (NEM) han sido los más utilizados en el contexto chileno (Barahona, 2014; Gallegos, Campos, y Canales, 2018; Vergara-Díaz y Peredo-López, 2017).

El vínculo existente entre el rendimiento académico previo y el abandono está dado por la capacidad que este tiene de reflejar el nivel de preparación académica previa del estudiante. Por un lado, el nivel de preparación académica previa de los estudiantes influiría sobre el dominio de conocimientos y habilidades básicas necesarias para los estudios vigentes (Díaz, 2009). Por otro lado, pueden reflejar los hábitos vinculados al estudio que han sido forjados en los estudiantes durante su educación básica y secundaria.

Por otra parte, el rendimiento académico durante los estudios juega un rol importante en la toma de decisiones del estudiante respecto de permanecer o abandonar los estudios en curso.

Se ha observado que el rendimiento académico durante los estudios opera como un indicador para el estudiante de su grado de integración académica, el cual, pasa a ser un elemento clave en la decisión de permanecer o abandonar los estudios (Bernardo, Cerezo, Núñez, Tuero, y Esteban, (2015). Además, existe investigación que ha probado su influencia en la toma de decisiones de los estudiantes sobre permanencia (Tuero et al., 2018) y sobre el abandono de los estudios universitarios (Tuero, et al., 2020; Tuero, et al., 2018).

El rendimiento académico temprano opera como retroalimentación sobre la efectividad de los esfuerzos realizados frente al estudio y la propia capacidad para enfrentar la carrera universitaria. Además, se convierte en información vital para decidir en términos de costo-beneficio la prosecución de los estudios (Merlino, Ayllón, y Escanés, 2011; Viale, 2014).

El rendimiento académico temprano resulta ser también importante en la decisión de continuar estudiando la titulación inicialmente matriculada debido a su valor predictivo respecto del abandono (Castaño, Gallón, Gómez,

y Vásquez, 2004; Goldernhersh, Coria, y Saino, 2011; Montmarquette, Mahseredjian, y Houle, 2001).

En consecuencia, el estudio del rendimiento temprano adquiere mayor valor e interés en la investigación debido a que es una variable que puede ser medida en etapas iniciales del proceso educativo.

### 2.1.2. Rendimiento académico previo y abandono de los estudios universitarios

El puntaje en la PSU ha sido descrito como un buen indicador del rendimiento académico previo, teniendo la capacidad para predecir el rendimiento en los estudios en educación superior (Soria-barreto y Zúñiga-Jara, 2014). Además, se ha encontrado que actúa como predictor significativo del éxito académico en la universidad y de la permanencia en los estudios universitarios (Barahona, 2014; Donoso y Schiefelbein, 2007).

Las secciones de la PSU que actúan como mejores predictores del abandono en educación superior son la Prueba de Matemáticas y de Lenguaje, mostrando ser un factor de riesgo del abandono (Jorquera, Farías, y González, 2018), aumentando la probabilidad de abandonar los estudios en estos estudiantes (Gallegos et al., 2018) y reduciendo la probabilidad de

deserción de los alumnos (Saldaña y Barriga, 2010). Además, se ha concluido una relación clara entre el puntaje PSU con que se ingresa a Educación Superior y la tasa de retención reportada por las universidades, donde los estudiantes con puntaje mayor o igual a 800 puntos muestran una retención de 1er año superior a 95% (SIES, 2011). En el otro extremo, aquellos que ingresan con menos de 475 puntos muestran una retención de 68,1% (Rolando, Lara, y Salamanca, 2012).

### 2.1.3. Rendimiento académico temprano y abandono de los estudios universitarios



La obtención de buenos resultados durante los estudios universitarios ha mostrado ser una variable relevante para el abandono de los estudios. Un mayor promedio de créditos por semestre disminuye el riesgo de deserción (Castaño et al., 2004). Incluso, se ha encontrado que los estudiantes que cambian de titulación, abandonan y permanecen muestran diferencias estadísticamente significativas en torno a la cantidad de créditos aprobados/reprobados durante los primeros cursos (Bernardo et al., 2015). En la misma línea, se observa que los estudiantes que abandonan sus estudios tienen un 50% menos de créditos logrados que quienes permanecieron

(Gairín et al., 2014). Además, se ha observado que el rendimiento académico en la universidad demuestra ser la variable más influyente en la decisión de permanecer o abandonar los estudios universitarios (Casanova et al., 2018; Esteban, Bernardo, Tuero, y Cervero, 2017).

Por otra parte, el rendimiento académico temprano se torna interesante por su potencial como indicador “temprano” y modificable, permite la toma de decisiones institucionales oportunas antes del abandono consumado.

En universitarios de distintas especialidades (ingeniería, humanidades y ciencias económicas) se observó que el rendimiento académico en el primer curso o semestre correlacionó de manera positiva y alta con la permanencia en la universidad (Araque, Roldán, y Salguero, 2009). También en distintas titulaciones se ha observado que el rendimiento académico en la universidad acumulado al primer, segundo, y tercer año de carrera son predictores significativos fuertes del abandono de los estudios (Gallegos et al., 2018).

Distintos estudios han encontrado que el rendimiento temprano es un predictor del abandono de los estudios, mostrando ser el factor más importante (Herbas-Torrico, Frank, Vargas-Aranda, y Murillo-Arevalo, 2016) y la principal causa para el abandono durante el primer año (Rodríguez, Bernardo, Esteban, y Díaz, 2019; Tuero et al., 2018).

## 2.2. Factores sociales y abandono en estudiantes universitarios

El paulatino desapego del estudiante respecto de la carrera y sus grupos de referencia, es un componente importante en el fenómeno del abandono de los estudios (Tinto, 1989;2012).

La desafiliación respecto del entorno de estudios y de los grupos de referencia, constituyen elementos importantes que afectan la integración académica y social del estudiante.

Por otro lado, la correspondencia que los estudiantes perciben respecto de las características académicas de la institución en la que se integran y de las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes que la conforman son considerados, normalmente, como indicadores de integración socio-académica (Leyton, Vásquez, y Fuenzalida, 2012). Además, se ha observado que las razones vinculadas a la intención de abandonar los estudios van cambiando a medida que cambia el semestre que se cursa.

Se ha encontrado que, durante el primer semestre, quienes contemplan abandonar, manifiestan razones relacionadas con el compromiso personal con la universidad y los estudios, la orientación profesional, el compromiso con el aprendizaje, el apoyo del personal docente y el entorno social que

ofrece la universidad. En segundo semestre, quienes contemplan abandonar, mantienen razones relacionadas con el compromiso con la institución y la carrera, y agregan otras relacionadas con el desgaste personal, las dificultades de gestión del tiempo y su relación con el desmedro de la vida social. En el tercer semestre, las razones se centran en la percepción de insuficiente habilidad para abordar los desafíos, problemas de salud y soledad (Willcoxson, 2010).

También se ha observado que la interacción entre variables sociales y académicas puede explicar la intención de abandonar o permanecer en los estudios (Castro-López, et al., 2021). En el primer nivel, la satisfacción con la elección de la titulación fue el predictor más fuerte de la intención de abandono. En el segundo nivel, aparecen variables que operan como moduladores. La participación en el proceso de aprendizaje compensa la insatisfacción con la elección de carrera, reduciendo la intención de abandono. La adaptación satisfactoria al entorno social y el cumplimiento de las expectativas por parte de la actual titulación complementan el efecto de quienes están satisfechos con la titulación, haciéndolos menos proclives a la intención de abandono. En el tercer nivel, los estudiantes tienden a una menor

intención de abandono cuando la titulación ha satisfecho sus expectativas, se han adaptado socialmente y están satisfechos con su titulación.

En los siguientes apartados se describirán variables vinculadas a la integración social de los estudiantes que han sido consideradas relevantes en el estudio del abandono de los estudios universitarios.

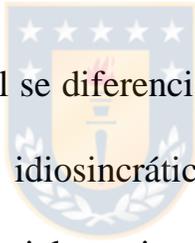
### 2.2.1. Sentido de pertenencia a la organización educativa

La identidad social es el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo de referencia (Tajfel, 1979). Parte importante del autoconcepto de un individuo está conformado por su identidad social, es decir, el conocimiento que posee sobre su pertenencia a determinados grupos sociales, junto a la significación emocional y de valor que para él tiene dicha pertenencia (Scandroglio, López, Carmen, y José, 2008).

Existen tres mecanismos centrales que permiten la identidad social (Saldivia, Cofré, y Estrada, 2016):

- La categorización social, es decir, la organización del entorno social para su comprensión, a partir de categorías que acentúan la similitud entre los miembros de un grupo o las diferencias con miembros de otros grupos.

- La identificación social, que consiste en reconocerse como miembro de un grupo e identificarlo como parte de lo que somos.
- La comparación social, es decir, la puesta en perspectiva de las características propias y de los otros grupos para establecer diferenciaciones en las que unos resultan más valiosos que otros. Esta emerge de la necesidad de comparar el propio grupo con otros, en categorías que favorezcan al propio grupo (distintividad positiva).



La identidad personal se diferencia de la social: la identidad personal consiste en características idiosincráticas, como habilidades e intereses, mientras que la identidad social consiste en la auto-categorización dentro de grupos importantes para el sujeto, organizaciones e instituciones (Yáñez, Pérez, y Ahumada, 2006). La identidad social, por su parte, ocurre cuando el individuo percibe que pertenece al grupo, es consciente de que por pertenecer al grupo se le asigna un calificativo positivo o negativo, y siente cierto afecto derivado de la conciencia de pertenecer al grupo (Mercado y Hernández, 2010).

El proceso de identificación de un individuo con una determinada organización o grupo está anclado en estos fundamentos, por lo tanto, la

identificación organizacional puede ser considerada una forma específica de identificación social (Gautam, Van Dick, y Wagner, 2004).

La identidad organizacional (Ashforth y Mael, 1989) involucra la percepción de un vínculo o lazo psicológico de un individuo con la organización (Álvarez et al., 2014; Rocha y Böhr, 2003). Esto implica, por un lado, la percepción de similares creencias, propósitos, objetivos y/o ideas que la organización, pero, además, el sentirse parte importante de la misma. Por esto, se distinguen dos subproductos de la identidad organizacional: la identificación con la organización y el sentido de pertenencia a la organización.

La identificación organizacional se refiere al estado cognitivo de conexión y cercanía de un individuo respecto de una organización que se genera como consecuencia de un proceso de comparación del propio individuo entre su identidad personal y la de la organización, quien se percibe compartiendo similares rasgos, valores y atributos (Bhattacharya, Rao, y Glynn, 1995).

Por su parte, el sentido de pertenencia organizacional corresponde al grado en que las personas unen su sentido del yo con el de un grupo, piensan de sí mismos y del grupo en términos similares y se definen a sí mismos en

términos de su membresía (Tyler y Blader, 2000). Un individuo pertenece a una organización cuando comparte sus valores y metas, siente deseos de permanecer y se percibe aceptado, valorado, incluido y parte de la vida y las actividades de grupo (Goodenow, 1993).

La membresía a un determinado grupo, es decir, el deseo de ser miembro y el hecho de sentirse como tal (sentirse parte de la organización) es un resultado del complejo proceso de identificación (Rocha y Böhr, 2003).

El sentido de pertenencia a la organización presenta dos niveles: uno relacionado con la mera adscripción o membresía de grupo, y otro que, supone conocer y compartir los contenidos socialmente aceptados por el grupo (Mercado y Hernández, 2010).

La pertenencia alcanzaría su nivel de madurez máximo cuando el individuo expresa su voluntad para participar conscientemente de un grupo u organización (Capello, 2015). Esto implica que, los individuos se sienten una integración psicológica del “mi” y el “nosotros” que implica un cambio profundo en la identidad y, con ello, en como las personas experimentan y se relacionan con una organización (Blader et al., 2017) donde una persona se

define a sí misma por los mismos atributos que cree que definen a la organización (Boroş y Curşeu, 2012).

El sentido de pertenencia a la organización genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga, formaran parte de la memoria personal, y del grupo al que se siente pertenecer (Brea, 2014) y por lo tanto, implica una nivel de impacto transformacional en cada persona.

En el contexto educativo, los estudiantes que se conectan con el entorno de aprendizaje académico formal, así como con el entorno social y cultural de la comunidad académica en general, tienen un sentido de pertenencia que se traduce en un deseo de quedarse y completar sus objetivos educativos (Torres y Solberg, 2001).

Específicamente en el contexto universitario, el sentido de pertenencia a la carrera implica sentirse un miembro importante y respetado en su propio programa de estudios (Alkan, 2014).

Por lo tanto, el sentido de pertenencia se produce a partir del juicio sobre el ajuste del estudiante al nuevo escenario universitario, basándose en el sentido de afiliación e identificación con la comunidad universitaria (Hoffman, Richmond, Morrow, y Salomone, 2003).

Normalmente, los contactos significativos en el contexto universitario ocurren entre los estudiantes, y respecto de algunos académicos/docentes (Ali y Smith, 2015), los que favorecen que el estudiante se sienta perteneciente a una red social o grupo de referencia (Suarez, 2011). En este proceso es clave la presencia de otros debido a que, acorde a la teoría de la identidad social, la pertenencia se construye a través de las relaciones con los demás al compartir significados y experiencias, además del contraste con el exo-grupo (Auge, 1994).

La pertenencia, entonces, facilita la percepción de similitud entre los individuos que comparten membresía en la organización, lo que lleva a entender que los miembros del colectivo perciben en términos parecidos y, por tanto, actuarán de una manera similar. Además, facilita que las personas realicen atribuciones causales positivas sobre los motivos e intenciones de los miembros de la organización (sesgo positivo) y que tiendan a confiar más en los miembros del grupo (Kramer, Brewer, y Hanna, 1996).

La pertenencia del estudiante puede jugar un papel importante a lo largo de la experiencia educativa, así como en la decisión de abandonar los estudios.

Los estudiantes se sienten atraídos por las instituciones y los individuos cuando perciben que tienen características similares a las suyas con las cuales compartir sentimientos, opiniones y valores (Tesser, 1988). Aquellas organizaciones que tengan una identidad parecida a la suya, diferente del resto y que realce sus rasgos serán instituciones con las que existan mejores probabilidades de vincularse de forma más permanente (Bhattacharya et al., 1995).

Por otra parte, para los estudiantes universitarios, la carrera donde estudian es una de las más importantes categorías sociales, lo que contribuye a la construcción de su identidad social y en gran medida define su vida (Yáñez et al., 2006). Los estudiantes que se sienten perteneciente a su carrera, sienten que tienen una participación valiosa, que mantienen relaciones con sus pares y perciben preocupación de parte de los académicos hacia su persona (Hoffman et al., 2003).

Por el contrario, los estudiantes desvinculados de su organización mantienen un estado afectivo carente de pertenencia, de valoración de su centro de estudio y/o no se sentiría aceptado por sus miembros lo que conduce a un escaso compromiso hacia su carrera y podría inclusive generar

desconfianza respecto de su institución y de quienes la representan (Voelkl, 1996).

Uno de los factores que afecta el proceso de identificación organizacional es el atractivo de esta. Mientras más atractiva percibe el individuo la identidad de una organización, más fuerte será su identificación con ella y más probable que las personas se comprometan en conductas que beneficien a la organización (Wilkins, Butt, Kratochvil, y Balakrishnan, 2016).

Otros factores clásicamente vinculados a la teoría de la identidad social se han transferido a la explicación del atractivo de una determinada identidad organizacional, como son la relevancia del grupo, el prestigio, la semejanza, proximidad y vinculación (Álvarez et al., 2014; Ashforth y Mael, 1989).

### 2.2.2. Apoyo social percibido en el contexto de los estudios universitarios

Los estudios sobre el apoyo social han vinculado el aislamiento y la baja integración social con la salud en general y el bienestar psicológico de las personas (Marín y Snahueza, 2016).

Se diferencian los términos red social y apoyo social. Esto porque, si bien las relaciones sociales son la estructura base del apoyo social, su mera existencia no garantiza la provisión de apoyo (Orcasita y Uribe, 2010).

La red social puede ser definida como la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas, diferenciadas de la masa anónima de la sociedad (Tartaglioni, Clemente, y Stefani, 2007). Por lo tanto, cuando se habla de red social se hace referencia a las características estructurales de las relaciones sociales, las que están conformadas por las personas significativas cercanas al individuo, las que constituyen su ambiente social primario (Orcasita y Uribe, 2010).

Por otro lado el apoyo social, refiere al apoyo específico recibido por parte de la red social disponible, o en otras palabras, el grado en que las necesidades sociales básicas de las personas son satisfechas a través de la interacción con otros, entendiendo como necesidades básicas la afiliación, el afecto, la pertenencia, la identidad, la seguridad y la aprobación (Thoits, 2011).

El apoyo social ha sido analizado y categorizado en función de cuatro aspectos fundamentales. Puede implicar aportes de tipo expresivo o instrumentales (función); puede ser proporcionado por distintas fuentes con

diverso nivel de vinculación (fuente de apoyo); puede constituir un apoyo real o percibido (percepción) y puede ocurrir tanto en situaciones cotidianas como momentos especiales o momentos de crisis (situación) (Ensel y Lin, 1991).

En cuanto a la función, el apoyo social expresivo posee un fin en sí mismo (compartir un problema, intercambiar experiencias, compartir un momento de agrado), mientras que el apoyo de tipo instrumental, implican una finalidad en la consecución de un objetivo o bienes materiales (buscar empleo, ir de compras, recibir educación o información) (Ensel y Lin, 1991; Santini, et al., 2015; Thoits, 2011). Esta distinción es relevante si se consideran resultados observados en abandono universitario, donde la interacción social formal, más vinculada al apoyo instrumental, muestra un efecto más importante (Davidson y Wilson, 2014). Sin embargo, ambos tipos de apoyo se tornan relevantes en tanto que afectan las posibilidades del estudiante de afrontar situaciones difíciles (Asberg, Bowers, Renk, y Mckinney, 2008; Feldman et al., 2008).

En cuanto a la fuente, el apoyo puede ser proporcionado por la comunidad (apoyo usualmente formal), por las redes sociales (apoyo formal y/o informal otorgado por vecinos, iglesia, equipos deportivos, junta de

vecinos) y las personas de confianza (apoyos más usualmente informales, frecuentes y espontáneos). Sin embargo, el apoyo social, suele provenir de manera más frecuente desde las personas con las que se tiene confianza y se comparte mayor grado de intimidad (familia, amigos, compañeros de trabajo) (Rodríguez-Marin, Pastor, y Lopez-Roig, 1993).

También se distingue entre el apoyo social recibido y percibido. Esto porque se ha observado que muchas veces las personas no se sienten apoyadas aunque reciben apoyo real, o por el contrario, no reciben el apoyo pero perciben la disponibilidad del mismo (Orcasita y Uribe, 2010).

El apoyo social recibido, refiere a la transacción real de la ayuda producida y se define como la frecuencia de las acciones de apoyo de los demás (Santini et al., 2015). Por lo tanto, es la dimensión objetiva sobre la cantidad de ayuda que la persona ha recibido en un periodo de tiempo determinado (Orcasita y Uribe, 2010).

Por su parte, el apoyo social percibido refiere a la evaluación que hace el individuo, es decir, la percepción de la cantidad y calidad de apoyo social disponible, si fuese necesario su uso (Cohen y Janicki-deverts, 2010; Orcasita y Uribe, 2010), lo que involucra la creencia que la persona tiene sobre la disponibilidad del tipo de apoyo social (Gottlieb y Bergen, 2010). Ambos se

vinculan con la satisfacción de las necesidades de afecto, filiación, los sentimientos de identidad y pertenencia (Báez, Favaron, Pérez, y Vásquez, 2014).

El modelo de efectos principales plantea que el apoyo social interviene de manera directa en la salud física y mental de las personas, a través de las relaciones interpersonales, propiciando cambios psico-fisiológicos y de conducta, independiente de la presencia de estrés que afecte al individuo (Marín y Sanhueza, 2016).

El modelo de amortiguación por su parte propone que el apoyo social opera como un mecanismo de adaptación secundario frente a situaciones de estrés donde este se constituye en un mediador o “amortiguador” entre la salud y los eventos estresantes. De este modo, la presencia de apoyo social permite al individuo redefinir la situación de estrés, lo que le permite utilizar sus recursos y enfrentar la situación, evitando que ésta sea percibida por el individuo como un evento estresante, y así minimizar sus efectos nocivos (Marín y Sanhueza, 2016). En el contexto universitario, un estudiante que cuenta con apoyo social recibirá consecuencias directas positivas del apoyo en sí mismo (ayuda concreta en sus dificultades académicas y sociales cotidianas) lo cual, puede afectar positivamente la resolución de sus

dificultades, evitando la acumulación de problemas y/o la generación de problemas de mayor envergadura (reprobación de asignaturas).

En el contexto universitario el apoyo social de pares y docentes tiene especial relevancia en este proceso de tránsito y ajuste, sobre todo, si se tiene en consideración que una parte importante del fenómeno del abandono de los estudios es el paulatino de desapego respecto de la carrera y los grupos de referencia (Tinto, 1989) y que pares y docentes representan la red social más próxima al interior de la universidad. Particularmente el apoyo social percibido de los compañeros puede ser de gran alcance, puesto que una de las principales fuentes de apoyo que el estudiante reporta en el contexto universitario son los amigos y compañeros (59,4%). Estos constituyen personas en quienes poder confiar y con quienes tener una buena relación (Feldman et al., 2008).

Si bien es cierto, los compañeros y docentes contribuyen con los distintos tipos de apoyo indicados de acuerdo con su nivel de relación con el estudiante, será clave observar el rol que ejerce la percepción acogida y de ayuda. La percepción de disponibilidad de acogida y ayuda ante los acontecimientos positivos y negativos relevantes para el estudiante constituyen un sostén psicológico que contribuye a disminuir la importancia

de los distintos estresores propios de la vida académica, entregando mayor seguridad sobre el soporte existente para un afrontamiento activo de los mismos (Thoits, 2011),

Contar con disponibilidad de acogida y ayuda puede operar como un amortiguador del estrés y el malestar del estudiante en situaciones cotidianas, y en particular, en aquellas difíciles, favoreciendo condiciones que permitan un mejor abordaje y toma de decisiones (Marín y Snahueza, 2016). En contraste, un estudiante que no percibe su disponibilidad, en conjunto con otras condiciones como el exceso de estrés, el aislamiento (Gómez et al., 2015) y el descompromiso con los estudios (Glaría, Carmona, Martín, Pérez, y Ponce, 2016) pueden facilitar el fracaso académico y el abandono de los estudios.

El grado de acogida y ayuda que perciban los estudiantes puede favorecer la satisfacción de las necesidades sociales básicas del individuo, como son el afecto, la estima, la aprobación, el sentido de pertenencia e identidad, y seguridad a través de la interacción significativa con otros (Suarez, 2011). Además, proporciona al individuo un sentido de estabilidad, de predictibilidad y de control que lo hace sentirse mejor y percibir de manera más positiva su ambiente (Barra, 2012). De este modo constituyen un factor

protector frente al abordaje de situaciones difíciles dado que permiten reducir las consecuencias negativas, físicas y psicológicas, de sucesos estresantes (Herrera, Flórez, Romero, y Montalvo, 2012; Musitu et al., 2003; Orcasita y Uribe, 2010).

La confianza en personas con las que se puede contar en caso de necesidad media la valoración sobre las circunstancias problemáticas o estresantes y la apreciación de los recursos disponibles para afrontarlas (Asberg et al., 2008). Además, permite aumentar la resistencia del individuo ante las transiciones de la vida, los estresores diarios, las crisis personales y en circunstancias que requieren adaptación (Feldman et al., 2008).

### 2.2.3. Aislamiento social en el contexto de los estudios universitarios

Como ya se ha discutido, el éxito en la integración a la cultura y vida universitaria está íntimamente ligado con el establecimiento de relaciones afectivas de estudiantes con sus compañeros y docentes.

El tránsito hacia la vida universitaria implica nuevas oportunidades para los estudiantes pero también, el riesgo de estar aislado en un nuevo entorno que se transforme en un estado crónico (Diehl, Jansen, Ishchanova, y Hilger-Kolb, 2018). Cuando el aislamiento es crónico tiene una serie de

efectos que afectan la salud mental y física (Ali y Smith, 2015; Hayley et al., 2016; O'Donovan y Hughes, 2007; Peltzer y Pengpid, 2017; Perlman y Peplau, 1981)

El aislamiento influye sobre la salud mental y física de las personas, de forma directa y también a través del comportamiento de las personas en condiciones de aislamiento. Este tiene un efecto psicológico negativo directo que afecta sobre el desarrollo de enfermedades biológicas de distinto tipo (Cacioppo, Hawkley, Norman y Berntson, 2011). También, por una parte, contribuye al involucramiento de las personas en conductas nocivas para su salud mientras que, por otra parte, la integración social contribuye a prácticas positivas (Cacioppo, Hawkley, Norman y Berntson, 2011).

Se ha distinguido el aislamiento social de la percepción de aislamiento social y la soledad, conceptos habitualmente vinculados entre sí en la investigación, y muchas veces usados como homólogos.

El aislamiento social se entiende como la medida objetiva de la ausencia de contactos o lazos con otros (Ali y Smith, 2015; de Jong, van Tilburg, y Dykstra, 2006).

El aislamiento social percibido corresponde a la evaluación subjetiva respecto de la disponibilidad de contactos o lazos sociales (Cacioppo y

Hawkley, 2009). Esta distinción es importante puesto que, las personas pueden contar con contactos sociales objetivos, pero aun así considerarse aisladas. Una persona que cuenta con vinculación social objetiva puede ocupar cualquier lugar en el continuo subjetivo, lo cual, depende del estándar de cada persona para evaluar sus relaciones (de Jong et al., 2006).

La soledad se refiere a la experiencia desagradable que ocurre cuando la red de relaciones sociales de una persona es deficiente de alguna manera importante, ya sea cuantitativa o cualitativamente (Perlman y Peplau, 1981). Por lo tanto, corresponde a una evaluación subjetiva negativa por parte del individuo de sus relaciones sociales (Cattan, White, Bond, y Learmouth, 2005).

La teoría de la discrepancia atribucional contribuye a la comprensión de la relevancia de estas distinciones. Esta considera importante la evaluación subjetiva de las relaciones y redes sociales en función de los propios estándares para éstas, además de considerar las actividades que la persona realiza para restaurar el balance entre la situación actual y la ideal (Perlman y Peplau, 1981).

La percepción de un individuo depende de la relevancia y tipo de los contactos sociales disponibles, además de los esfuerzos requeridos para

mejorar sus relaciones, y de la propia capacidad para cambiar la situación (de Jong et al., 2006). Considerar los niveles de contacto social que las personas necesitan o desean agrega precisión a estas distinciones, pues éste constituye el estándar de comparación que produce la evaluación subjetiva del propio estado (Perlman y Peplau, 1981).

Distintas investigaciones han mostrado que el aislamiento percibido, es decir, el solo hecho de mantener un empobrecido entorno de relaciones sociales, afecta la salud física y mental de distintas especies, entre ellas, los seres humanos. Por ejemplo, se ha observado que el aislamiento social percibido es un predictor de mayor presión arterial, aumento del cortisol matutino, peor calidad de sueño, reducción de la actividad física, estilo de vida sedentario, percepción de inseguridad en el barrio, disminución de la satisfacción con la vida, entre otros (Cacioppo y Hawkley, 2009). Este efecto se produce por la importancia que la sociedad tiene sobre los organismos sociales. El comportamiento social, tiene una incidencia gravitante sobre el comportamiento individual donde, la internalización de la norma social cumple un rol fundamental en la integración o el aislamiento (Cacioppo, Hawkley, Norman y Berntson, 2011).

En el contexto universitario, el aislamiento social es un fenómeno vinculado a la progresiva desvinculación del estudiante respecto del entorno social y académico que involucran los estudios universitarios. El foco de los estudios sobre aislamiento en estudios superiores ha sido determinar cómo estas condiciones pueden afectar la experiencia de estudiar en la universidad, a través de la afectación de la integración social, la salud mental y física de los estudiantes (Ali y Smith, 2015; Hayley et al., 2016; O'Donovan y Hughes, 2007; Peltzer y Pengpid, 2017; Perlman y Peplau, 1981).

Los estudiantes universitarios que no establecen conexiones efectivas con sus compañeros y profesores más probablemente se sentirán alienados y/o marginados. Cuando esta situación es sostenida en el tiempo puede convertirse en un aliciente del abandono y tener efectos sobre el desempeño académico (Ali y Smith, 2015; Alkan, 2014; Foley et al., 2007) producto del empobrecimiento de la vida universitaria y de la falta de relaciones necesarias para enfrentar la vida universitaria (Torres y Solberg, 2001). Además, se ha observado que el aislamiento social puede deteriorar severamente la experiencia educativa, vinculándose con ansiedad, depresión y estrés (Ali y Smith, 2015; Hortulanus, Machielse, y Meeuwesen, 2006).

Existen escasos estudios que examinan los efectos del aislamiento social directamente sobre el abandono (Alkan, 2014). Sin embargo, algunas investigaciones lo vinculan con el fracaso académico y el abandono de los programas de estudio (Ali y Smith, 2015; Hortulanus et al., 2006).

#### 2.2.4. Sentido de pertenencia, apoyo social y aislamiento social en estudiantes universitarios

Los estudiantes que se sienten pertenecientes a una comunidad de aprendizaje manifiestan mayores niveles de apoyo percibido de los pares y profesores, de comprensión empática de sus docentes, de comodidad en el aula y mayor sentido de pertenencia a la carrera que estudian (Hoffman et al., 2003). Además, un mayor sentido de pertenencia se asocia con el grado de interacciones con el grupo de pares, con la facultad, el apoyo percibido de los pares y de los padres (Itzhaki, 2018).

En estudiantes de nuevo ingreso se observó que el apoyo social se relaciona negativamente con la percepción de aislamiento social (Foley et al., 2007). Además, universitarios de origen socioeconómico vulnerable perciben que las diferencias económicas y sociales con sus compañeros

(discrepancia identitaria) se transforman en barreras para su integración, vínculo social y sentido de pertenencia al grupo (Leyton et al., 2012).

#### 2.2.5. Integración socio-académica e intención de abandono en estudiantes universitarios

En estudiantes universitarios se ha observado que la adaptación social general y el apoyo percibido de parte de los docentes se relaciona manera negativa y fuerte con la intención de abandonar los estudios (Bernardo et al., 2016; Casanova et al., 2018; Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez, y Tuero, 2015; Tuero et al., 2018). También, se ha encontrado una relación entre la falta de una red social o de relación entre alumnos y el abandono (Christie, Munro, y Fisher, 2004). Además, se observa que la vivencia académica – incluido el apoyo social – y la adaptabilidad a la carrera son predictores fuertes de la motivación por abandonar los estudios (Matteo et al., 2016).

En estudiantes de nuevo ingreso se observó que las tutorías con apoyo de pares directo lograron un efecto significativo sobre las calificaciones, la tasa de rendimiento y la tasa de éxito académico, además de una disminución de la tasa de abandono de los estudios (Fernández et al., 2011). También en esta población, se observa que el apoyo de pares y docentes puede ejercer

como factor amortiguador de otras variables que influyen sobre el abandono de los estudios (Bernardo et al., 2015).

La participación en grupos universitarios, la integración académica y social del alumnado influyen sobre la decisión del abandono quienes tienden a permanecer más en los estudios (Bernardo, et al., 2016).

Tanto la adaptación académica como la social operan como factor protector frente a la intención de abandonar los estudios (Cervero et al., 2017). Resultados similares se han encontrado con estudiantes de primer curso, donde el apoyo de profesores y amigos actúa como un moderador del efecto del cyberacoso sobre la intención de abandono de los estudios (Bernardo et al., 2020). Además, la valoración de los estudiantes del soporte y de la generación de redes de apoyo con pares se aprecia como un factor favorecedor de la permanencia en los estudios. El valor de la contención emocional de los problemas, los apoyos instrumentales y el trabajo con pares destacan como incentivos de la motivación, adaptación e integración universitaria y como factores favorecedores de la permanencia en los estudios (Beltrán et al., 2017).

En estudiantes universitarios se ha observado que el aislamiento social actúa como un predictor positivo y directo de la intención de abandono

(Alkan, 2014). En la misma línea, se observó que, estudiantes de nuevo ingreso, menos aislamiento social y mayor apoyo social predicen mayor persistencia (Foley et al., 2007).

Por su parte, el sentido de pertenencia a una comunidad y la correcta integración social son predictores positivos de la permanencia en los estudios (Arriaga, Burillo, Carpeño, y Casaravilla, 2011). También, apoyo de pares y padres, y el sentido de pertenencia a la institución están relacionados con un mayor compromiso institucional, además de mostrar una asociación con mayor intención de permanecer en los estudios (Itzhaki, 2018). Además, en universitarios chilenos se ha observado que sentirse incluido en la carrera predictor es un predictor significativo y fuerte de la intención de abandono de los estudios (Maluenda, López-Angulo, Varas, Bernardo y Díaz, 2019).

### **3. Compromiso académico en los estudios universitarios**

#### **3.1. Conceptualización del compromiso académico**

El estudio del compromiso académico en educación superior se ha desarrollado, principalmente, desde tres líneas de investigación: una conceptualización surgida en el contexto socio-ocupacional que lo concibe como constructo cognitivo-afectivo; un cúmulo de investigación proveniente

del contexto educativo escolar centrada en indicadores cognitivos, conductuales y afectivos separados y diversos; y por último, una aproximación surgida también en este contexto y llevada al plano de la educación superior que lo comprende como un meta-constructo tridimensional, intentando organizar la diversa investigación en una perspectiva integradora (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Maluenda, Moraga, y Díaz-Mujica, 2019).

La línea de trabajo socio-ocupacional se basa en el Modelo de Recursos Bajo Demanda (Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011) que encuentra sus raíces en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Ryan y Deci, 2000).

Sus autores transfieren este modelo al contexto académico sin mayores ajustes al educativo, argumentando la similitud entre éste y el contexto laboral, donde la actividad estudiantil contempla, al igual que la laboral, actividades coercitivas y objetivos específicos que alcanzar (Salanova, Schaufeli, Martínez, y Bresó, 2009).

Siguiendo esta propuesta, el compromiso académico resultaría de la tensión existente entre las demandas académicas y los recursos disponibles por el estudiantes para hacer frente a ellas, donde contar con los recursos necesarios para abordar las demandas enfrentadas favorecería el compromiso

y motivación con el trabajo, y lo inverso, generaría efectos perniciosos sobre estos factores y sobre la salud (Bakker y Demerouti, 2014).

Las críticas más importantes a esta perspectiva surgen de ignorar las particularidades del contexto educativo, y en este caso, específicamente del contexto universitario (Maluenda et al., 2019).

Existe un cúmulo de investigación que ha indagado sobre una gran diversidad de indicadores específicos vinculados al compromiso académico que incorporan la esfera conductual (Ej. apego a normas, asistencia, cooperación, participación, etc.), cognitiva (Ej. inversión de esfuerzo y energía, implicación e involucramiento, autorregulación, estrategia frente al estudio, etc.) y afectiva (Ej. interés, aburrimiento, felicidades y tristeza, ansiedad, etc.) del compromiso de los estudiantes con sus estudios (Fredricks et al., 2004).

El problema de esta forma de trabajo ha sido, como es lógico imaginar, la gran heterogeneidad en la conceptualización y operacionalización del fenómeno, y su consecuente variedad de instrumentos (Fredricks y Mccolskey, 2012). Como una forma de aportar a la resolución de este problema Fredricks et al., (2004) han propuesto un abordaje tridimensional que integra en tres grandes dimensiones, los indicadores que se han

considerado más recurrentes y relevantes en la explicación del compromiso académico en el contexto escolar. Estas dimensiones han sido denominadas por Fredricks et al., (2004) con los rótulos compromiso cognitivo, afectivo y conductual, y son entendidos como subcomponentes del compromiso académico global.

Desde esta línea de trabajo el compromiso académico es entendido como un meta-constructo, conformado por un conjunto de manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas de la motivación por los estudios (Skinner, Furrer, Marchand, y Kindermann, 2008). Así, el compromiso académico es el resultado de una alta motivación por los estudios que genera una serie de reacciones en estos tres planos (Fredricks et al., 2004).

Las manifestaciones cognitivas se asocian a la disposición para realizar el esfuerzo intelectual necesario que requiere abordar tareas complejas y desarrollar habilidades difíciles (Fredricks et al., 2004; Fredricks y Mccolskey, 2012). Las manifestaciones emocionales del compromiso académico implican las reacciones positivas y negativas frente a los docentes, compañeros, actividades académicas y la institución educativa, también relacionadas con el establecimiento de vínculos entre el estudiante y sus estudios (Fredricks et al., 2004; Fredricks y Mccolskey, 2012). Las

manifestaciones conductuales se refieren a la participación e incluyen el involucramiento en las actividades académicas, sociales y extracurriculares que son cruciales para obtener resultados académicos positivos y evitar el abandono (Fredricks et al., 2004; Fredricks y Mccolskey, 2012).

Esta perspectiva integradora encuentra su raíz en la TAD (Ryan y Deci, 2000) donde el compromiso académico, al ser una consecuencia de la motivación del estudiante, surge también a partir de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. La experiencia del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus pares y profesores, con los estudios y la institución educativa juega un papel fundamental en el surgimiento y mantenimiento del compromiso (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008) debido a que es a través de esta integración que se satisfacen dichas necesidades psicológicas básicas.

La TAD analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas (Moreno y Martínez, 2006) y asume que las personas son activas por naturaleza, con una tendencia innata a implicarse en el entorno y a desarrollar una autorregulación autónoma (Deci, Olafsen, y Ryan, 2017).

De acuerdo con esta teoría, la motivación tiene una naturaleza multidimensional con distintos niveles situados en un continuo, que va desde

los niveles más altos de autodeterminación (elevada motivación intrínseca) hasta el nivel más bajo de motivación (desmotivación o amotivación).

Plantea la existencia de distintos tipos de motivación extrínseca, según el nivel de autodeterminación que presenten los sujetos (regulación externa, introyectada, identificada y regulación integrada). Mientras más la motivación se oriente hacia la regulación integrada, los comportamientos se vuelven menos dependientes de controles externos y por lo tanto más autodeterminados (Moreno, Silveira, y Alias, 2015).

La conducta del estudiante intrínsecamente motivada estaría guiada por las necesidades fundamentales: de autonomía (sentirse causa y origen de la propia conducta), competencia (sentir que se posee la competencia necesaria para lo que se quiere conseguir) y relación (sentir conexión con los compañeros y el profesor, estableciendo relaciones sociales e interpersonales seguras) (Deci et al., 2017).

En el contexto educativo, la necesidad de autonomía se satisface cuando el estudiante siente que toma opciones y se motiva por factores intrínsecos más que externos. La necesidad de competencia se favorece cuando la estructura de la clase permite alcanzar los resultados deseados. La necesidad de relación se satisface cuando el estudiante establece relaciones

con sus profesores y pares basadas en el apoyo y la preocupación (Fredricks y Mccolskey, 2012).

El compromiso académico desde esta perspectiva, por lo tanto, es el resultado de la interacción de un estudiante con la experiencia educativa completa que afecta de distinta manera la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas propuestas en la TAD.

El adecuado balance en la satisfacción de estas necesidades favorece el desarrollo del compromiso del estudiante, o en otra palabras, conduce a que el estudiante manifieste esfuerzo, persistencia y conducta prosocial en clase (compromiso conductual), alto interés, entusiasmo, baja ansiedad y bajo aburrimiento (compromiso emocional), concentración, pensamiento estratégico y autorregulación del aprendizaje (compromiso cognitivo) (Fredricks et al., 2004; Veiga, Reeve, Wentzel, y Robu, 2014; Bernardo et al., 2019).

Como se ha señalado previamente, la forma de operacionalización y medición del compromiso académico ha sido heterogénea en la investigación, lo que afecta la precisión de las conclusiones que se puedan obtener.

El compromiso académico desde el modelo tridimensional (Fredricks et al., 2004) ha sido adaptado específicamente para la comprensión del fenómeno en el contexto universitario, y cuenta con instrumentación para esta población (Maroco et al., 2016) y su adaptación en universitarios chilenos (Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo, (2020).

El modelo propone tres componentes específicos del compromiso académico:

- El esfuerzo intelectual que los estudiantes invierten en las actividades académicas propias de su carrera. Este aspecto es el componente central de la dimensión cognitiva del compromiso académico refleja la inversión de esfuerzo y energía depositada en las actividades académicas (Fredricks et al., 2004).
- La participación activa del estudiante en las actividades académicas de su carrera a través de comportamientos acordes a lo esperado en el contexto académico. Este corresponde al componente central de la dimensión conductual del compromiso que refleja la implicación e involucramiento en comportamientos activos del estudiante (Fredricks et al., 2004).

- El interés y agrado por la actividad académica propia de la carrera que estudia. Este aspecto está vinculado estrechamente con la dimensión afectiva del compromiso y refleja la emocionalidad asociada a las actividades académicas (Fredricks et al., 2004).

### 3.2. Compromiso académico en estudiantes universitarios

El compromiso académico en el contexto educativo ha sido medido a partir de distintas aproximaciones. Estas se dividen, principalmente en:

- a) Medidas de observación centradas en la participación y la actividad en clases (Ej. reportes institucionales de asistencia) (Bernardo et al., 2015; Cervero et al., 2017; Tuero et al., 2018).
- b) La percepción de los estudiantes a través del autoreporte centrado en diversos indicadores (Fredricks et al., 2004; Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova, y Bakker, 2002; Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga, y Schaufeli, 2015).

La línea de trabajo basada en la autopercepción de compromiso académico se desagrega en sus tres principales formas de abordaje conceptual:

- a) Indicadores cognitivos, conductuales y afectivos separados, desarrollada en el contexto escolar.
- b) El enfoque socio-ocupacional.
- c) El enfoque tridimensional, desarrollado inicialmente el contexto escolar y, posteriormente, adaptado al contexto universitario.

Estas distintas maneras de conceptualizar el compromiso académico decantan, como ya se ha comentado, en una gran heterogeneidad de instrumentos que a su vez, incorporan una gran variedad de dimensiones (Fredricks et al., 2004).

La primera forma de abordaje ha suscitado críticas debido a la heterogeneidad en la conceptualización y operacionalización del fenómeno, y su consecuente variedad de instrumentos (Fredricks y Mccolskey, 2012), además de la falta de consideración de las particularidades del fenómeno del compromiso académico en la educación universitaria (Maluenda y Pérez, 2018).

Por su parte, el enfoque socio-ocupacional que ha sido ampliamente desarrollado mantiene dificultades con la adaptación tanto de la perspectiva teórica como de su operacionalización en la medición, al existir una brecha

razonable entre el contexto laboral y educativo universitario (Maluenda, Moraga y Díaz, 2019; Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo, 2020).

El enfoque tridimensional ha hecho un esfuerzo en proveer una perspectiva conceptual integrada que incluye las dimensiones más recurrentes en la literatura sobre el compromiso académico. Si bien ha sido desarrollada inicialmente en el contexto escolar (Fredricks et al., 2004) recientemente ha sido adaptada al contexto universitario lo que ha conllevado, un concepto y una operacionalización pensada en el contexto universitario, además de un instrumento de medida coherente con ello (Fredricks y Mccolskey, 2012; Maroco, Maroco, Campos, y Fredricks, 2016).

Desde la perspectiva tridimensional, el instrumento de medida desarrollado ha tomado como base el School Engagement Measure (McArthur) escala diseñada específicamente para el contexto escolar (Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris, 2005). Su adaptación al contexto universitario ha sido desarrollada por primera vez en estudiantes universitarios portugueses, originando el University Student Engagement Inventory (USEI) (Maroco et al., 2016).

Se ha desarrollado una adaptación al contexto universitario chileno a partir de la adaptación lingüística y cultural del USEI (originalmente en inglés y portugués) y el análisis de sus propiedades psicométricas (Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo, 2020). Este instrumento cuenta con 15 ítems que reflejan el esfuerzo intelectual que los estudiantes invierten en las actividades académicas propias de su carrera (5 ítems), la participación activa del estudiante en las actividades académicas de su carrera (5 ítems) y el interés-agrado del estudiante por las actividades académicas propias de su carrera (5 ítems) ofreciendo evidencia de su validez de constructo y de criterio en universitarios chilenos (Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo, 2020).

#### **4. Integración socioacadémica, compromiso académico y abandono de los estudios universitarios**

##### **4.1. Pertenencia y compromiso académico en estudiantes universitarios**

El sentido de pertenencia con la organización educativa es un buen predictor de compromiso académico, expectativas de éxito, valoración del trabajo académico e interés general por el centro de estudios (Goodenow, 1993). En un estudio realizado con estudiantes que presentan vulnerabilidad socioeconómica se observó que la pertenencia del estudiante se relaciona

positivamente con la participación y asistencia a clases, la preparación de las clases y la conducta apropiada en estas, todos aspectos indicadores de compromiso académico (Finn, 1993). También se ha encontrado que la similitud que perciben los estudiantes respecto de sus compañeros y el grado de identificación con la organización educativa son predictores fuertes para el compromiso, el logro y la satisfacción académica (Wilkins, Mohsin, Kratochvil, y Stephens, 2016). Además, se observa que el sentido de pertenencia predice la ocurrencia de comportamientos comprometidos como el respeto por las reglas o asumir más funciones que las obligatorias (Di Battista, Pivetti, y Berti, 2014).

#### 4.2. Apoyo social y compromiso académico en estudiantes universitarios

La integración del estudiante (con pares, docentes, convivencia, clima social), es un predictor fuerte del compromiso académico y de manera indirecta de la intención de permanencia (Castejón, Ruiz, Arriaga, y Casaravilla, 2016). El apoyo de pares y de padres también correlaciona positivamente con el sentido de pertenencia a la institución, y ambos, con el compromiso institucional (Itzhaki, 2018).

En estudiantes universitarios chilenos de primer año se han observado relaciones entre el apoyo del docente a la autonomía y la intención de abandonar los estudios (Pérez et al., 2017) y una relación inversa entre la percepción de apoyo a la autonomía, el ajuste académico y el compromiso de los estudiantes, frente a la intención de abandono de los estudios (Díaz-mujica et al., 2018).

Por otro lado, se ha observado que el compromiso del estudiante con su formación académica, su vinculación a la institución y la participación en comunidades de aprendizaje son factores fuertemente vinculados a la permanencia en los estudios. Además, el vínculo docente-estudiantes y el compromiso del estudiante con su formación intelectual y personal, el sentirse reconocido y aceptado se relacionan con la permanencia (Pinedabáez y Pedraza-ortiz, 2011).

Los estudiantes atribuyen un rol importante del soporte y la generación de redes de apoyo a la permanencia en los estudios. Destacan el valor de la contención emocional de los problemas, los apoyos instrumentales y el valor del trabajo con pares sobre el incentivo de la motivación, adaptación e integración universitaria, como factores favorecedores de la permanencia (Beltrán et al., 2017). También se ha observado que los estudiantes indican

como uno de los principales factores desencadenantes de un alto compromiso académico el contar con apoyo de sus docentes, siendo esta, la segunda categoría en orden de importancia para este criterio (Maluenda y Pérez, 2018).

#### 4.3. Variables socioacadémicas, compromiso académico y abandono en estudiantes universitarios

El compromiso académico ha mostrado ser un predictor fuerte, que predice de manera directa y negativa la intención de abandono (Maroco et al., 2016).

Por otra parte, el comportamiento estudiantil comprometido predice de manera directa y positiva su permanencia en los estudios en contraste con el abandono de los mismos (Hu y McCormick, 2012). También, se ha observado que un predictor importante de la permanencia es la asistencia a clases, lo cual es considerado un comportamiento propio del compromiso académico, la que permite que existan relaciones continuas entre los estudiantes y sus pares, y con sus docentes (Bernardo et al., 2015). Se ha relacionado positivamente el compromiso académico con indicadores asociados al grado de integración social percibida y la significación de la

experiencia universitaria. A su vez, el compromiso muestra ser predictor significativo y fuerte del abandono de los estudios (Gilardi y Guglielmetti, 2011).

El sentido de pertenencia a la carrera y le compromiso académico han mostrado ser predictores directos y negativos de la intención de abandono, en modelos que explicaron entre un 44 y 55% de la varianza total de la intención de abandono (Alkan, 2014).

En el contexto universitario chileno, tanto el sentido de pertenencia a la carrera, como el compromiso académico afectivo han mostrado ser predictores negativos y significativos de la intención de abandono de la carrera, en un modelo que predice un 41% de la variabilidad total, y de la intención de abandonar la universidad explicando un 11,8% de la varianza. En este estudio, el compromiso afectivo – nivel de interés y gusto por el ejercicio académico en su carrera - mostró ser el predictor más fuerte (Maluenda, López, Varas, Bernardo, Díaz y Moraga, 2019). En la misma línea, se observa un efecto directo y positivo del compromiso académico sobre el ajuste académico, y un efecto directo y negativo del ajuste sobre la intención de abandono. Además, observó un efecto indirecto negativo del

compromiso sobre la intención de abandono, en un modelo que predice un 47% de la variabilidad total (Díaz-mujica et al., 2018).

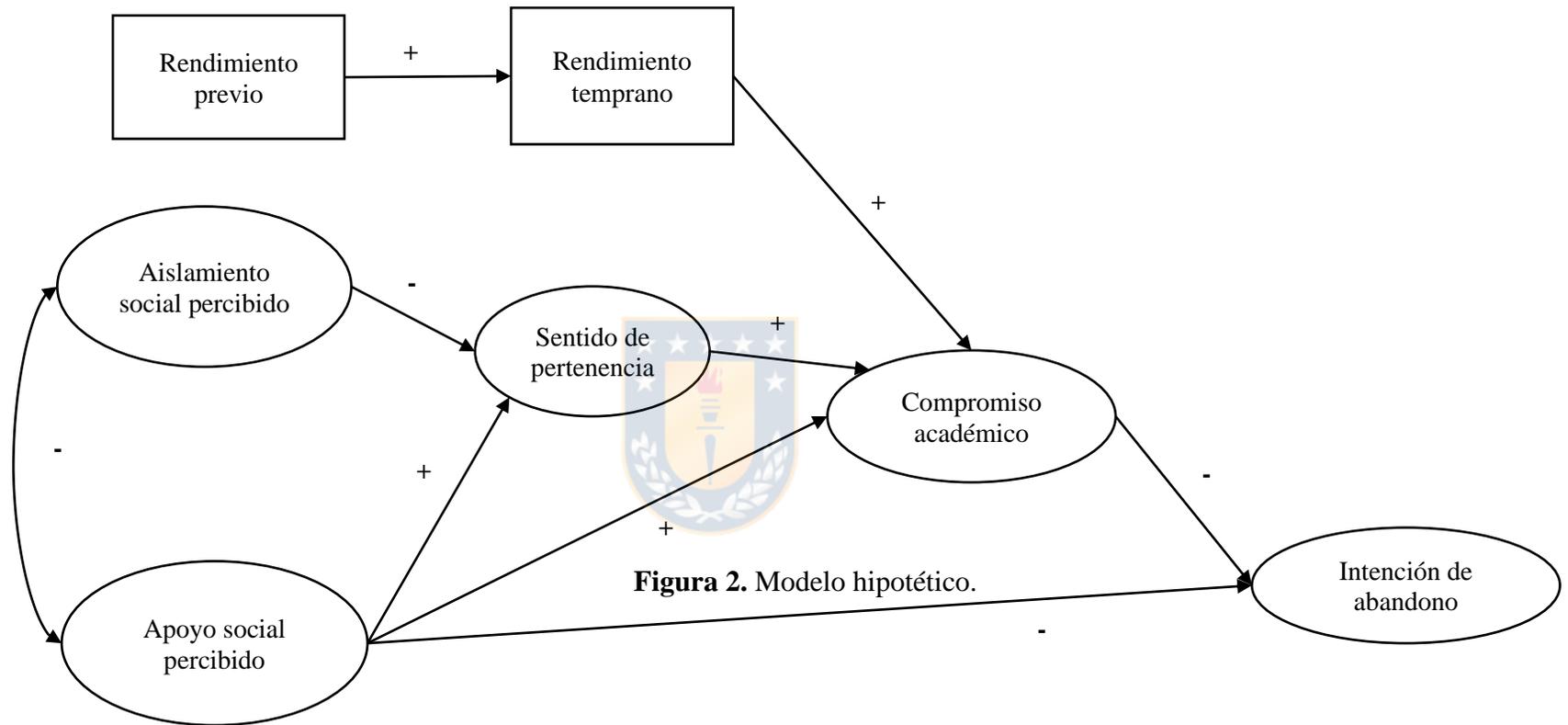


## PROBLEMATIZACIÓN

### 5. Preguntas de investigación

En estudiantes universitarios de primer año:

- 5.1.1. ¿Cómo se relacionan variables de integración académica con la intención de abandonar los estudios?
- 5.1.2. ¿Cómo se relacionan las variables sociales con la intención de abandonar los estudios?
- 5.1.3. ¿El compromiso académico media la relación entre las variables sociales y académicas incorporadas y la intención de abandonar los estudios?
- 5.1.4. ¿Qué características presenta un modelo en que las variables sociales y académicas incorporadas son entendidas como predictores de la intención de abandono universidad mediadas por el compromiso académico?



**Figura 2.** Modelo hipotético.

## 6. Hipótesis

En estudiantes universitarios de primer año:

1. Existe correlación positiva entre el sentido de pertenencia a la carrera, el apoyo social percibido en la carrera y el compromiso académico.
2. Existe correlación negativa entre dichas variables respecto del aislamiento social percibido.
3. Existe correlación negativa entre el sentido de pertenencia a la carrera, el apoyo social percibido en la carrera y el compromiso académico respecto de la intención de abandono de la universidad.
4. Existe correlación positiva entre el rendimiento previo y temprano, y el compromiso académico.
5. Existe correlación negativa entre dichas variables y la intención de abandono de la universidad.
6. El rendimiento académico previo es predictor del rendimiento académico temprano.
7. El rendimiento académico temprano es predictor del compromiso académico.

8. El aislamiento social percibido es predictor del sentido de pertenencia a la carrera.
9. El apoyo social percibido es predictor del sentido de pertenencia a la carrera.
10. El sentido de pertenencia a la carrera es predictor del compromiso académico.
11. El apoyo social percibido es predictor del compromiso académico.
12. El apoyo social percibido es predictor de la intención de abandono de la universidad.
13. El compromiso académico es predictor de la intención de abandono de la universidad.
14. El sentido de pertenencia media la relación entre aislamiento social percibido, el apoyo social percibido y el compromiso académico.
15. El rendimiento académico temprano media la relación entre el rendimiento académico previo y el compromiso académico.
16. El compromiso académico media la relación entre el rendimiento académico temprano, el sentido de pertenencia y la intención de abandono de la universidad.

## **7. Objetivos**

1. Estimar las relaciones entre variables académicas y la intención de abandono de la universidad.
2. Estimar las relaciones entre variables sociales y la intención de abandono de la universidad.
3. Evaluar el rol mediador del compromiso académico en la relación entre las variables sociales y académicas incluidas y la intención de abandonar la universidad.
4. Evaluar un modelo predictivo para la intención de abandono de la universidad, en que las variables sociales y académicas descritas son predictores de la intención de abandono de la universidad y el compromiso académico es un mediador en esta relación.

## MÉTODO

### 8. Diseño

La presente investigación fue realizada a partir de un diseño asociativo-predictivo de tipo transversal. La recolección de datos se realizó con un muestreo por conveniencia en un corte transversal de tiempo.



### 9. Participantes

La muestra se obtuvo de la población total de estudiantes de nuevo ingreso de una universidad con carácter público y que se adscribe al sistema de admisión nacional vía Prueba de Selección Universitaria (PSU). Es una universidad compleja, puesto que se avoca a la formación de pre y postgrado, investigación y vinculación con la comunidad, a través del desarrollo de las ciencias, humanidades y las artes.

En el 2021 cuenta con 89 carreras distribuidas en 22 facultades y 25 mil estudiantes. Posee altos índices de investigación y vinculación con la

comunidad, y se encuentra acreditada por 7 años, además de pertenecer al Consejo de Rectores de Chile y la red G9 de universidades chilenas.

La muestra se compone de 711 participantes distribuidos entre 285 hombres (40,09%), 422 mujeres (59,35%) y 4 estudiantes que se identificaron con otra preferencia (0.56%). La edad promedio de los estudiantes fue de 18,8 años, con una desviación típica 1,7 años, un mínimo de 17 años y un máximo de 33.

Los participantes provinieron de carreras que han obtenido distintas tasas de abandono el año 2019. 245 estudiantes provienen de carreras que muestran altas tasas de abandono ( $>21\%$ ), 227 provienen de carreras que con tasas moderadas de abandono ( $>16\% \leq 21\%$ ) y 239 de carreras con bajas tasas de abandono ( $\leq 16\%$ ). La distribución de estudiantes por área disciplinar de origen se muestra en la tabla 1.

La población de origen de la muestra corresponde a 4236 estudiantes matriculados por lo que la muestra extraída equivale al 16,78% de esa población.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a las restricciones impuestas por el avance de la pandemia COVID-19 para el acceso a la muestra.

Se invitó a participar abiertamente a los estudiantes de 1º año pertenecientes al Campus Concepción. Se incluyó únicamente a estudiantes de nuevo ingreso del año 2020. Los estudiantes recibieron una invitación electrónica institucional a participar, de carácter voluntario que, una vez leído y aceptado el consentimiento informado, les conducía al instrumento de medición en formato también electrónico.

La evaluación se realizó durante los meses de mayo y junio del año 2020 fecha que permitió asegurar que los estudiantes han rendido las primeras evaluaciones en su carrera (para poder obtener su rendimiento académico temprano) sin abandono consumado.

**Tabla 1.** *Distribución de participantes por área disciplinar de estudios.*

	Participantes
Jurídicas, económicas y administrativas	53
Tecnología y ciencias silvo-agropecuarias	86
Ciencias sociales y humanidades	167
Ciencias exactas y naturales	120
Tecnología y ciencias de la salud	155
Tecnología y ciencias de la ingeniería	130
<b>Total</b>	<b>711</b>

## **10. Variables**

### **10.1. Rendimiento académico previo**

Definición conceptual: El rendimiento académico es entendido como el nivel de logro obtenido en un proceso formativo que se concreta en una evaluación cuantitativa o cualitativa (Catalán y Santelices, 2014). Representa, por un lado, el nivel de conocimiento adquirido en un área en relación con lo esperado para el nivel académico que se cursa y el rango de edad que se tiene (Jiménez, 2000), y por otro, las habilidades académicas de los estudiantes para desenvolverse e integrarse en el proceso educativo (Tinto, 2012). En esta investigación el rendimiento académico previo alude a aquel obtenido en la evaluación de conocimientos inmediatamente anterior al ingreso a la Educación Superior.

Definición operacional: Promedio simple obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) considerando los componentes de matemáticas y lenguaje. Los puntajes de cada prueba fueron obtenidos a partir del reporte entregado por los propios estudiantes. La escala de puntajes se gradúa en valores desde 150 hasta 850 puntos.

## **10.2. Rendimiento académico temprano**

Definición conceptual: Corresponde al rendimiento académico obtenido en etapas iniciales de los estudios universitarios. El rendimiento académico temprano representa una fuente de retroalimentación sobre el propio desempeño (Viale, 2014) a la vez que se constituye en un elemento utilizado para la toma de decisiones durante el proceso educativo (Bernardo et al., 2015). En esta investigación corresponde al rendimiento alcanzado durante las primeras evaluaciones obtenidas en el primer año.

Definición operacional: Promedio simple de las calificaciones obtenidas en la primera ronda de evaluaciones de asignaturas realizadas en primer semestre de primer año. Las calificaciones fueron obtenidas a partir del reporte entregado por los mismos estudiantes. La escala de calificaciones se gradúa en valores de 1 a 7.

## **10.3. Integración socio-académica**

### **10.3.1. Sentido de pertenencia a la carrera**

Definición conceptual: Percepción de membresía o sentirse parte del grupo u organización de referencia (Mercado y Hernández, 2010) que implica la percepción de un vínculo entre el estudiante y los demás, que lo

une al grupo o comunidad y que impulsa a crear y mantener relaciones interpersonales significativas y estables (Tinto, 2017; Baumeister y Leary, 1995). Los estudiantes “pertenecientes” se sienten valorados y respetados en su propia carrera (Anistranski y Brown, 2021; Garza et al., 2021; Gillen-O'Neel, 2021).

Definición operacional: Sumatoria de los puntajes obtenidos en los 4 ítems correspondientes al factor “Sentido de pertenencia a la carrera” provenientes del Cuestionario de Identificación Organizacional con Centros de Estudio (Yáñez, Pérez y Ahumada, 2006). Se empleó una versión revisada para la presente investigación (Maluenda, Varas, Bernardo y Díaz, en revisión). Los ítems son:

- *Me describiría a mí mismo ante los otros diciéndoles: “Realmente me siento formando parte de la carrera que estoy estudiando”.*
- *Describiría mi lugar de estudio como una gran familia en la que la mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia con la carrera.*
- *Me siento perteneciente a la carrera que estoy estudiando.*
- *Encuentro difícil sentirme parte de la carrera que estoy estudiando.*

### **10.3.2. Apoyo social en la carrera**

Definición conceptual: Percepción o experiencia subjetiva de ser atendido por otros y de contar con una red confiable a la cual recurrir cuando se necesita (Santini et al., 2015). Usualmente, proviene de las personas que son consideradas significativas para la persona (Zimmet et al., 1988) que en el contexto educativo suelen ser los compañeros y profesores. El apoyo social percibido puede ser de tipo instrumental – con una finalidad en la consecución de un objetivo o bienes materiales - o expresivo - posee un fin en sí mismo como compartir un problema o intercambiar un momento de agrado) (Ensel y Lin, 1991). En esta investigación el foco se ha situado sobre la acogida (apoyo expresivo) y la ayuda (apoyo instrumental) percibida disponible de parte de compañeros y docentes.

Definición operacional: Sumatoria de los puntajes obtenidos en 4 ítems inspirados en la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MPSS) validada en estudiantes universitarios (López et al., 2021), adaptados para referirse específicamente al nivel de carrera. Los ítems son:

- *Puedo contar con compañeros de la carrera cuando tengo problemas.*
- *Tengo la seguridad de que mis compañeros de carrera tratan de apoyarme.*

- *Creo que conozco a algún profesor que me ayudará si tengo dificultades.*
- *Cuando necesito ayuda, sé que puedo contar con algún profesor de la carrera.*

### **10.3.3. Aislamiento social en la carrera**

Definición conceptual: Percepción de falta de relaciones sociales y vínculos significativos (Hortulanus et al., 2006). Enfatiza la importancia de los contactos importantes para el sujeto quienes, en el contexto educativo, son otros estudiantes y docentes cercanos (Ali y Smith, 2015). Distingue la importancia de la percepción subjetiva de aislamiento respecto de los contactos y vínculos sociales que son necesario para el propio bienestar ya que estos pueden ser diferentes para cada persona (Cacioppo y Hawkley, 2009).

Definición operacional: Sumatoria de los puntajes obtenidos en 4 ítems provenientes de la ULCA Loneliness Scale – R (Russell, Peplau, y Cutrona, 1980). Los ítems son:

- ¿Qué tan seguido te sientes aislado de los docentes de tu carrera?
- ¿Qué tan seguido te sientes aislado de tus compañeros de carrera?

- ¿Qué tan seguido te sientes desvinculado de tus compañeros de carrera?
- ¿Qué tan seguido te sientes desvinculado de los docentes de tu carrera?

#### **10.4. Compromiso académico con la carrera**

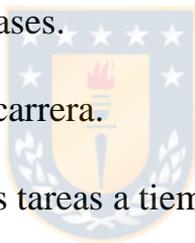
Definición Conceptual: Resultado de una elevada motivación por los estudios que posee manifestaciones concretas en el ámbito conductual, afectivo y cognitivo propias del contexto educativo (Fredricks et al., 2004). La dimensión conductual se manifiesta como la participación e involucramiento activo de los estudiantes en las actividades académicas. La dimensión afectiva se expresa en un interés y disfrute de las actividades académicas. La dimensión cognitiva se observa en el esfuerzo cognitivo que deposita en el abordaje de las actividades académicas (Fredricks et al., 2004; Maluenda et al., 2019).

### **10.4.1. Participación activa**

Definición conceptual: Participación e involucramiento en las actividades académicas que son cruciales para obtener resultados académicos positivos (Fredricks et al., 2004) en la carrera que se estudia.

Definición operacional: Sumatoria de los puntajes obtenidos en los ítems 1, 2, 3, 4 y 5 del USEI adaptado a población universitaria chilena (Maluenda, et al., 2020). Los ítems son:

- Presto atención en clases.
- Sigo las reglas de la carrera.
- Usualmente hago mis tareas a tiempo.
- Cuando tengo dudas hago preguntas y participo en debates en la sala.
- Usualmente participo activamente en trabajos grupales.



#### **10.4.2. Interés académico**

Definición conceptual: Interés y disfrute de las actividades académicas (Fredricks et al., 2004) que se realizan en la carrera.

Definición operacional: Sumatoria de los puntajes obtenidos en los ítems 6, 7, 8, 9 y 10 del USEI adaptado a población universitaria chilena (Maluenda, et al., 2020). Los ítems son:

- *No me siento muy realizado en esta carrera.*
- *Me siento entusiasmado con el trabajo en la carrera*
- *Me gusta estar en la carrera*
- *Me intereso por el trabajo en la carrera*
- *Mi sala de clases es un lugar interesante para estar.*

#### **10.4.3. Esfuerzo intelectual**

Definición conceptual: El esfuerzo cognitivo que el estudiante involucra en el abordaje de tareas académicas complejas y el desarrollo de habilidades difíciles (Fredricks et al., 2004).

Definición operacional: Sumatoria de los puntajes obtenidos en los ítems 11, 12, 13, 14 y 15 del USEI adaptado a población universitaria chilena (Maluenda, et al., 2020). Los ítems son:

- *Cuando leo un libro, me cuestiono para asegurar que entiendo la materia que estoy leyendo.*
- *Hablo con personas fuera de la carrera sobre contenidos que aprendí en clases.*
- *Si no entiendo el significado de una palabra, trato de resolver el problema, por ejemplo, consultando un diccionario o preguntándole a alguien más.*
- *Trato de integrar el contenido adquirido para resolver nuevos problemas.*
- *Trato de integrar temas de distintas disciplinas a mi conocimiento general.*

## **10.5. Intención de abandono de los estudios universitarios durante primer año**

Definición conceptual: Disposición que manifiestan los estudiantes a desvincularse de la universidad (Duque, Montes, Rodríguez y Jaramillo, 2014). Esta dada por la intención informada por los estudiantes de abandonar su universidad y es vista como una señal de alerta temprana del abandono consumado (Bean y Metzner, 1985). En la presente investigación se refiere específicamente a la intención de abandonar los estudios universitarios reportada durante el primer semestre de estudios cursados en la universidad.

Definición operacional: La intención de abandono de los estudios fue medida a partir de tres ítems provenientes del proyecto FONDECYT N° 1161502 (Ab2, Ab3 y Ab5) y tres ítems adaptados por el investigador (Ab1, Ab4 y Ab6) basados en los utilizados por Biasi et al. (2018).

Los ítems son:

- *Estoy pensando en abandonar esta universidad.*
- *Espero completar mis estudios en esta universidad.*
- *No deseo continuar estudiando en esta universidad.*
- *No quiero cambiarme de universidad.*
- *Estoy satisfecho con mi decisión de estudiar en esta universidad.*

- *A veces considero abandonar la universidad.*

## **11. Instrumentos**

En la presente investigación se utilizaron instrumentos adaptados para su uso en el contexto universitario chileno (compromiso académico y sentido de pertenencia). Se incorporaron ítems inspirados en otros cuestionarios (apoyo y aislamiento social percibidos) para medir específicamente aquellos componentes de los constructos que han sido propuestos en esta investigación. Finalmente, se evaluaron las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad de los instrumentos completos y adaptados en esta investigación (Apartado 14: Evaluación del modelo de medida).

### **11.1. Rendimiento académico previo**

La medición del rendimiento académico previo se realizó a partir de la recolección de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en sus secciones de matemáticas y lenguaje. Estos puntajes fueron obtenidos por medio del autorreporte de los estudiantes. A partir de estos puntajes, se calculó un promedio simple para cada estudiante.

## 11.2. Rendimiento académico temprano

La medición del rendimiento académico temprano se realizó a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la primera ronda de evaluaciones del primer semestre. Para ello, se solicitó a los estudiantes reportar el promedio simple de calificaciones obtenido durante la primera ronda de evaluaciones.

## 11.3. Sentido de pertenencia a la carrera

El sentido de pertenencia a la carrera se evaluó a partir del factor “Sentido de pertenencia a la carrera” (4 ítems) proveniente del Cuestionario de Identificación Organizacional con Centros de Estudio (Yáñez, Pérez y Ahumada, 2006) en su versión revisada (Maluenda, Varas, Bernardo y Díaz, En revisión) (tabla 1).

El Cuestionario de Identificación Organizacional con Centros de Estudio (Yáñez, Pérez y Ahumada, 2006) elaborado para el contexto universitario chileno y fue inspirado en el Cuestionario de Identificación Organizacional (Cheney, 1982, citado en Miller *et al.* 2000). Este instrumento cuenta con 8 ítems que evalúan la percepción de un vínculo psicológico con la

organización donde se comparte un sentido de pertenencia, de cohesión y de similitud con el centro educativo.

Los ítems se responden en una escala de tipo Likert cuyos valores de respuesta fluctúan entre 1 (muy en desacuerdo) y 7 (Muy de acuerdo).

El estudio original (Yáñez, Pérez y Ahumada, 2006) realizó un AFE basado en el método de componentes principales con rotación Varimax para evaluar su estructura factorial. A partir de este, se observó una estructura de un factor, con cargas de cada ítem a su factor que fluctuaron entre .43 y .61. El modelo explicó un 41,3% de la varianza total. La confiabilidad fue evaluada a partir del índice alfa de Cronbach que mostró un valor de .80.

Un estudio reciente (Maluenda, Varas, Bernardo y Díaz, en revisión) realizó un AFC con método de estimación de Máxima Verosimilitud, además del estudio de la confiabilidad y la validez de criterio del instrumento. En este se encontró que el instrumento responde mejor a una estructura de dos factores vinculados entre sí, que diferencian los ítems referidos al sentido “identificación con los valores de la carrera” (la percepción de un vínculo entre las ideas y valores del estudiante respecto de las promovidas en su carrera) y aquellos referidos al “sentido de pertenencia en la carrera” (sentirse miembro importante de la carrera que estudia). Los resultados de este estudio

mostraron buen ajuste (RMSEA <.05 (95% IC: .121 - .180; CFI=.915; TLI=.901;  $\chi^2/gf=4.02$ ). Las cargas factoriales para el factor 1 (sentido de identificación con los valores de la carrera) fluctuaron entre .480 y .696, y para el factor 2 (sentido de pertenencia a la carrera) entre .729 y .883. La confiabilidad encontrada fue satisfactoria para el factor 1 ( $\omega=.690$ ;  $\alpha=.678$ ) y el factor 2 ( $\omega=.849$ ;  $\alpha=.852$ ) al igual que la validez de criterio ( $r=.377$ ). Para esta investigación se trabajó con el factor “sentido de pertenencia a la carrera” de este instrumento.



**Tabla 2.** Ítems sentido de pertenencia a la carrera.

---

*P1-Me describiría a mí mismo ante los otros diciéndoles: “Realmente me siento formando parte de la carrera que estoy estudiando”.*

*P2-Describiría mi lugar de estudio como una gran familia en la que la mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia con la carrera.*

*P3- Me siento perteneciente a la carrera que estoy estudiando.*

*P4-Encuentro difícil sentirme parte de la carrera que estoy estudiando.*

---

#### 11.4. Apoyo social en la carrera

El apoyo social percibido en la carrera fue medido a partir de 4 ítems (tabla 3) inspirados en la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MPSS) validada en estudiantes universitarios (López et al., 2021). Estos

fueron adaptados para referirse específicamente a la percepción de apoyo social disponible en caso de ser necesario de parte de compañeros y docentes en la carrera que se estudia. Los ítems tienen un tipo de respuesta en escala Likert de 1 (totalmente desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

La focalización en este nivel se debe a la evidencia documentada sobre la relación entre el apoyo percibido de parte de los pares (Itzhaki, 2018; Beltrán et al., 2017) y de los docentes (Díaz-mujica et al., 2018; Pérez et al., 2017) en el contexto académico respecto de la intención de abandono, en distinción respecto de otras fuentes de apoyo (Ej. de familiares y amigos) y para fines no académicos (Ej. recreación). Además, se ha observado que estos son factores vinculados con el compromiso académico de los estudiantes (Maluenda, Varas, Riffo y Díaz, 2021; Maluenda, Flores, Bernardo y Díaz, 2020; Maluenda y Pérez, 2018). Para evaluar la validez y confiabilidad de este instrumento se testearon sus propiedades psicométricas (ver apartado 14 “Evaluación del modelo de medida”).

**Tabla 3.** Ítems apoyo social percibido en la carrera.

<b>Apoyo social percibido en la carrera</b>	<i>AS1-Puedo contar con compañeros de la carrera cuando tengo problemas.</i> <i>AS2-Tengo la seguridad de que mis compañeros de carrera tratan de apoyarme.</i> <i>AS3-Creo que conozco a algún profesor que me ayudará si tengo dificultades.</i> <i>AS4-Cuando necesito ayuda, sé que puedo contar con algún profesor de la carrera.</i>
---	---

### 11.5. Aislamiento social en la carrera

La percepción de aislamiento social en la carrera fue medida a partir de 4 ítems (tabla 4) inspirados en la UCLA Loneliness Scale – versión revisada (Russell et al., 1980) la que ha sido diseñada para evaluar la percepción de soledad y aislamiento general. La escala original ha mostrado en diversos estudios evidencia de validez de constructo, convergente y discriminante, además de mostrar índices alfa de cronbach que fluctúan entre .71 y .91 (Hughes, Waite, Hawkley, y Cacioppo, 2004).

Los 4 ítems originales han sido modificados para que den cuenta específicamente del aislamiento social percibido en la carrera, es decir, en la

relación con compañeros docentes de la carrera que se estudia. La focalización en este nivel se sustenta en la relación observada entre el aislamiento en el contexto de los estudios y el abandono (Ali y Smith, 2015; Alkan, 2014; Foley et al., 2007; Hortulanus et al., 2006) diferenciándolo del aislamiento general fuera del contexto de los estudios (Ej. Aislamiento general, aislamiento de amigos). De este modo, el aislamiento social en la carrera se relaciona con el abandono mediante la afectación del bienestar de los estudiantes y el involucramiento en conductas adaptadas en el contexto académico (Cacioppo, Hawkley, Norman y Berntson, 2011; Cacioppo y Hawkley, 2009).

Los ítems de este cuestionario se responden en escala Likert de 1 (siempre) a 7 (nunca). Para garantizar la validez y confiabilidad de este instrumento se evaluaron sus propiedades psicométricas (ver apartado 14 “Evaluación del modelo de medida”).

**Tabla 4.** Ítems percepción de aislamiento social en la carrera.

<b>Aislamiento social en la carrera</b>	<i>Ai1- ¿Qué tan seguido te sientes aislado de los docentes de tu carrera?</i>
	<i>Ai2- ¿Qué tan seguido te sientes aislado de tus compañeros de carrera?</i>
	<i>Ai3- ¿Qué tan seguido te sientes desvinculado de tus compañeros de carrera?</i>
	<i>Ai4- ¿Qué tan seguido desvinculado de los docentes de tu carrera?</i>

#### 11.6. Compromiso académico con la carrera

La medición del compromiso académico en la carrera fue realizada a partir del University Student Engagement Inventory. Este instrumento mide el compromiso académico de los estudiantes a partir de las 3 dimensiones (cognitiva, emocional y conductual) propuestas por Fredricks et al., (2004). Surge de la investigación inicial realizada por Fredricks et al. (2004) en el contexto escolar, que luego fue adaptado y validado para su uso en el contexto universitario por Maroco et al., (2016) en portugués e inglés.

Recientemente se realizó un estudio de adaptación al español en estudiantes universitarios chilenos (Maluenda et al., 2021). La investigación realizó la traducción, adaptación lingüística y cultural del USEI además del estudio de sus propiedades psicométricas en esta población. El instrumento

mostró una configuración bifactorial compuesta de un factor general (compromiso académico) y tres factores específicos (conductual, afectivo y cognitivo) acorde a los estudios originales. La única distinción con la propuesta original fue la sugerencia de los autores de renombrar los factores conductual, afectivo y cognitivo para proveer una explicación más sustantiva de lo que los conjuntos de ítems representan. Por ello, propusieron identificar el factor conductual como “participación activa”, el factor afectivo como “interés académico” y el factor cognitivo como “esfuerzo intelectual”.

**Tabla 5.** Índices de ajuste del modelo bifactorial

$\chi^2$	gl	$\chi^2/\text{gl}$	RMSEA	CFI	TLI
210.276, p<.001	75	2.80	.047 (95% IC: .040-.055)	.967	.954

El instrumento examinó la validez de criterio utilizando como variables criterio la intención de abandono de la carrera y el sentido de pertenencia de la carrera encontrando correlaciones significativas y moderadas en la escala total y en sus subdimensiones (Maluenda, et al., 2020).

Este instrumento se basa en el autoreporte del estudiante y cuenta con 15 ítems distribuidos en 3 factores específicos que conforman un factor general (compromiso académico) y cuya respuesta se realiza en escala Likert con valores que fluctúan entre 1 (Nunca) y 7 (Siempre).

Los 5 primeros ítems reflejan la dimensión conductual del compromiso, dada por una participación activa del estudiante en actividades académicas de la carrera consideradas clave para el buen desempeño académico. Los 5 ítems que siguen corresponden a la dimensión afectiva del compromiso dada por el interés y disfrute de las actividades académicas desarrolladas en la carrera. Los últimos 5 ítems reflejan el esfuerzo intelectual provisto por el estudiante para desarrollar sus actividades académicas. Por esta razón, para el presente estudio se han considerado estas denominaciones para referirse a las dimensiones específicas del compromiso académico (tabla 6).

**Tabla 6.** Ítems USEI.

<b>Participación activa</b>	<i>Par1-Presto atención en clases.</i> <i>Par2-Sigo las reglas de la carrera.</i> <i>Par3-Usualmente hago mis tareas a tiempo.</i> <i>Par4-Cuando tengo dudas hago preguntas y participo en debates en la sala.</i> <i>Par5-Usualmente participo activamente en trabajos grupales</i>
<b>Interés académico</b>	<i>Int1-No me siento muy realizado en esta carrera</i> <i>Int2-Me siento entusiasmado con el trabajo en la carrera</i> <i>Int3-Me gusta estar en la carrera</i> <i>Int4-Me intereso por el trabajo en la carrera</i> <i>Int5-Mi sala de clases, es un lugar interesante para estar.</i>
<b>Esfuerzo intelectual</b>	<i>Esf1-Cuando leo un libro, me cuestiono para asegurar que entiendo la materia que estoy leyendo.</i> <i>Esf2-Hablo con personas fuera de la carrera sobre contenidos que aprendí en clases.</i> <i>Esf3-Si no entiendo el significado de una palabra, trato de resolver el problema, por ejemplo, consultando un diccionario o preguntándole a alguien más.</i> <i>Esf4-Trato de integrar el contenido adquirido para resolver nuevos problemas.</i> <i>Esf5- Trato de integrar temas de distintas disciplinas a mi conocimiento general.</i>

### 11.7 Intención de abandono de los estudios universitarios

La intención de abandono de los estudios fue medida a partir de tres ítems provenientes del proyecto FONDECYT N° 1161502 (Ab2, Ab3 y Ab5) y tres ítems adaptados por el investigador (Ab1, Ab4 y Ab6) basados en los utilizados por Biasi et al. (2018).

Los 3 ítems considerados del proyecto FONDECYT (Ab2, Ab3 y Ab5) mostraron en dicho estudio ser confiables ( $\alpha=.82$ ) y en conjunto mostraron ser un buen predictor del abandono de los estudios universitarios. En investigaciones posteriores estos ítems mostraron representar un factor con buenos índices de ajuste ( $\chi^2=7.02$ ,  $df=2$ ;  $RMSEA=.028$  90% CI [.008-.052];  $TLI=.989$ ;  $CFI=.996$ ) y confiabilidad (López-Angulo, Cobo-Rendón, Pérez-Villalobos y Díaz-Mujica, 2021).

Por su parte, los ítems Ab1, Ab4 y Ab6 fueron tomados del estudio realizado por Biasi et al. (2018) diseñados originalmente por Hadre et al., (2003). Estos ítems fueron elaborados originalmente refiriéndose a la carrera como foco de interés por lo que, la adaptación realizada por el investigador fue referirlos a la intención de abandono de la universidad. El cambio consistió en reemplazar la palabra “carrera” por “universidad”. El conjunto de ítems finales describe la disposición del estudiante de abandonar la universidad en la que actualmente se están cursando los estudios (tabla 7). La respuesta a estos ítems se realizó en escala Likert de 1 (totalmente desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Debido a la combinación de ítems provenientes de las dos fuentes indicadas y la adaptación realizada, en la fase de evaluación de los modelos

de medida se testean las propiedades psicométricas del mismo para obtener evidencias de validez y confiabilidad.

**Tabla7.** Ítems intención abandono de la universidad.

---

*Ab1. Estoy pensando en abandonar esta universidad.*

*Ab2. Espero completar mis estudios en esta universidad.*

*Ab3. No deseo continuar estudiando en esta universidad.*

*Ab4. No quiero cambiarme de universidad.*

*Ab5. Estoy satisfecho con mi decisión de estudiar en esta universidad.*

*Ab6. A veces considero abandonar la universidad.*

---

11.7. Procedimiento de recolección de datos

11.7.1. Etapa 1. Evaluación de los modelos de medida

La presente investigación contempló una primera etapa de evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento final, que incorpora los distintos instrumentos previamente descritos. Esto implica un estudio de tipo cuantitativo con un diseño instrumental, que permitió evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos en la población objeto del estudio (Ato, López y Benavente, 2013).

Todos los instrumentos antes descritos se encuentran en idioma español y han sido adaptados al contexto chileno. Sin embargo, tal como ya se ha mencionado, algunos ítems fueron modificados y se agregaron nuevos ítems

para entregar mayor precisión y ajuste de la medición al contexto universitario. Por esta razón, se evaluaron las propiedades psicométricas de los mismos en el contexto universitario chileno con la finalidad de garantizar su ajuste a la población de estudio.

Para cumplir con este propósito se realizó:

- a) una revisión por parte de expertos sobre la adecuación de los ítems al contexto universitario chileno. Esta revisión implicó el análisis de los ítems por parte de 3 expertos en psicología educativa y en abandono universitario, y 2 psicólogos educacionales especialistas en educación universitaria. Las revisiones concluyeron en los ajustes previamente indicados en los apartados anteriores e implicaron principalmente: 1) la incorporación de ítems específicos de los cuestionarios originales, 2) el cambio de la redacción en los ítems previamente indicados para referirse, específicamente, al contexto de carrera puesto que ese es el objeto de esta investigación.
- b) entrevista cognitiva con 10 estudiantes de primer año para revisar la comprensión del instrumento. En estas entrevistas se verificó la comprensión de las preguntas solicitándole a los estudiantes en primer lugar, contestar el instrumento, en segundo, identificar ítems que

requiriesen más explicación para su comprensión y, por último, parafrasear en sus propios términos los ítems. De este trabajo, no se obtuvieron modificaciones frente al instrumento. Los estudiantes manifestaron comprensión unánime de los ítems.

- c) administración del instrumento a estudiantes universitarios de primer año y análisis de las propiedades psicométricas del instrumento. Este proceso se reportará en el apartado resultados donde se provee información respecto del análisis psicométrico de cada instrumento utilizado.



#### 11.7.2. Etapa 2. Recolección de datos.

Para la recolección de los datos, en primer lugar, se realizó la selección de los participantes de acuerdo con los criterios antes indicados en la sección participantes. Una vez identificados los participantes se desarrolló el siguiente proceso para gestionar las autorizaciones y planificar la recolección de datos:

- solicitud de autorización al comité de ética de la universidad. Se solicitó autorización para realizar la investigación al comité de ética. Este, evaluó las consideraciones éticas y sus impactos. El comité

concedió la autorización por vía de su presidenta (vicerrectora de investigación y desarrollo) en abril del año 2020.

- solicitud de autorización para la realización del estudio ante autoridades académicas por facultad (Decanos/as). Estas autorizaciones fueron solicitadas a través de cartas digitales en que se informó en detalle sobre las características del estudio y se solicitó la colaboración. Los permisos fueron obtenidos durante el segundo semestre de 2019.
- gestión con jefes de carrera para enviar a los estudiantes, mediante ellos, el instrumento de la investigación. Los jefes de carrera colaboraron con el envío del correo de invitación y el link para contestar el instrumento.
- gestión con dirección de docencia. La dirección de docencia de la universidad colaboró con el envío de un correo general a los estudiantes objeto del estudio en una oportunidad (mayo de 2020).

La recolección de datos se ejecutó como sigue a continuación:

- se envió un correo electrónico a los estudiantes a todos los estudiantes de primer año que ingresaron a la universidad durante el año 2020. Se utilizaron dos mecanismos de envío: a) jefes de carrera

y b) dirección de docencia. En el primer caso, se realizó un envío durante mayo y luego, dos recordatorios destinados a los estudiantes que ingresaron al instrumento pero que no lo completaron. Se envió un recordatorio a fines de mayo y el otro a comienzos de junio. En el segundo caso, se envió un solo correo electrónico solicitando participar de la investigación.

- el cuestionario electrónico contenía, en una primera parte el consentimiento informado autorizado por el comité de ética de la universidad. Solo los estudiantes que aceptaron la participación seleccionando la opción “Yo acepto participar de esta investigación” fueron conducidos al instrumento. A los estudiantes que marcaron la opción “Yo no acepto participar de esta investigación” se les agradeció su tiempo y no accedieron al cuestionario, cerrando el proceso.

Se consideró finalizado el proceso de recolección de datos durante la tercera semana de junio. En este punto, ya no se enviaron recordatorios ni más correos a los estudiantes y se cerró el sistema impidiendo recibir más respuestas. A continuación, se organizó la digitación y conformación de la base de datos como prosigue:

- Se organizó la información en una base de datos que contempla: 1) código identificador, 2) variables sociodemográficas (rut, sexo, edad, correo electrónico, año de ingreso a la carrera y la universidad) y 3) respuestas al cuestionario (anexo I).
- La razón para incorporar sociodemográficos personales (rut, e-mail) fue principalmente para contar con un registro fehaciente que permitiese el contraste de los resultados obtenidos con el abandono consumado que la institución educativa provee al año siguiente del estudio. Solo con la información de identificación del estudiante era posible solicitar a la casa de estudios el dato de abandono y así poder evaluar si la intención de abandono de los estudios, en este caso, fue un buen predictor del abandono consumado.
- Una vez finalizado el poblamiento de la base de datos, se realizó una revisión de esta para unificar la codificación e identificar errores de tipografía o traspaso de información. El resultado fue una base de datos única que incorporó las variables previamente descritas en este documento.

## 11.9 . Procedimiento de análisis de los datos

Se realizaron tres procedimientos principales para el análisis de los resultados. En primer lugar, se obtuvo la estadística descriptiva de las variables objeto del estudio. En segundo lugar, se realizó un análisis de correlaciones entre las variables del estudio. Por último, se realizó la evaluación del modelo hipotético propuesto a partir de un Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM).

Este último proceso siguió las seis etapas propuestas por Klein (2013):

- Especificación del modelo para cada escala.
- Identificación del modelo.
- Estimación del modelo, considerando como estimador “Weighted Least Square Mean and Variance” (WLSMV) puesto que permite el trabajo con variables continuas y categóricas al mismo tiempo (Muthén y Muthén, 2012). Es un estimador que funciona apropiadamente con muestras de tamaño moderado y modelos complejos (Hair et al., 2014). Además, es un estimador que permite trabajar con variables con distribución no normal con buenos resultados (Suh, 2015).
- Evaluación del modelo.

- Re-especificación del modelo (cuando estos no presentan buen ajuste).

Para evaluar la adecuación de los modelos analizados se calculó la bondad del ajuste del modelo hipotético. Para esto, se consideraron los siguientes parámetro recomendados por Hair et al., (2014):

- $\chi^2$ : Valores no significativos indican un buen ajuste.
- $\chi^2/\text{gl}$ : Un excelente ajuste se indica con valores inferiores a 2 y un ajuste aceptable con valores inferiores a 4.
- Índice de Ajuste Comparativo (CFI) e índice de Tucker-Lewis (TLI) (un ajuste aceptable se indica a través de valores  $\geq .90$ , y un excelente ajuste está determinado por valores  $\geq .95$ ).
- Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) (un ajuste aceptable está determinado por valores  $\leq .08$ , y un excelente ajuste se indica mediante valores  $\leq .05$ ).
- Residuo Cuadrático Promedio Estandarizado (SRMR): Un ajuste aceptable se indica por valores  $\leq .08$ , y un excelente ajuste se indica mediante valores  $\leq .05$ ) (L. Hu et al., 1999).

Por último, se evaluarán los efectos indirectos de las variables. Todos los análisis se realizarán utilizando el software Mplus versión 8 (Muthén y Muthén, 2012).

#### 11.8. Consideraciones éticas

El desarrollo de la investigación consideró las tres premisas éticas básicas de la investigación científica con seres humanos:

- El respeto a las personas (principio de autonomía).
- La búsqueda del bien (principios de beneficencia y no maleficencia).
- El principio de justicia.

Estas se operacionalizan mediante el consentimiento informado, el cual se define como “un proceso interactivo en el cual el individuo (o su representante legal) accede voluntariamente y sin coerción a participar en un estudio, luego de que los propósitos, riesgos y beneficios de este han sido cuidadosamente expuestos y entendidos por las partes involucradas” (Cañete, Guilhem, y Brito, 2012, p. 124). Para el caso de Chile, los requisitos del consentimiento informado se describen en el artículo 11 de la ley 20.120.

La participación de las personas en la investigación fue de carácter voluntaria, garantizando la confidencialidad de la identidad de los

participantes. Es decir, los datos recolectados fueron manejados únicamente por el investigador, cuidando que no aparezcan los datos personales de los participantes, en libros, revistas y otros medios derivados de la investigación. Los cuestionarios fueron guardados directamente por el investigador, garantizándose el cuidado de toda la información. Los datos se han guardado encriptados para su protección.

En relación con la minimización de los riesgos que implica la investigación científica, el desarrollo del estudio consideró la supervisión y disponibilidad total del investigador durante el proceso de aplicación de los instrumentos y posterior a la aplicación. Resolvió dudas, recogió las inquietudes y aclaró dificultades de los participantes durante y después el proceso de recolección de datos.

Respecto de los beneficios que implica el desarrollo de la investigación, están referidos a la construcción de conocimiento científico en el ámbito de los procesos de enseñanza aprendizaje de estudiantes universitarios. Este podría permitir el diseño de programas de intervención orientados al fortalecimiento de las competencias docentes, con el propósito de mejorar la experiencia educativa y la permanencia en los estudios de estudiantes universitarios.

De acuerdo con el principio de justicia, el desarrollo de la investigación consideró que todos los estudiantes universitarios que cumplan con los requisitos de inclusión establecidos tengan la posibilidad de participar en el estudio de acuerdo al procedimiento definido para la selección de los participantes y, además, tengan la posibilidad de retirarse, desistir o abandonar su participación en cualquier momento del proceso de investigación.

La Universidad de Concepción exige como parte del proceso de investigación doctoral que se realice la evaluación del proyecto por parte del Comité de ética, Bioética u Bioseguridad, dependiente de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo. Este comité está compuesto por expertos en ética para las distintas disciplinas y presidido por la Vicerrectora, Dra. Andrea Rodríguez Tastets. El comité analiza los proyectos de investigación antes de su ejecución para asegurar que cumplan con las normas de ética exigidas, en este caso, para el trabajo de investigación que incluye seres humanos, acorde al decreto UdeC N°2017-083. El proyecto de investigación que orientó el desarrollo de la presente investigación doctoral fue examinado y aprobado por esta instancia (Anexo VI), aprobación con la que, posteriormente, inició su ejecución.

## **RESULTADOS**

A lo largo de este apartado se presentan los resultados de la presente investigación que permiten responder a las preguntas de investigación iniciales. Primero, se presentan los resultados de la estadística descriptiva de cada variable y el análisis correlacional para examinar las relaciones propuestas en las hipótesis de correlación planteadas en esta investigación. En segundo lugar, se presentan los resultados de la evaluación del modelo de medida que permiten responder de manera integrada las hipótesis de predicción planteadas. Por último, se presentan los resultados de la evaluación del modelo estructural, por tanto, de las hipótesis de investigación asociadas.

### **12. Análisis descriptivo de las variables**

En la Tabla 8 se presentan las medias, desviaciones estándar, asimetría, curtosis, valor mínimo y máximo. Todos los valores de asimetría y curtosis fueron inferiores a 3, lo que mostraría que la estructura de los datos tiende a

aproximarse a una distribución normal univariada con excepción de la intención de abandono que presenta un valor de Curtosis levemente superior a este criterio.

**Tabla 8.** Estadísticos descriptivos para las variables de estudio.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
Rendimiento previo	711	200	809	623,56	71,72	-,42	2,25
Rendimiento temprano	711	30	70	57,43	6,85	-,70	,26
Sentido de pertenencia	711	4	28	19,99	5,04	-,60	-,19
Apoyo social percibido	711	4	28	17,29	5,59	-,32	-,50
Aislamiento social percibido	711	4	28	11,73	5,39	,54	-,46
Participación activa	711	5	35	26,63	5,21	-,81	,58
Interés académico	711	8	35	27,52	5,11	-,83	,58
Esfuerzo intelectual	711	5	35	28,32	4,64	-,99	2,13
Compromiso académico	711	18	105	82,48	11,93	-,94	1,99
Intención de abandono	711	4	28	7,19	4,40	1,77	3,30

En la tabla 9, se muestran los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de bondad del ajuste. Esta mostró diferencias estadísticamente significativas en todas las variables evaluadas. Este resultado muestra que no se cumple el supuesto distribución normal univariada.

**Tabla 9.** Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
Rendimiento previo	,043	656	,005
Rendimiento temprano	,166	656	,000
Sentido de pertenencia	,106	656	,000
Apoyo social percibido	,081	656	,000
Aislamiento social percibido	,104	656	,000
Participación activa	,108	656	,000
Interés académico	,117	656	,000
Esfuerzo intelectual	,107	656	,000
Compromiso académico	,085	656	,000
Intención de abandono	,235	656	,000

### **13. Análisis correlacional de las variables**

Las correlaciones obtenidas entre las variables (Tabla 10) confirman la existencia de asociaciones significativas entre las variables propuestas inicialmente en las hipótesis de la presente investigación, lo que da respaldo a la hipótesis de investigación 1 a la 5.

Adicionalmente, surge la correlación entre el rendimiento temprano respecto del sentido de pertenencia a la carrera, apoyo y aislamiento social percibidos. Esta correlación no fue planteada inicialmente como hipótesis por falta de evidencia empírica previa para sustentarla, aspecto que se analiza en el apartado de discusión.



**Tabla 10.** Correlaciones entre las variables del estudio.

		<b>Rendimiento previo</b>	<b>Rendimiento temprano</b>	<b>Sentido de pertenencia</b>	<b>Apoyo social percibido</b>	<b>Aislamiento social percibido</b>	<b>Participación activa</b>	<b>Interés académico</b>	<b>Esfuerzo intelectual</b>	<b>Compromiso académico</b>	<b>Intención de abandono</b>
<b>Rendimiento previo</b>	Correlación de	-	,216**	-,043	-,034	,024	,035	,016	,145**	,076*	-,007
	Spearman Sig. (bilateral)	-	,000	,250	,360	,529	,348	,668	,000	,043	,849
	N	711	656	711	711	711	711	711	711	711	711
<b>Rendimiento temprano</b>	Correlación de	,216**	-	,155**	,122**	-,089**	,282**	,089**	,184**	,241**	-,043
	Spearman Sig. (bilateral)	,000	-	,000	,003	,023	,000	,005	,000	,000	,269
	N	656	656	656	656	656	656	656	656	656	656
<b>Sentido de pertenencia</b>	Correlación de	-,043	,155**	-	,523**	-,455**	,432**	,517**	,317**	,529**	-,422**
	Spearman Sig. (bilateral)	,250	,000	-	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	711	656	711	711	711	711	711	711	711	711
<b>Apoyo social percibido</b>	Correlación de	-,034	,122**	,523**	-	-,464**	,349**	,341**	,312**	,434**	-,209**
	Spearman Sig. (bilateral)	,360	,003	,000	-	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	711	656	711	711	711	711	711	711	711	711

<b>Aislamiento social percibido</b>	Correlación de Spearman	,024	-,089**	-,455**	-,464**	-	-,307**	-,271**	-,141**	-,308**	,239**
	Sig. (bilateral)	,529	,023	,000	,000	-	,000	,000	,000	,000	,000
	N	711	656	711	711	711	711	711	711	711	711
<b>Participación activa</b>	Correlación de Spearman	,035	,282**	,432**	,349**	-,307**	-	,391**	,480b**	,842**	-,240**
	Sig. (bilateral)	,348	,000	,000	,000	,000	-	,000	,000	,000	,000
	N	711	656	711	711	711	711	711	711	711	711
<b>Interés académico</b>	Correlación de Spearman	,016	,089**	,517**	,341**	-,271**	,391**	-	,348**	,671**	-,333**
	Sig. (bilateral)	,668	,005	,000	,000	,000	,000	-	,000	,000	,000
	N	711	656	711	711	711	711	711	711	711	711
<b>Esfuerzo intelectual</b>	Correlación de Spearman	,145**	,184**	,317**	,312**	-,141**	,480**	,348**	-	,779**	-,196**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-	,000	,000
	N	711	656	711	711	711	711	711	711	711	711
<b>Compromiso académico</b>	Correlación de Spearman	,076*	,241**	,529**	,434**	-,308**	,842**	,671**	,779**	-	-,310**
	Sig. (bilateral)	,043	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-	,000
	N	711	656	711	711	711	711	711	711	711	711

<b>Intención de abandono</b>	Correlación de Spearman	-.007	-.043	-.422**	-.209**	,239**	-.240**	-.333**	-.196**	-.310**	-
	Correlación de Spearman	,849	,269	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).



## 14. Evaluación del modelo de medida

El modelo de medida se evaluó realizando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de cada uno de los instrumentos incluidos en la investigación. El análisis se realizó utilizando “Weighted Least Square Mean and Variance” (WLSMV) como método de estimación de los factores con el software Mplus (v.8). El objetivo del análisis fue evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos (estructura factorial y confiabilidad compuesta con el coeficiente omega) aportando validez a las variables latentes del estudio.

### 14.1.1. AFC Sentido de pertenencia a la carrera

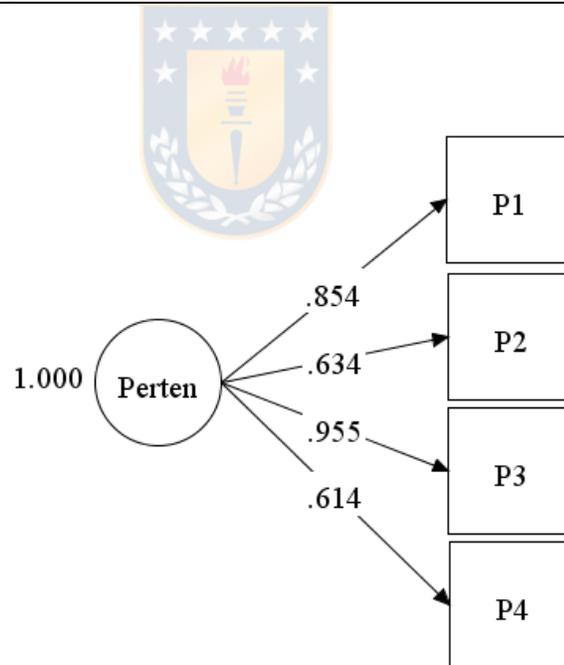
El sentido de pertenencia a la carrera se evaluó a partir del factor “Sentido de pertenencia a la carrera” (4 ítems) provenientes del Cuestionario de Identificación Organizacional con Centros de Estudio (Yáñez, Pérez y Ahumada, 2006) en su versión revisada (Maluenda, Varas, Bernardo y Díaz, En revisión). Los resultados mostraron excelentes índices de ajuste del modelo de medida cumpliendo todos los criterios recomendados por la literatura en cada indicador (tabla 11). La evaluación de la confiabilidad del instrumento también mostró resultados favorables (tabla 12).

**Tabla 11.** Ajuste del modelo de medida.

Modelo	$\chi^2$	gl	NCP	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Un factor	3.126; p=.20	2	.001	.028, IC 95% [.000-.085].	.999	.999	.005

**Tabla 12.** Evaluación de la confiabilidad.

Estimate	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$
Point estimate	0.834	0.815
95% CI lower bound	0.814	0.792
95% CI upper bound	0.853	0.836



**Figura 3.** Análisis Factorial Confirmatorio del instrumento de sentido de pertenencia a la carrera. Todas las cargas fueron significativas ( $p < .01$ ).

#### 14.1.2. AFC. Instrumento de apoyo social de compañeros y profesores

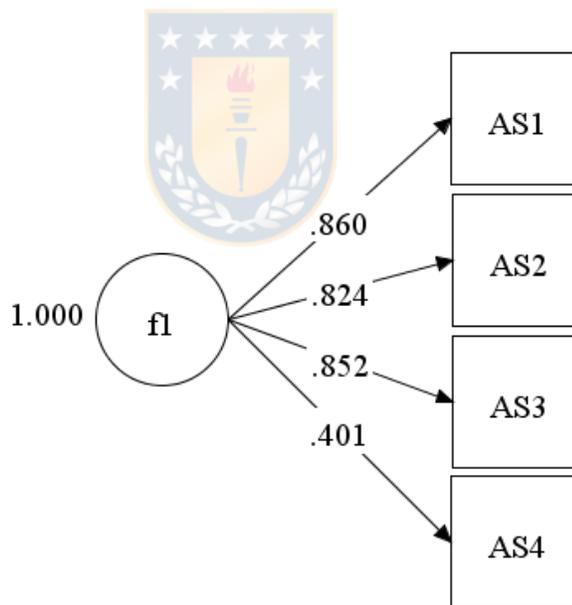
El apoyo social percibido en la carrera fue medido partir de 4 ítems (tabla 10) inspirados en la medición realizada en estudiantes universitarios chilenos en el proyecto FONDECYT N° 1161502, adaptados para referirse específicamente al nivel de carrera. Los ítems utilizados en esta tesis se refieren específicamente al apoyo social percibido en la carrera que se estudia. Por lo tanto, evalúan la percepción de apoyo disponible en caso de ser necesario de parte de sus compañeros y profesores. Los ítems tienen un tipo de respuesta en escala Likert de 1 (totalmente desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Para evaluar la adecuación de estos ítems para reflejar dichos factores se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio con una estructura de un factor. Los resultados mostraron excelentes índices de ajuste del modelo de medida para CFI, TLI y SRMR mientras que, el índice RMSEA se ubicó en el rango de valores aceptables. Por su parte, el valor de  $\chi^2$  fue significativo y el valor de  $\chi^2/g.l$  excedió la recomendación de la literatura (Tabla 13). Sin embargo, como ya se ha indicado, este valor tiende a desajustarse con muestras de gran tamaño ( $>200$ ) (Kline, 2011; Rose, Markman, y Sawilowsky, 2017). Por su

parte, la evaluación de la confiabilidad del instrumento mostró valores favorables (Tabla 14).

**Tabla 13.** Ajuste del modelo de medida.

Modelo	X <sup>2</sup>	GI	NC	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Un factor	11.616; p<.003	2	.01	.082, IC 95% [.041-.131].	.997	.992	.011



**Figura 4.** Análisis Factorial Confirmatorio del instrumento de apoyo social percibido en la carrera. Todas las cargas fueron significativas (p<.01).

**Tabla 14.** Evaluación de la confiabilidad.

<b>Estimate</b>	<b>McDonald's <math>\omega</math></b>	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>
Point estimate	0.823	0.798
95% CI lower bound	0.802	0.773
95% CI upper bound	0.844	0.820

#### 14.1.3. AFC Aislamiento Social en la carrera

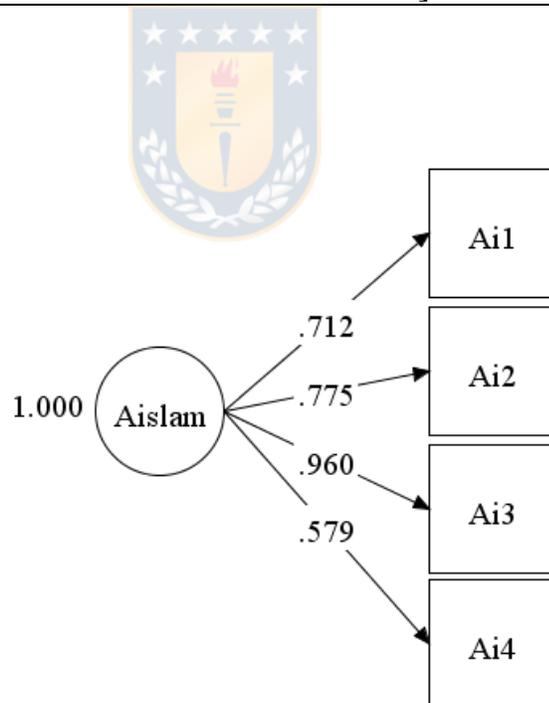
La percepción de aislamiento social en la carrera fue medida a partir de 4 ítems (tabla 11) inspirados en la UCLA Loneliness Scale – versión revisada (Russell et al., 1980) la que ha sido diseñada para evaluar la percepción de soledad y aislamiento general.

Los 4 ítems originales han sido modificados para que den cuenta específicamente del aislamiento social percibido en la carrera, es decir, en la relación con compañeros docentes de la carrera que se estudia. Para evaluar la adecuación de estos ítems para reflejar un factor (Percepción de soledad en la Carrera) se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio con una estructura unifactorial.

Los resultados mostraron excelentes índices de ajuste del modelo de medida cumpliendo todos los criterios recomendados por la literatura en cada indicador (Tabla 15). Por su parte, los resultados de la evaluación de la confiabilidad del instrumento mostraron valores favorables (Tabla 16).

**Tabla 15.** Ajuste del modelo de medida.

Modelo	X <sup>2</sup>	gl	NCP	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Un factor	5.741; p=.056	2	.005	.051, IC 95% [.000- .103].	.999	997	.008



**Figura 5.** Análisis Factorial Confirmatorio del instrumento de Aislamiento Social Percibido en la Carrera. Todas las cargas fueron significativas ( $p < .01$ ).

**Tabla 16.** Evaluación de la confiabilidad

<b>Estimate</b>	<b>McDonald's <math>\omega</math></b>	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>
Point estimate	0.817	0.800
95% CI lower bound	0.795	0.775
95% CI upper bound	0.838	0.822

#### 11.3.4. AFC. Instrumento sobre compromiso académico

El University Student Engagement Scale (USEI), tal como se mostró en el apartado Metodología, es un instrumento con diversa investigación previa que ha mostrado buenas propiedades psicométricas, incluso, en población universitaria chilena (Fredricks et al., 2004; Maroco et al., 2016; Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo, 2020).

El USEI está compuesto por 15 ítems que se distribuyen en tres factores con 5 ítems cada una. Los factores del instrumento corresponden a las dimensiones teóricas planteadas por Fredricks et al., (2004) para referirse al componente conductual, cognitivo y afectivo del compromiso, con un factor general (compromiso académico) que subsume a estos factores.

En las investigaciones precedentes con el instrumento original – en portugués e inglés – se observó esta estructura de 3 factores y un factor

general (Maroco et al., 2016). Posteriormente, en un estudio reciente con estudiantes universitarios chilenos, se replicó este resultado mostrando que el mejor ajuste se logra con un modelo bifactorial por sobre un modelo de 3 factores relacionados o un modelo de segundo orden (Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo, 2020).

Debido a estos antecedentes, en la presente investigación se realizó un AFC que incorporó la evaluación de un solo modelo bifactorial acorde a lo obtenido por Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo, (2020). El modelo Bifactorial mostró buenos índices de ajuste con excepción de  $\chi^2$  que fue significativo. El cálculo de  $\chi^2/df$  mostró un valor ajustado (tabla 24). Sin embargo, es importante recordar que el ajuste del modelo no es una medida suficiente para inclinarse por una explicación bifactorial frente a otros modelos, sino que se hace necesario evaluar la robustez del factor general y si la contribución de los factores específicos por encima de este es relevante.

**Tabla 17.** Ajuste del modelo de medida.

<b>Modelo</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>NCP</b>	<b>RMSEA</b>	<b>CFI</b>	<b>TLI</b>	<b>SRMR</b>
Bifactor	199.178; p<.01	75	0.17	.048 IC [.040- .056]	.985	.979	.025

El análisis de la robustez del factor general frente a los factores específicos a partir del índice H mostró un valor acorde a los estándares establecidos para indicar unidimensionalidad. Por su parte, el índice  $\omega$  también mostró evidencia en esta dirección con excepción del factor 1 el cual no fue significativo. Esto indica que, para este factor, la varianza explicada por el factor específico y el factor general es compartida, pero superior en el factor específico.

**Tabla 18.** Índices para evaluación de robustez del factor general.

	<b><math>\omega</math></b>	<b>H</b>	<b><math>\lambda</math></b>	<b>ECV</b>	<b>PUC</b>
<b>General</b>	.742	.866	.532	.542	.714
<b>Factor 1</b>	.168	.754	.292		
<b>Factor 2</b>	.461	.720	.532		
<b>Factor 3</b>	.387	.657	.487		

El índice ECV bordeó el estándar, pero la información que complementa PUC permite apoyar la unidimensionalidad del instrumento. En cuanto a los ECV-I se observa una influencia significativa del factor general en los ítems en la mayoría de los ítems (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13 y 14). Por último, los índices  $\lambda$  reflejan también una influencia general compartida entre el factor general y los factores específicos.

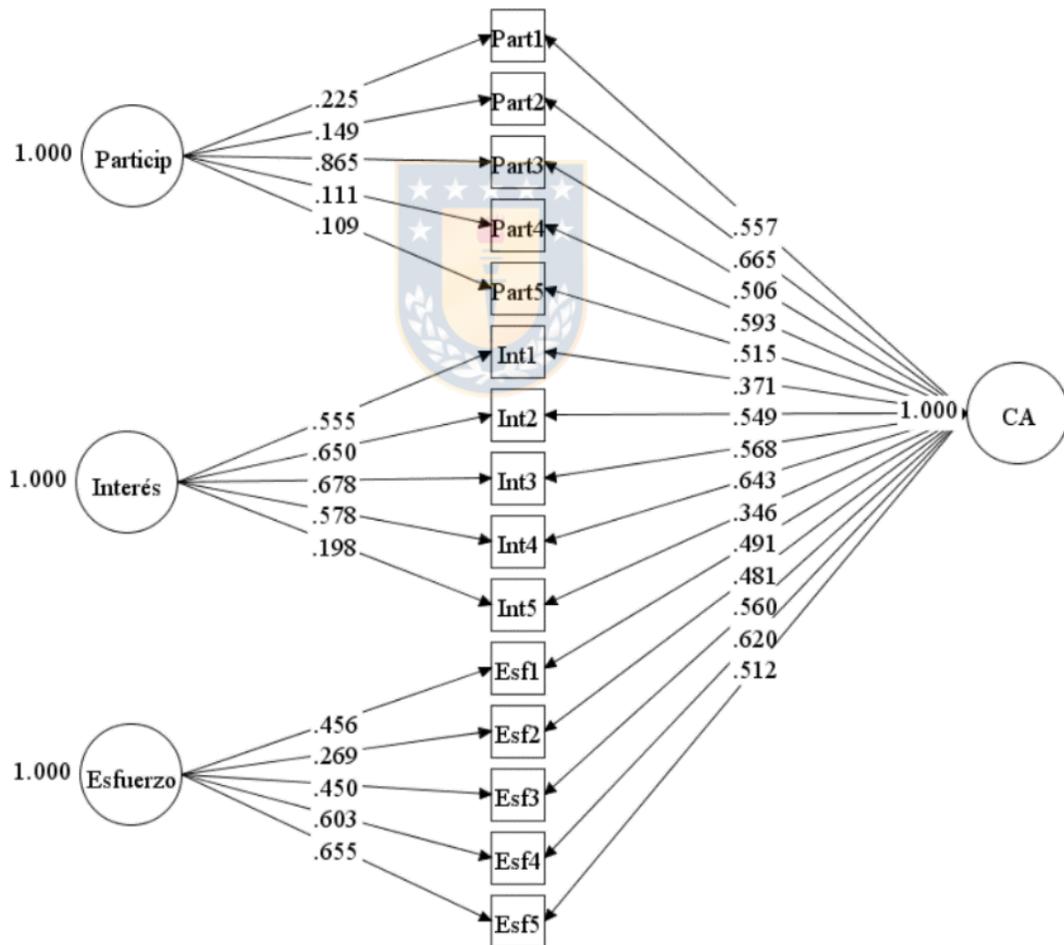
**Tabla 19.** ECV por ítem.

<b>Ítems</b> <b>Factor 1</b>	<b>ECV-I</b> <b>Factor 1</b>	<b>Ítems</b> <b>Factor 2</b>	<b>ECV-I</b> <b>Factor 2</b>	<b>Ítems</b> <b>Factor 3</b>	<b>ECV-I</b> <b>Factor 3</b>
1	0,860	6	0,309	11	0,537
2	0,952	7	0,416	12	0,762
3	0,255	8	0,412	13	0,608
4	0,966	9	0,553	14	0,514
5	0,957	10	0,753	15	0,379

Las cargas factoriales de cada ítem al factor general fueron significativas y con valores desde moderado a alto (Figura 6). La evaluación de la confiabilidad del instrumento mostró también resultados satisfactorios (Tabla 20).

**Tabla 20.** Evaluación de la confiabilidad

Estimate	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$
Point estimate	0.841	0.843
95% CI lower bound	0.824	0.825
95% CI upper bound	0.858	0.859



**Figura 6.** Análisis Bifactorial del instrumento de compromiso académico.

#### 14.1.4. AFC. Instrumento sobre intención de abandono e intención de permanencia en los estudios

La intención de abandono de los estudios fue medida a partir de seis ítems provenientes del proyecto FONDECYT N° 1161502 (Ab2, Ab3 y Ab5) y tres ítems adaptados por el investigador (Ab1, Ab4 y Ab6) basados en los utilizados por Biasi et al. (2018) tal como se ha descrito previamente en el apartado 11.7 de este documento.

Se realizó un AFC considerando un modelo de un factor que contempló los seis ítems previamente indicados. Los resultados no mostraron un buen ajuste de este modelo (tabla 21) además de reflejar cargas factoriales insuficientes en los ítems Ab5 (.354) y Ab6 (.401).

El distanciamiento del ítem Ab5 puede deberse a su énfasis en la satisfacción con estudiar en la universidad, lo cual, puede estar vinculado indirectamente a la intención de abandonar o permanecer estudiando, pero no de forma directa.

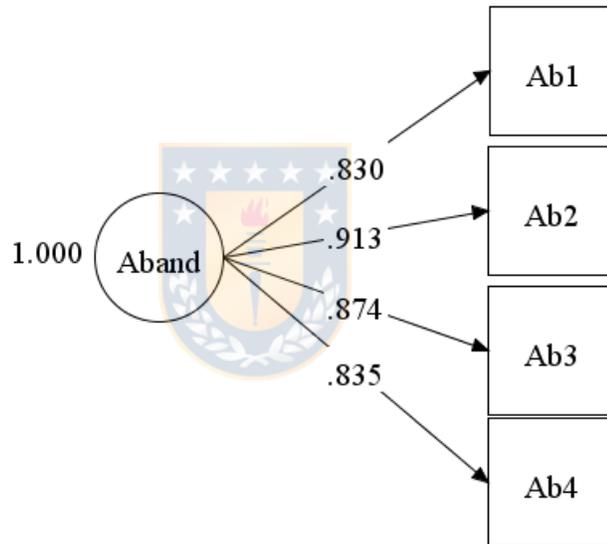
Es posible que el ítem Ab6 “A veces considero abandonar la universidad” se distancie de los demás ítems por plantearse como una posibilidad cuando

los demás ítems se han planteado en forma de certezas sobre querer permanecer o abandonar los estudios.

De este modo, la falta de ajuste del modelo y las bajas cargas factoriales observadas reflejan el distanciamiento conceptual de estos ítems respecto del constructo y de los demás ítems. Se decidió retirar ambos ítems y probar un nuevo modelo de un factor con los cuatro ítems incorporados (Ab1, Ab2, Ab3 y Ab4). Esta vez, los resultados mostraron buenos índices CFI, TLI y SRMR del modelo de medida mientras que, el índice RMSEA se ubicó en el rango de valores aceptables (Tabla 28). Por su parte, el valor de  $\chi^2$  fue significativo. Sin embargo, como ya se ha indicado, el valor de  $\chi^2$  tiende a desajustarse con muestras de gran tamaño ( $>200$ ) (Kline, 2011; Rose, Markman, y Sawilowsky, 2017). Teniendo en consideración el valor de NCP, útil para el ajuste de los valores significativos de un  $\chi^2$  significativo (Hair, 2014), se puede observar que el valor del modelo de un factor con 4 ítems muestra un rendimiento mucho mejor que el precedente.

**Tabla 21.** Ajuste del modelo de medida.

Modelo	X <sup>2</sup>	gl	NCP	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Un factor con seis ítems	256.574 p<.01	9	0.34	.197, IC 95% [.176-.218].	.919	.915	.190
Un factor con cuatro ítems	9.732; p=.007	2	0.01	.074, IC 95% [.032-.123].	.999	.996	.004



**Figura 7.** Análisis Factorial Confirmatorio del instrumento de Intención de abandono de la universidad. Todas las cargas fueron significativas (p<.01).

Los análisis sobre la confiabilidad del instrumento también mostraron resultados satisfactorios en su evaluación (Tabla 22).

**Tabla 22.** Evaluación de la confiabilidad

<b>Estimate</b>	<b>McDonald's <math>\omega</math></b>	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>
Point estimate	0.834	0.834
95% CI lower bound	0.814	0.813
95% CI upper bound	0.854	0.853

### **15. Evaluación del modelo estructural y las hipótesis asociadas**

En primer lugar, se evaluó el modelo propuesto inicialmente, el cual, contempla las hipótesis propias de esta investigación. En segundo lugar, se evaluó un modelo reespecificado que consideró los nuevos hallazgos encontrados en el análisis de correlaciones realizado donde se observaron correlaciones que no fueron contempladas inicialmente entre el rendimiento académico temprano y las variables sociales (pertenencia, apoyo social, aislamiento social). En tercer lugar, se evaluó un nuevo modelo que consideró tanto la coherencia teórica en las relaciones entre las variables como los resultados obtenidos en la evaluación del modelo hipotético original y el modelo reespecificado en función de los nuevos hallazgos. Por último,

una vez obtenido el modelo que mejor ajustaba a los datos, se evaluaron las hipótesis asociadas.

#### 15.1.1. Evaluación del modelo hipotético inicial

La evaluación del modelo propuesto y las hipótesis de investigación asociadas siguió las 3 fases propuestas por Kline (2011) para la evaluación de modelos estructurales: especificación del modelo, estimación del modelo y evaluación del modelo.

Especificación del modelo: el primer paso fue la especificación del modelo estructural. Como se presentó en el marco teórico, dicho modelo se ha basado en investigaciones revisadas en el marco teórico e incluyen 7 variables latentes que de acuerdo con el AFC presentado previamente, muestran adecuados índices de ajuste.

Tres son variables exógenas (aislamiento social percibido, apoyo social percibido en la carrera, y desempeño previo) y cuatro son variables endógenas (sentido de pertenencia a la carrera, rendimiento temprano, compromiso académico con la carrera e intención de abandono de la universidad).

Estimación del modelo: en segundo lugar, se realizó la estimación del modelo. Dado que todas las variables latentes mostraron buenos índices de ajuste, todas fueron incluidas en el modelo estructural. El estimador utilizado fue Weighted Least Square Mean and Variance (WLSMV) puesto que permite un mejor desempeño en el análisis con variables continuas y categóricas en un mismo análisis (Muthén y Muthén, 2012). Es un estimador que funciona apropiadamente con muestras de tamaño moderado y modelos complejos (Hair et al., 2014). Además, es un estimador que permite trabajar con variables con distribución no normal con buenos resultados (Suh, 2015).

Evaluación del modelo: de acuerdo con los resultados que se presentan en la Tabla 30, se aprecia que los índices no presentan un ajuste óptimo, pero si aceptable. Los índices de ajuste RMSEA, CFI, TLI y SRMR se encuentran en el rango aceptable de resultados (Hair, et al., 2014). Por su parte  $X^2$  alcanza un valor significativo. Sin embargo, su corrección mediante la ratio NCP alcanza un valor pequeño.

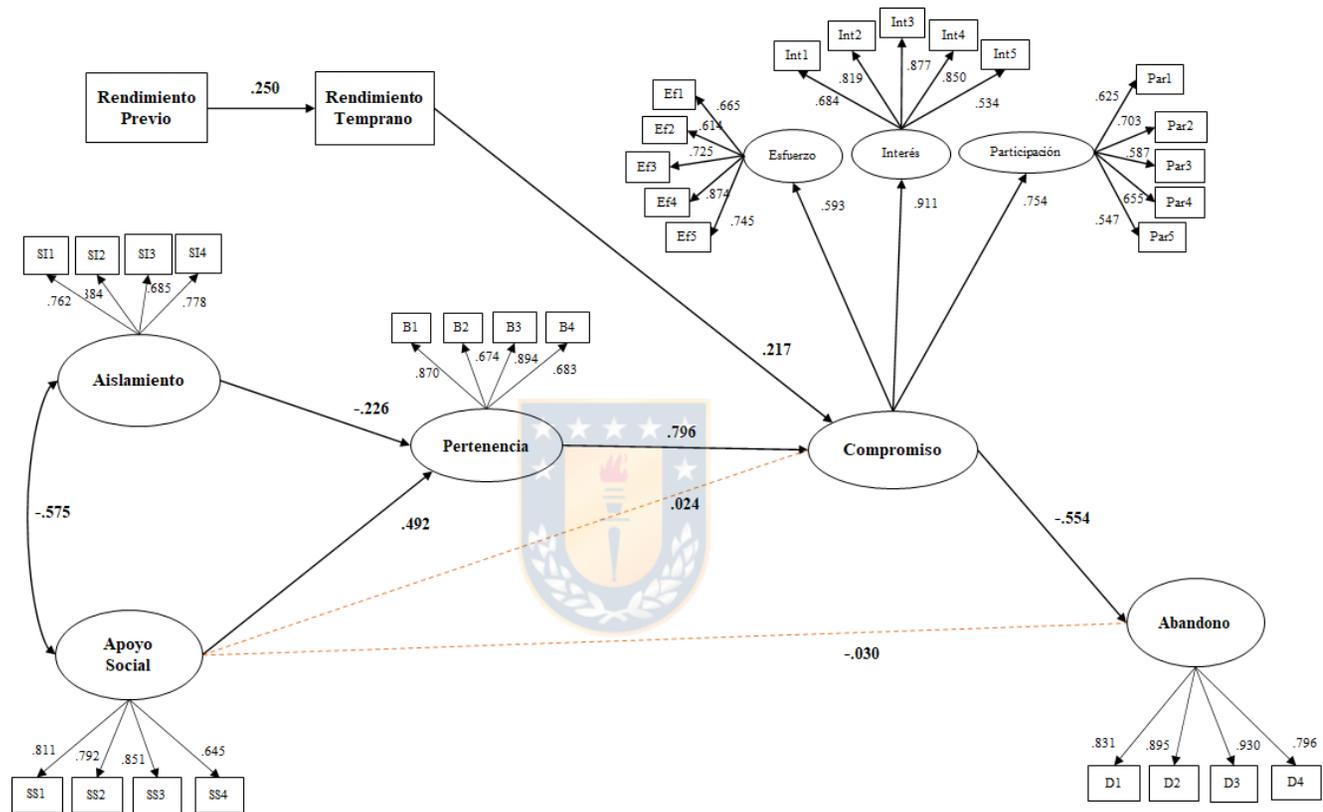
Adicionalmente, se puede observar que el apoyo social en la carrera no resulta ser un predictor significativo ni del compromiso académico con la

carrera ni ( $\beta = .024, p > .05$ ) de la intención de abandono de la universidad ( $\beta = -.030, p > .05$ ). Estas están indicadas en la figura 8 con color naranja.

**Tabla 23.** Índices de ajuste del modelo

<b>Modelo</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>NCP</b>	<b>CFI</b>	<b>TLI</b>	<b>RMSEA</b>	<b>SRMR</b>
Modelo hipotético inicial	2102.51	48	2.27	.931	.924	.068 IC 95% [.065-.072]	.071
	2,	5					
	p<.001						





**Figura 8.** Evaluación del modelo hipotético.

Nota: Los coeficientes de regresión se presentan estandarizados. Apoyo social= apoyo social percibido en la carrera; Asilamiento=aislamiento social percibido en la carrera; Pertinencia=sentido de pertenencia a la carrera; Compromiso=compromiso académico con la carrera; Rendimiento temprano=rendimiento académico temprano; Rendimiento previo=rendimiento académico previo; Abandono= intención de abandono de la universidad.

### 15.1.2. Reespecificación del modelo

Con el objetivo de evaluar si existe otro modelo que represente mejor la información de los datos de la muestra, se reespecificó el modelo hipotetizado. Se propusieron los siguientes cambios al modelo inicial:

- Primero, se observó en el modelo inicial que la variable apoyo social percibido en la carrera no fue un predictor directo significativo del compromiso académico con la carrera. De este modo se retiró esta relación en el análisis del modelo reespecificado. Esta relación estaba vinculada a la hipótesis:

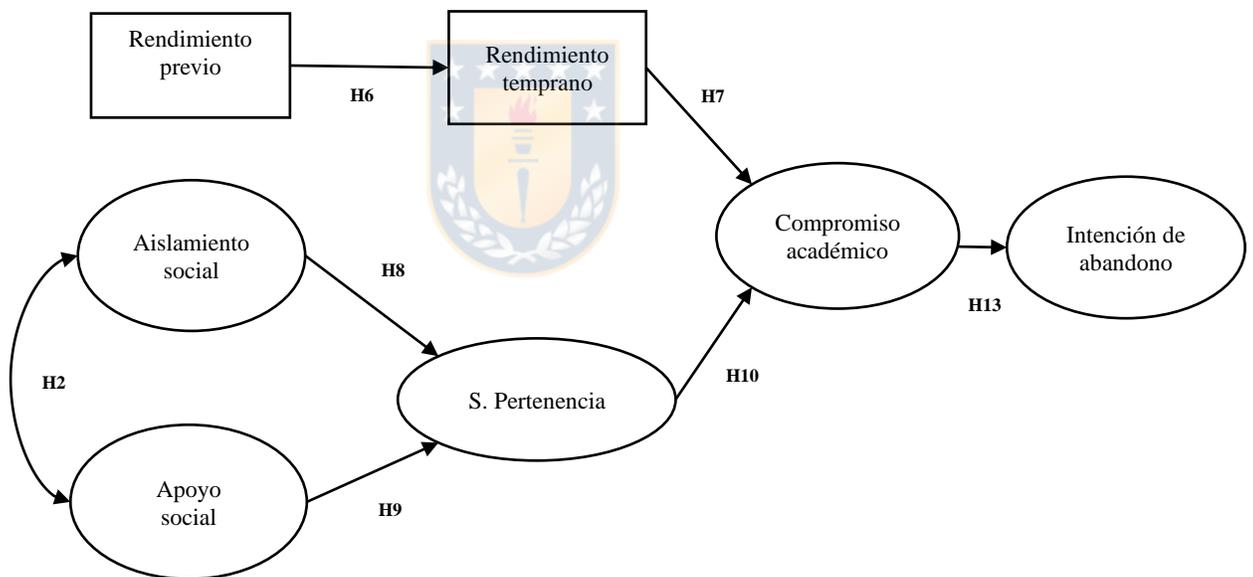
*Hipótesis 6.11.- El apoyo social percibido es predictor del compromiso académico.*

- Segundo, se observó en el modelo inicial que la variable apoyo social percibido en la carrera no fue un predictor directo significativo la Intención de abandono de la universidad. De este modo se retiró esta relación en el análisis del modelo reespecificado. Esta relación estaba vinculada a la hipótesis:

*Hipótesis 6.12. – El apoyo social percibido es predictor de la intención de abandono de la universidad.*

Estos resultados son indicativos del efecto indirecto del apoyo social percibido sobre la intención de abandono a través de su influencia, primero sobre el sentido de pertenencia a la carrera, y a través de este, sobre el compromiso académico.

La figura 9 muestra una representación gráfica del modelo reespecificado indicando las hipótesis.



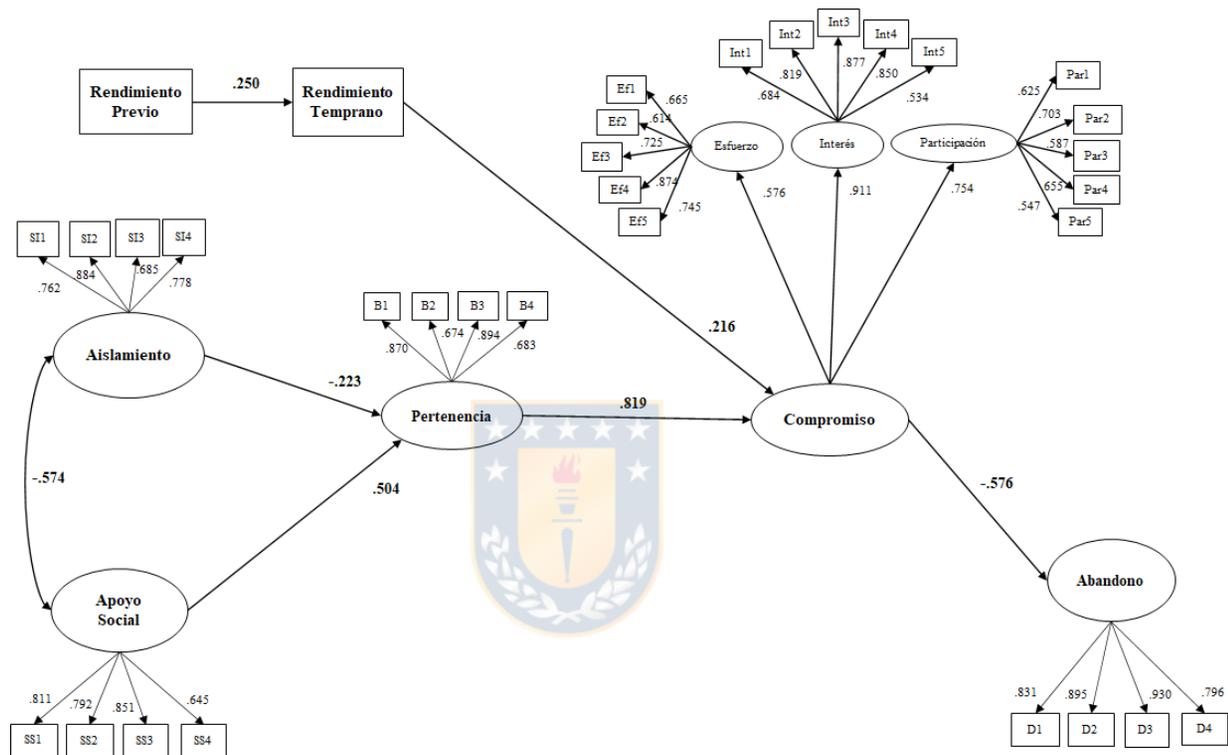
**Figura 9.** Modelo reespecificado.

Se analizó el ajuste de este nuevo modelo a los datos empíricos recogidos (tabla 24). Los índices de ajuste RMSEA, CFI, TLI y SRMR se

encuentran en el rango aceptable de resultados (Hair, et al., 2014). Por su parte  $X^2$  alcanza un valor significativo. Sin embargo, su corrección mediante la ratio NCP alcanza un pequeño. En general, los valores de RMSEA, CFI, TLI y NCP mejoraron respecto del modelo inicial. Sin embargo, en este caso y a diferencia del anterior todas las relaciones fueron significativas mostrando coeficientes  $\beta$  que expresan relaciones desde valores pequeños a fuertes (Figura 10).

**Tabla 24.** Índices de ajuste del modelo reespecificado.

<b>Modelo</b>	<b><math>X^2</math></b>	<b>gl</b>	<b>NCP</b>	<b>CFI</b>	<b>TLI</b>	<b>RMSEA</b>	<b>SRMR</b>
Modelo reespecificado	1995.754; P<.001	486	2.12	.935	.930	.066 IC [.063- .069]	.071



**Figura 10.** Evaluación del modelo reespecificado.

Nota: Los coeficientes de regresión se presentan estandarizados. Apoyo social= apoyo social percibido en la carrera; Asilamiento=aislamiento social percibido en la carrera; Pertenencia=sentido de pertenencia a la carrera; Compromiso=compromiso académico con la carrera; Rendimiento temprano=rendimiento académico temprano; Rendimiento previo=rendimiento académico previo; Abandono= intención de abandono de la universidad.

### 15.1.3. Evaluación de las hipótesis

A continuación, se describe la evaluación de las distintas hipótesis propuestas en la presente investigación. Las hipótesis 1 a la 5 encontraron respaldo en la evidencia obtenida a partir del análisis de correlaciones presentado en la tabla 25.

**Tabla 25.** Resumen de resultados de la evaluación de las hipótesis de correlación.

<b>Número</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Resultado</b>
1	Existe correlación positiva entre Pert, AS y CA.	Aceptada
2	Existe correlación positiva entre RT, RP y CA.	Aceptada
3	Existe correlación negativa entre Pert, AS y CA respecto del Ai.	Aceptada
4	Existe correlación negativa entre el RT, RP, Pert, AS, CA, respecto de la IA	Aceptada
5	Existe correlación positiva entre el Ai y la IA.	Aceptada

AS= Apoyo social percibido en la carrera; Ai=Aislamiento social percibido en la carrera; Pert=Sentido de pertenencia a la carrera; CA=Compromiso académico con la carrera; RT=Rendimiento temprano; RP=Rendimiento previo; IA= Intención de abandono de la universidad.

Las hipótesis 6 y 7 encontraron respaldo en la evidencia obtenida a partir del análisis del modelo reespecificado (Figura 10). Las hipótesis 8 y 9 encontraron evidencia favorable frente a algunas de las relaciones propuestas.

Se observó que, el apoyo social percibido en la carrera no fue predictor directo y significativo ni del compromiso académico con la carrera ni de la intención de abandono de la universidad como se había planteado originalmente.

**Tabla 26.** Resumen de resultados de la evaluación de las hipótesis de predicción.

<b>Número</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Resultado</b>
6	El RP es predictor del RT.	Aceptada
7	El RT es predictor del CA.	Aceptada
8	El Ai es predictor de Pert.	Aceptada
9	El AS es predictor de Pert.	Aceptada
10	El Pert es predictor de CA.	Aceptada
11	El AS es predictor de CA.	Rechazada
12	El AS es predictor de la IA.	Rechazada
13	El CA es predictor de la IA.	Aceptada

AS= Apoyo social percibido en la carrera; Ai=Aislamiento social percibido en la carrera; Pert=Sentido de pertenencia a la carrera; CA=Compromiso académico con la carrera; RT=Rendimiento temprano; RP=Rendimiento previo; IA= Intención de abandono de la universidad.

Las hipótesis 10 a la 13 encontraron respaldo en la evidencia obtenida a partir del análisis de correlaciones presentado en la tabla 26.

**Tabla 27.** Resumen de resultados de la evaluación de las hipótesis de mediación.

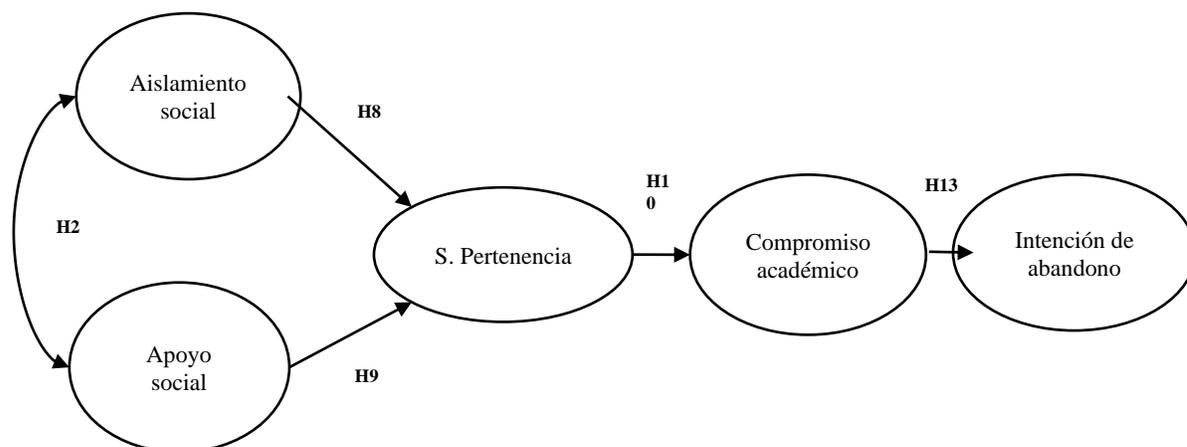
<b>Número</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Resultado</b>
14	El Pert media la relación entre Ai, AS y el CA.	Aceptada
15	El RT media la relación entre RP y CA.	Aceptada
16	El CA media la relación entre RT, Pert y la IA.	Aceptada

AS= Apoyo social percibido en la carrera; Ai=Aislamiento social percibido en la carrera; Pert=Sentido de pertenencia a la carrera; CA=Compromiso académico con la carrera; RT=Rendimiento temprano; RP=Rendimiento previo; IA= Intención de abandono de la universidad.



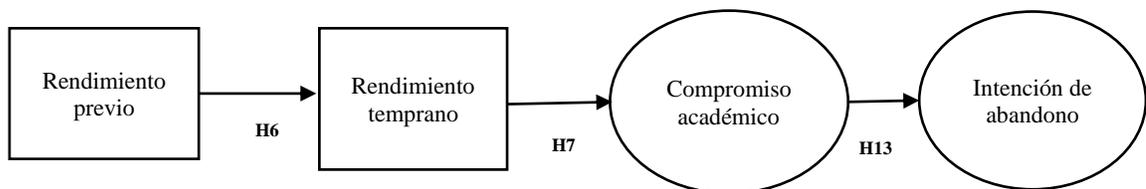
## DISCUSIÓN

La presente investigación sostuvo sus hipótesis en las relaciones entre dos grandes agrupaciones de variables (Figura 11 y 12). En primer lugar, propuso que la integración de un estudiante en la vida social de una carrera se relaciona con el grado de compromiso que este manifiesta con sus actividades académicas y con el grupo humano que compone la carrera, lo que influye en la decisión de permanecer o abandonar la universidad en la que se cursan los estudios. De este modo, el aislamiento social, el apoyo social y el sentido de pertenencia se relacionan con la intención de abandono a través del compromiso académico (Figura 11).



**Figura 11.** Relación entre variables sociales, compromiso e intención de abandono.

En segundo lugar, se propuso que el historial académico del estudiante afecta su nivel de compromiso con la carrera. El nivel de preparación previo de los estudiantes puede influir no solo en que estos cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar el proceso académico, sino que también en sus expectativas de autoeficacia. Por su parte, el rendimiento académico temprano puede actuar como una fuente de información importante que afecte la toma de decisiones frente a permanecer o abandonar los estudios al estimar las posibilidades y capacidades del estudiante para abordar con éxito el proceso académico (Figura 12).



**Figura 12.** Relación entre variables académicas, compromiso e intención de abandono.

Por otra parte, la presente investigación incorporó tres especificaciones que implican novedades y diferencias respecto de los hallazgos previos:

1. La medición del conjunto de variables a nivel de carrera. Esto porque, la carrera es el contexto inmediato en que se desenvuelven los estudiantes y el que puede tener mayor incidencia sobre sus decisiones durante el proceso educativo. La única excepción a esta condición fue el rendimiento previo por su naturaleza pasada.
2. La incorporación de variables que era posible medir tempranamente en el proceso educativo. Esto por la necesidad de contar con información relevante para la decisión de abandonar o permanecer en los estudios que sea posible de conocer rápidamente y que permita tomar decisiones antes de que se consume el abandono.
3. El trabajo con variables predictoras que fuesen potencialmente modificables (variables dinámicas) con la finalidad de contribuir conocimiento que pueda ser aplicado en el mejoramiento de los procesos institucionales.

A raíz de lo planteado, el objetivo central de esta investigación fue evaluar un modelo predictivo para la intención de abandono de la

universidad, en que las variables sociales y académicas descritas son predictores de la intención de abandono de la universidad y el compromiso académico es un mediador en esta relación.

### **Integración social e intención de abandono de los estudios universitarios**

Se encontraron correlaciones moderadas entre el sentido de pertenencia ( $r=-.325$ ,  $p<.01$ ), el apoyo social percibido ( $r= -.202$ ,  $p<.01$ ), el aislamiento social percibido ( $r=.221$ ,  $p<.01$ ) y la intención de abandono de los estudios universitarios.

Estos hallazgos están en línea con los encontrados en diversas investigaciones previas donde el apoyo de los pares (Fernández et al., 2011; Christie, Munro y Fisher, 2004), el vínculo establecido con docentes (Casanova et al., 2018; Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez, y Tuero, 2015; Tuero et al., 2018; Bernardo et al., 2017) y el aislamiento social (Alkan, 2014; Foley et al., 2007) muestran relaciones significativas respecto del abandono de los estudios.

El mecanismo a través del cual estas variables influyen sobre la intención de abandono puede tener distintas explicaciones. El denominador

común es que afectan la integración social del individuo en el contexto de los estudios universitarios (Bernardo et al., 2016; Cervero et al., 2017).

Percibir la disponibilidad de contención emocional de los problemas (acogida) y los apoyos instrumentales (ayuda) se transforma en un aspecto importante en el contexto de los estudios (Beltrán et al., 2017).

El apoyo social en esta investigación fue medido con foco en estas dimensiones (acogida y ayuda) específicamente respecto de pares y docentes. Por lo tanto, los resultados reafirman el valor de estos subcomponentes del apoyo en el proceso de integración social del estudiante y, en consecuencia, en la intención de abandonar los estudios.

Se ha observado la importancia del aislamiento social sobre la integración social de los estudiantes (Ali y Smith, 2015; Hayley et al., 2016; O'Donovan y Hughes, 2007; Peltzer y Pengpid, 2017).

Los estudiantes aislados, muestran un empobrecimiento de su vida universitaria, falta de las relaciones necesarias para enfrentarla (Ali y Smith, 2015; Hayley et al., 2016; O'Donovan y Hughes, 2007; Peltzer y Pengpid, 2017) y consecuencias negativas sobre la salud física y mental, por ejemplo,

contribuyendo a generar ansiedad, depresión y estrés (Ali y Smith, 2015; Hortulanus, Machielse, y Meeuwesen, 2006).

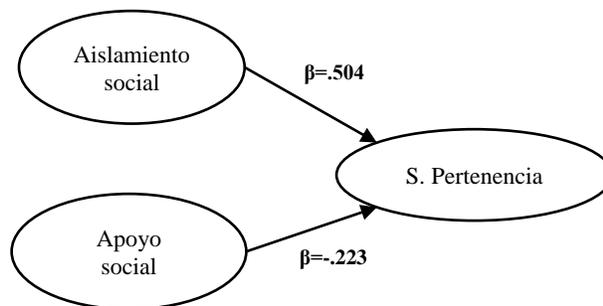
De forma similar al apoyo social, los mecanismos a través de los cuales el aislamiento social influye sobre el abandono pueden ser múltiples. En cualquier caso, los estudiantes integrados socialmente suelen permanecer en sus estudios, además de involucrarse en conductas más positivas y acordes a la norma social (Cacioppo, Hawkley, Norman y Berntson, 2011).

La medición realizada en esta investigación no permite distinciones sobre el mecanismo a partir del cual el aislamiento social se relaciona con la intención de abandono. Sin embargo, este ha sido medido respecto de docentes y pares porque estos configuran la red inmediata del estudiante en la carrera.

El sentido de pertenencia surge como resultado del proceso de integración de un individuo en su organización. En el contexto académico esto ocurre cuando los estudiantes se conectan con el entorno de aprendizaje académico formal, así como con el entorno social y cultural de la comunidad académica en general (Torres y Solberg, 2001).

Los contactos significativos en el contexto universitario favorecen que el estudiante se sienta perteneciente a una red social o grupo de referencia (Suarez, 2011) siendo los más importantes los que ocurren entre los estudiantes y con algunos docentes (Ali y Smith, 2015). Por ello, esta investigación propuso que el apoyo y aislamiento social son predictores del sentido de pertenencia de los estudiantes.

Los resultados confirman esta relación donde tanto el apoyo ( $\beta=.504$ ,  $p<.01$ ) como el aislamiento social percibido ( $\beta=-.223$ ,  $p<.01$ ) fueron predictores significativos fuerte y moderado, respectivamente, del sentido de pertenencia a la carrera (Figura 13).



**Figura 13.** Relación entre variables sociales e intención de abandono.

El sentido de pertenencia también ha mostrado previamente ser un predictor del abandono de los estudios. La correcta integración social de los estudiantes deriva en un sentido de pertenencia a la comunidad en cuestión, variable que ha demostrado ser predictora de la permanencia en los estudios (Arriaga, Burillo, Carpeño, y Casaravilla, 2011; Itzhaki, 2018). Más aún, el sentido de pertenencia a la carrera ha sido observado como predictor significativo y fuerte de la intención de abandono de los estudios en estudiantes universitarios chilenos (Maluenda, López-Angulo, Varas, Bernardo y Díaz, 2019).

Sentirse perteneciente a la carrera implica que un estudiante se sienta valioso y respetado en su propia carrera (Alkan, 2014). En algún nivel, el estudiante comparte aspectos culturales de la organización (Goodenow, 1993), participa voluntariamente de la vida y actividades de la organización (Capello, 2015). Incluso, cuando existe un sentido profundo de pertenencia la propia definición del individuo puede estar conectada con aquello que define a la organización, afectando su identidad y su comportamiento (Boros y Curseu, 2012).

Los resultados de esta investigación confirman estas relaciones dado que el sentido de pertenencia mostró una correlación moderada y negativa respecto de la intención de abandono de la universidad ( $r=-.325$ ,  $p<.01$ ).

### **Historial académico e intención de abandono de los estudios universitarios**

La relación entre el rendimiento y el abandono ha sido reportada en diversas oportunidades mostrando en general que el rendimiento es un predictor significativo del abandono universitario (Bernardo et al., 2017; Goldernhersh, Coria, y Saino, 2011; Barahona, 2014; Gallegos et al., 2018; Vergara-Díaz y Peredo-López, 2017; Tuero et al., 2018; Esteban et al., 2016).

En esta investigación se distinguió entre el rendimiento académico previo (promedio PSU) y el rendimiento académico temprano (resultados en las primeras evaluaciones durante el primer semestre). La forma de medición de estas variables en la literatura ha sido muy heterogénea con resultados contrapuestos, lo que ha dificultado dilucidar su relevancia.

Los resultados respecto del rendimiento previo medido en estos términos ofrecen nueva evidencia. Esta variable no mostró una correlación

significativa respecto de la intención de abandono de la universidad ( $r=-0.18$ ;  $p>.05$ ).

La relación teórica planteada entre el rendimiento previo y el abandono yace en que, el rendimiento previo es un indicador de las capacidades académicas que desarrollan los estudiantes antes de ingresar a la educación superior, que influyen sobre el proceso de integración académica (Tinto, 2012; Himmel, 2002). De este modo, el nivel de preparación académica previa de los estudiantes influiría sobre el dominio de conocimientos y habilidades básicas necesarias para los estudios vigentes (Díaz, 2009).

Es posible que el rendimiento previo no sea un factor tan determinante de la intención de abandono en comparación con el abandono consumado. Esto porque la experiencia académica adquirida por los estudiantes durante su escolaridad puede no ser un elemento de juicio en el análisis que realiza el estudiante respecto de permanecer o abandonar los estudios. Por otra parte, el rendimiento previo a los estudios universitarios puede afectar el abandono consumado al mermar las posibilidades de prosecución o directamente al conducir al fracaso académico.

Como se revisó anteriormente, el rendimiento obtenido durante el ejercicio de los estudios puede retroalimentar al estudiante al estudiante respecto de la efectividad que está consiguiendo. De este modo, el rendimiento temprano puede ser información que contribuya a tomar decisiones y a valorar las propias capacidades para enfrentar los estudios.

El rendimiento temprano ha mostrado su relación con el abandono de los estudios (Rodríguez, Bernardo, Esteban y Díaz, 2019; Casanova et al., 2018; Tuero et al., 2018; Esteban, Bernardo, Tuero, y Cervero, 2017; Bernardo et al., 2015) pero no se ha observado investigación específica que reporte su relación directa con la intención de abandono de los estudios.

Una aproximación ha sido la evaluación de la relación entre la expectativa de desempeño y la intención de abandono. En el contexto escolar, durante un semestre regular, se ha observado un valor predictivo pequeño de la expectativa de desempeño ( $\beta=-.194$ ,  $p<.01$ ) (Thuy, Kaur y Busthami, 2017). Por otra parte, en el contexto universitario durante el primer semestre del año 2020, en pleno inicio de la pandemia COVID-19, se observó un valor predictivo fuerte de la expectativa de desempeño ( $\beta=-.455$ ,  $p<.01$ ) sobre la

intención de abandono en estudiantes de nuevo ingreso (Maluenda, Flores, Infante, Galve, Bernardo y Díaz, 2021).

Estos antecedentes muestran que las expectativas de los estudiantes sobre su desempeño (qué tan bien creo que voy a rendir) puede influir en el análisis temprano que realizan respecto abandonar o permanecer en los estudios, indistintamente si esto es en un contexto de estudios regular o uno afectado por la incertidumbre del inicio de la pandemia.

En la presente investigación no se observó una relación directa entre el rendimiento temprano y la intención de abandono ( $r = -0.48$ ,  $p < .01$ ) lo que añade nueva evidencia. De modo similar que, para el rendimiento previo, es posible que el rendimiento temprano no sea un elemento clave en el análisis que los estudiantes realizan para definir sus intenciones de permanecer o abandonar los estudios, al menos, al momento de la recolección de los datos (mediados del primer semestre académico). Este hallazgo no implica que el rendimiento temprano no tenga valor predictivo más adelante, cuando los resultados académicos ya están más consolidados y la evidencia sobre el propio éxito y capacidades frente a la carrera sean más sólidas.

## **Integración social y compromiso académico**

Los resultados de la presente investigación reflejaron la existencia de relaciones entre las variables sociales incorporadas y el compromiso académico. El apoyo social percibido en la carrera ( $r=.436$ ,  $p<<.01$ ), el aislamiento social percibido en la carrera ( $r=-.338$ ,  $p<.01$ ) y el sentido de pertenencia a la carrera ( $r=.581$ ,  $p<.01$ ) mostraron correlación (moderada-fuerte) con el compromiso académico exhibido por los estudiantes, acorde a investigaciones previas.

Tal como se comentó previamente, el apoyo social en la presente investigación expresa el grado de acogida y ayuda percibida de parte de docentes y pares. Los resultados encontrados en este aspecto son coherentes respecto de la investigación previa que refleja esta asociación respecto de los pares (Itzhaki, 2018; Pineda-báez y Pedraza-ortiz, 2011) y de los docentes (Maluenda y Pérez, 2018; Castejón, Ruiz, Arriaga, y Casaravilla, 2016).

Al revisar las subdimensiones del compromiso académico, es posible apreciar que el apoyo social percibido tiene una relación más fuerte con la participación activa y el interés por la carrera. De este modo, parece ser que un estudiante que percibe mayor apoyo es más proclive a participar e

interesarse por las actividades académicas, posiblemente, y tal como se ha señalado previamente, por su mayor involucramiento en el grupo social y la adopción de los comportamientos que son acorde a la norma (Cacioppo, Hawkley, Norman y Berntson, 2011).

El aislamiento social percibido, que expresa la percepción de aislamiento y desvinculación percibida respecto de pares y docentes, refleja el efecto de la poca integración social en el contexto de los estudios. Estar aislado puede generar no solo falta de redes para la vida social cotidiana, sino que, además, puede contribuir a generar consecuencias sobre la salud mental de los estudiantes que perjudiquen su experiencia general con los estudios. Estos aspectos en conjunto cobran mayor valor en el actual contexto de educación, el cual, se desarrolla en condiciones especiales de confinamiento forzado que ya han mostrado efectos sobre la salud mental y emocional, además de, a través de estos, afectar negativamente el compromiso de los estudiantes universitarios (Scotta, Cortez y Miranda, 2020; González-Tovar y Hernández, 2021).

El sentido de pertenencia a la carrera además de mostrar correlación mostró ser un predictor fuerte del compromiso académico ( $\beta=.819$ ,  $p<.01$ ),

tal como se planteó en las hipótesis originales de esta investigación (Figura 14), respaldando los resultados obtenidos en investigaciones previas (Suhlmann, Sassenberg, Nagengast y Trautwein, 2018).

Esta relación podría dar cuenta del valor que tiene para un estudiante sentirse miembro del grupo social que compone su carrera y cómo este aspecto tiene un efecto importante sobre la manifestación de una alta motivación por los estudios. Un estudiante que se siente parte del grupo social de la carrera no solo tendería a una mayor participación académica activa ( $r=.399$ ,  $p<.01$ ) sino que también tendería a manifestar un gusto e interés mayor por estar estudiándola ( $r=.679$ ,  $p<.01$ ).

Acorde a los planteamientos hipotéticos iniciales, la relación entre el apoyo y aislamiento social percibidos en la carrera sobre el compromiso académico se ve mediada por el sentido de pertenencia a la carrera (Gilardi y Guglielmetti, 2011; Díaz-Mujica et al., 2018). La influencia que ejercen el apoyo y el aislamiento social percibidos sobre el compromiso académico ocurre a través del sentido de pertenencia. En otras palabras, ambas variables contribuyen a generar un mayor sentido de membresía en el grupo social de

la carrera lo que, a su vez, afecta la motivación por los estudios y su expresión concreta.

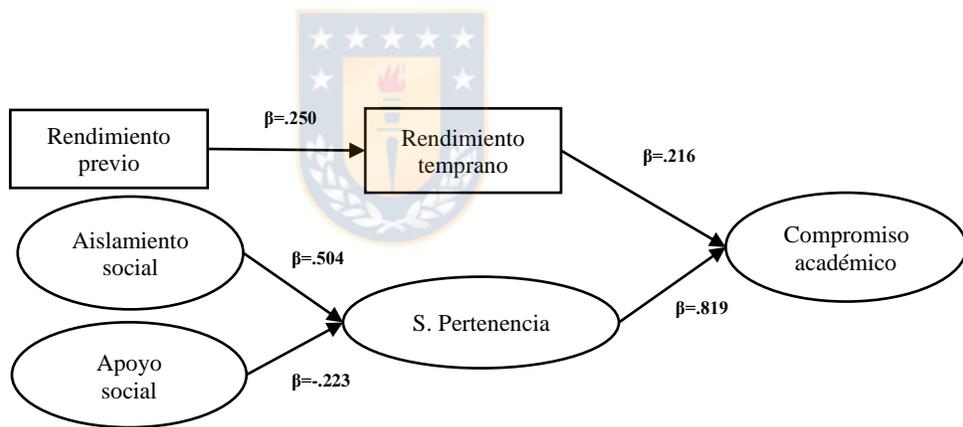
Por otro lado, las variables académicas también mostraron una correlación significativa respecto del compromiso académico. Tanto el rendimiento previo ( $r=.089$ ,  $p<.05$ ) como el rendimiento temprano ( $r=.237$ ,  $p<.01$ ) mostraron relaciones significativas.

En este caso recobra valor la tesis sobre la importancia del rendimiento previo en el desarrollo de las capacidades académicas (Tinto, 2012; Álvarez y López-Aguilar, 2017). Es posible que el rendimiento previo sea un indicador no solo de la preparación en una materia específica (matemáticas o lenguaje) sino que también de la habilidad general como estudiante (Método de estudio, organización, etc.). Este aspecto tuvo un vínculo específico con la dimensión de esfuerzo intelectual del compromiso ( $r=.137$ ,  $p<.01$ ) al contribuir en la formación de un mejor hábito frente a los estudios (Figura 14). En otras palabras, los estudiantes que muestran mayor rendimiento previo han desarrollado hábitos que los empujan a exceder los mínimos requeridos frente al estudio en comparación con quienes no los han desarrollado.

En el caso del rendimiento temprano parece ser que el rendimiento durante los estudios actúa como un mecanismo de retroalimentación respecto de la efectividad que se está consiguiendo. De este modo, un mejor rendimiento temprano conllevaría un mayor compromiso de los estudiantes con sus estudios al informarles sobre el éxito de las acciones que van emprendiendo, pero, además, sobre su propia capacidad para enfrentar los desafíos académicos. Estos aspectos podrían ser potentes motivaciones.

Adicionalmente, la relación predictiva planteada en las hipótesis iniciales entre rendimiento previo y temprano ( $\beta=.250$ ,  $p<.01$ ), y entre el rendimiento temprano respecto del compromiso ( $\beta=.216$ ,  $p<.01$ ) se confirman (Figura 14), acorde a los resultados encontrados en investigaciones previas sobre la relación entre el rendimiento previo y el rendimiento temprano (Álvarez y López-Aguilar, 2017), y entre el rendimiento durante los estudios y el compromiso (Raidah y Mohd, 2017; Straber, 2017; González y Charry, 2018; Pérez et al., 2018). Adicionalmente, el rendimiento temprano se constituye en un mediador entre el rendimiento previo y el compromiso (Figura 14).

De este modo, se puede plantear que un estudiante con mejor rendimiento escolar construye mejores capacidades para enfrentar los primeros meses de universidad mostrando así un mejor rendimiento al inicio de los estudios. Además, la mejor capacidad construida frente al estudio y el mejor rendimiento durante los mismos alimentan la motivación de los estudiantes afectando su manifestación concreta durante los estudios (compromiso académico).

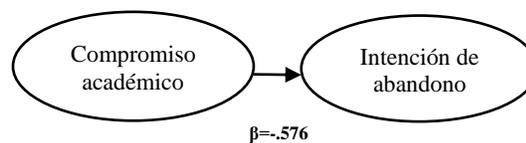


**Figura 14.** Relaciones entre variables socioacadémicas y el compromiso académico.

## Mediación del compromiso académico

Se ha descrito en esta investigación cómo las variables sociales y académicas incorporadas han mostrado una relación significativa respecto del compromiso académico, a la vez que cada una ha mostrado estar correlacionada respecto de la intención de abandono de la universidad. Además, las variables sociales y académicas han mostrado una influencia independiente: el apoyo y aislamiento social percibidos sobre el sentido de pertenencia y, a través de este, sobre el compromiso; el rendimiento previo sobre el temprano y, a través de este, sobre el compromiso.

El compromiso académico, por su parte, mostró una correlación moderada ( $r=-.345$ ,  $p<.01$ ) respecto de la intención de abandono. Además, el compromiso académico fue el único predictor significativo directo de la intención de abandono (Figura 15), mostrando una relación fuerte ( $\beta=-.576$ ,  $p<.01$ ).

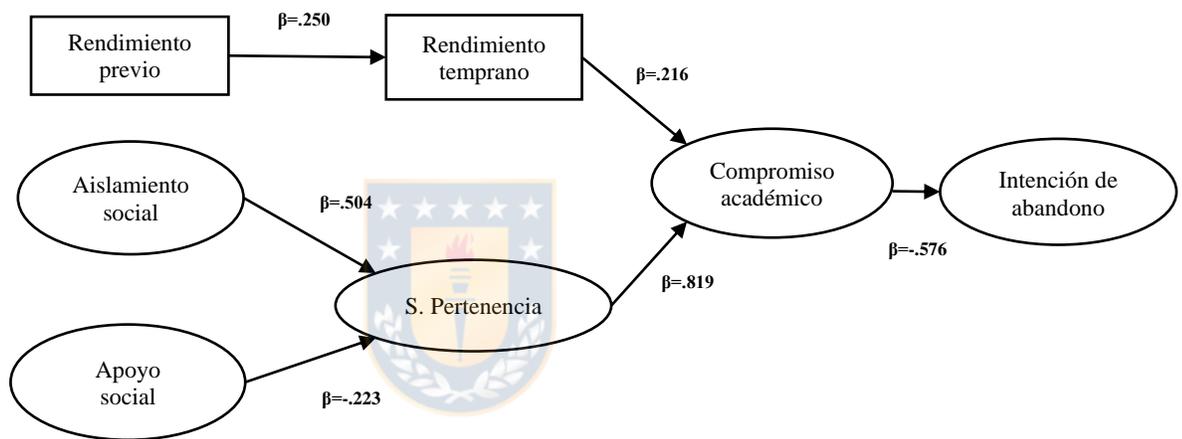


**Figura 15.** Relación entre compromiso académico e intención de abandono.

Este resultado es coherente con las investigaciones que han mostrado que el compromiso académico es un predictor significativo de la intención de abandono (Cornelius, 2020; Thanita, Ravinder y Chanut, 2018; Truta, Parv y Topala, 2018; Maluenda, Flores, Infante, Galve, Bernardo y Díaz, 2021). Así, las manifestaciones concretas de una elevada motivación por los estudios en los planos de participación, interés y disfrute, y esfuerzo sobre la actividad académica tienen una relación importante respecto de la decisión de abandonar los estudios en curso. Además de este resultado, se puede observar cómo las subdimensiones del compromiso académico se relacionan con la intención de abandonar la universidad.

Se observa una mayor relación del interés académico en comparación a las demás ( $r=-.378$ ,  $p<.01$ ) lo que puede reflejar una importancia adicional del gusto e interés por desarrollar las actividades de la carrera (aspecto académico) y estar en la carrera (aspecto social) en comparación con la participación activa del estudiante ( $r=-.255$ ,  $p<.01$ ) y el esfuerzo intelectual desplegado ( $r=-.183$ ,  $p<.01$ ) cuando los estudiantes son de nuevo ingreso como en este caso.

Por último, el compromiso académico mostró un importante rol en el modelo al mediar las relaciones entre variables sociales y académicas respecto de la intención de abandono como se hipotetizó al inicio de la investigación (Figura 16).



**Figura 16.** Rol mediador del compromiso académico en la relación entre variables socioacadémicas y la intención de abandono.

## CONCLUSIONES

Se puede indicar que la presente investigación contribuye al conocimiento sobre la temática y a la aplicación práctica de los siguientes modos:

1. Se lograron estimar las relaciones entre variables académicas y la intención de abandono de la universidad. Los resultados mostraron que las variables académicas no se relacionaron directamente con la intención de abandono. Sin embargo, estas se relacionaron con el compromiso académico, afectando esta variable motivacional clave para la intención de abandonar o permanecer en los estudios.

2. También se pudo estimar la relación entre las variables sociales y la intención de abandono de la universidad. En este caso se encontró que el apoyo social, el aislamiento social y el sentido de pertenencia se relacionan con la intención de abandono de los estudios. Además, la relación estuvo mediada por el compromiso académico, mostrando que estos factores afectan la motivación de los estudiantes por permanecer o abandonar los estudios.

3. Se evaluó el rol mediador del compromiso académico en la relación entre las variables sociales y académicas incluidas y la intención de abandonar la universidad. El compromiso actuó como un mediador de las relaciones entre ambos conjuntos de variables y la intención de abandono, mostrando relaciones moderadas- fuertes con todas las variables. Esto implica que, tanto las variables sociales como académicas tienen un rol importante durante el proceso de toma de decisiones respecto del abandono, y que esta influencia se ejerce a través de la motivación demostrada por los estudiantes respecto de sus estudios y el entorno social en que se desempeñan.

4. El modelo predictivo final consideró las variables sociales y académicas descritas como predictores de la intención de abandono de la universidad y el compromiso académico como mediador en esta relación. El modelo logró explicar un 38,7% de la varianza en la variable dependiente y con un buen ajuste en los datos. Las relaciones observadas en dicho modelo concordaron parcialmente con la propuesta hipotética inicial manteniendo un sentido teórico apropiado para explicar el fenómeno en cuestión. Este resultado muestra que es posible estimar la

intención de abandonar los estudios en base al conjunto de variables consideradas.

5. Los resultados académicos previos se vincularon con los resultados académicos actuales lo que puede señalar la importancia de la preparación (habilidades para el estudio y autoeficacia), especialmente, durante el primer período de los estudios universitarios.

6. Medir tempranamente el desempeño permite generar estrategias para mejorarlo y evitar que se transforme en malos resultados y/o que se perciba como barreras insuperables. De este modo se implementará mayor regularidad en las calificaciones en reemplazo de algunas pocas evaluaciones globales y/o mantener sistemas evaluativos que permitan a los estudiantes corregir y mejorar desempeños previamente alcanzados.

7. En el caso de las variables sociales, se observó que la vinculación existente entre la intención de abandono, el apoyo y aislamiento social percibidos fue en el nivel de carrera (pares y docentes). Esto contribuye a comprender que la vinculación significativa que los estudiantes establecen en este entorno inmediato es importante. Además,

lleva a plantearse como línea de indagación futura sobre el aporte diferencial que genera el apoyo percibido fuera del nivel de carrera.

8. El apoyo percibido que fue evaluado específicamente en esta investigación fue en cuanto a la acogida (contención emocional) y la ayuda (apoyo instrumental) los cuales, demostraron ser relevantes. Al igual que en el caso anterior, de ello se desprende que las intervenciones puedan ser focalizadas en este nivel y deja pendiente explorar la relación de otros tipos de apoyo social percibido que pueden o no ser relevantes.

9. El compromiso académico mostró ser muy relevante puesto que es un mediador de todas las relaciones respecto de la intención de abandono, pero también, porque es una variable que puede ser intervenida mediante el manejo de las demás variables incluidas en el modelo y otras que puedan ser clave. La forma de medición del compromiso académico aporta detalles al centrarse en las manifestaciones concretas de la motivación por los estudios que discrimina distintas dimensiones. Todas sus dimensiones mostraron relaciones significativas, pero especialmente al inicio de los estudios, destacó el grado de interés, gusto y agrado experimentado. Esta evidencia permite pensar en dos sugerencias

concretas para la intervención: a) prestar especial atención a la experiencia universitaria del estudiante durante sus primeros pasos; b) medir preferiblemente las manifestaciones concretas de la motivación frente a estados motivacionales más generales que no permiten especificar sobre que dimensiones intervenir.

10. Las futuras líneas de investigación ya mencionadas sugieren aspectos que permitirían refinar los resultados y mejorar las formas de abordar los problemas de este tipo en educación superior. En primer lugar, queda pendiente examinar qué métodos pueden ser más efectivos para afectar positivamente el apoyo y la pertenencia, además de reducir el aislamiento social percibido. En segundo lugar, se ha planteado la necesidad de explicar con evidencia empírica la relación existente entre rendimiento y compromiso académico, proponiendo como posibles variables mediadoras el sentido de autoeficacia y el rol informacional que tienen las calificaciones para la toma de decisiones. En tercer lugar, examinar tipología de respuesta mediante *quick cluster* o clases latentes, por ejemplo, personas que tengan sentido pertenencia alta, apoyo alto,

pero que quieran abandonar, o personas opuestas y no quieran abandonar, observando si estas tipologías aparecen.

11. Por último, es importante indicar que la principal limitación de este estudio fue el muestreo. Si bien, inicialmente se planificó un muestreo estratificado, obteniendo permisos y facilidades para su realización, producto de la pandemia, se tuvo que ajustar el muestreo realizando un muestreo por conveniencia. Se intentó obtener el mayor porcentaje de participantes posibles, alcanzando un 16,78% de la población total. A pesar del esfuerzo, las posibilidades que existen para generalizar los resultados se reducen y su interpretación debe ser realizada con cautela atendiendo a esta consideración.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abello, R., Vila, I., Pérez, M. V., Lagos, I., Espinoza, C., y Díaz, A. (2016). Identidad del aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia*, 58, 11–34.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ali, A., y Smith, D. (2015). Comparing Social Isolation Effects on Students Attrition in Online Versus Face-to-Face Courses in Computer Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 12, 11–20.
- Álvarez-Pérez, P. R., and López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de la prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma* 38, 48-71. doi: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600
- Alkan, N. (2014). Humor , loneliness and acceptance : Predictors of university drop-out intentions. *Precedia Social and Behavioral Sciences.*, 152, 1079–1086. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.278>
- Álvarez, P., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.
- Álvarez, A., Ionela, A., Irene, M., Marrero, T., Mas, L., y Muñoz, M. (2014). Identificación Organizacional y Satisfacción Laboral : Diferencia entre Empresas Públicas y Privadas. *REIDOCREA*, 3(5), 34–40.
- Amichai-hamburger, Y., y Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1289–1295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.018>
- Andrews, R., Li, J., y Lovenheim, M. F. (2014). Economics of Education Review Heterogeneous paths through college : Detailed patterns and relationships with graduation and earnings §. *Economics of Education Review*, 42, 93–108. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.07.002>
- Anistranski, J. A. y Brown, B. B. (2021). A Little Help From Their Friends? How Social

- Factors Relate to Students' Sense of Belonging at a Large Public University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. doi: 10.1177/1521025120985107
- Appleton, J., Christenson, S., y Furlong, M. (2008). Student Engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Araújo, A. M., Gomes, C. M. A., Almeida, L. S., y Núñez, J. C. (2019). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(1), 58–67. doi:10.1080/03075079.2016.1196350
- Araque, F., Roldán, C., y Salguero, A. (2009). Computers & Education Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563–574. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.013>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., y Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arechabala, C., y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49–55.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., y Casaravilla, A. (2011). Dividamos el problema y venceremos mas fácilmente. In *I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior (I-CLABES)*. Managua.
- Asberg, K., Bowers, C., Renk, K., y Mckinney, C. (2008). A Structural Equation Modeling Approach to the Study of Stress and Psychological Adjustment in Emerging Adults. *Child Psychiatry Human Development*, (39), 481–501. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0102-0>
- Ashforth, B. E., y Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *Aca*, 14(1), 20–39.
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3 (octubre)), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Báez, C., Favaron, L., Pérez, J., y Vásquez, L. (2014). *Apoyo social percibido relacionado con rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la universidad del Bío-*

Bío, Chillán. Universidad del Bío-Bío.

- Bakker, A., y Demerouti, E. (2014). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 107–115. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.07.003>
- Balaji, M. S., Kumar, S., y Sadeque, S. (2016). Antecedents and consequences of university brand identification. *Journal of Business Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.017>
- Balmori, E., Garza, M., y Reyes, E. (2011). El modelo de deserción de Tinto como base para la planeación institucional: El caso de dos instituciones de educación superior tecnológica. In *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–10). México D.F.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 25–39. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>
- Barra, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 8(1), 29–38.
- Barrera-herrera, A., y Vinet, E. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47–56.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117, 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bean, J., y Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Beltrán, A., Toloza, F., Rodríguez, P., Valenzuela, P., Arce, F., Soto, V., ... Warnier, M. (2017). El modelo de acción tutorial grupal entre pares del programa académico de bachillerato de la universidad de Chile: una herramienta para promover la permanencia universitaria. In *VII CLABES: Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior* (pp. 1–8). Retrieved from <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1580/2318>
- Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A., Galve-González, C. (2020). Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario. *Comunicar* (64), 63-72. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-06>

- Bernardo, A., Esteban, M., Cervero, A., Cerezo, R. y Herrero, J. (2019). The influence of self regulation behaviors on university student's intention of persistence. *Frontiers in Psychology*, 10:2284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02284>
- Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J., Tuero, E., y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, (16), 63–84.
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., y Solano, P. (2016). Comparison of Personal , Social and Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. y Almeida, L. (2017). Freshmen Program Withdrawal: Types and Recommendations. *Front. Psychol.* 8: 1544. doi:10.3389/fpsyg.2017.01544
- Bhattacharya, C., Rao, H., y Glynn, M. A. (1995). Bond of Identification : Understanding the An Investigation of Its Correlates Among Art Museum Members. *Journal of Marketing*, 59(4), 46–57.
- Boros, S., y Curseu, P. L. (2012). To be or not to be ... identified. Explorations of students' (dis)identification in a Romanian university. *Psihologia Resurselor Umane*, 10(1), 57–69.
- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia*. Universidad de Murcia. Retrieved from <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Bresó, E., Schaufeli, W., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention increase engagement , and enhance performance ? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339–355. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Biasi, V., De Vincenzo, C. y Patrizi, N. (2018). Cognitive strategies, motivation to learning, levels of wellbeing and risk of drop-out: An empirical longitudinal study for qualifying ongoing university guidance services. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 79-91.
- Cañete, R., Guilhem, D., y Brito, K. (2012). Consentimiento informado : algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18(1), 121–127.
- Capello, H. (2015). La identidad universitaria. La construcción del concepto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(2), 33–53.

- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., y Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Norman, G. J., y Berntson, G. G. (2011). Social isolation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 17–22. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06028.x>
- Castañón, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria : una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, (60), 39–65.
- Castejón, J., Ruiz, M., Arriaga, J., y Casaravilla, A. (2016). Modelo estructural causal de la permanencia en la universidad politécnica de madrid. In *VI CLABES. Sexta conferencia latinoamericana sobre abandono en educación superior*.
- Castro-Lopez, A., Cervero, A., Galve-González, A., Puente, J. y Bernardo, A. (2021). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making, *Higher Education Research & Development*, DOI: 10.1080/07294360.2021.1877631
- Castro, B., y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo School desertion and retention in high risk locales. *Sociedad Hoy*, 11, 35–72.
- Catalán, X., y Santelices, M. V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades : el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile Introducción. *Calidad En La Educación*, (40), 21–52. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>
- Cattan, M., White, M., Bond, J., y Learmouth, A. (2005). Preventing social isolation and loneliness among older people : a systematic review of health promotion interventions. *Ageing & Society*, 25(1), 41–67. <https://doi.org/10.1017/S0144686X04002594>
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Panorama Social de América Latina*. Santiago, Chile.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30–36. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.004>

- Cervero, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., y Núñez, J. C. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación.*, *Extr.*(12), 10–13.
- Christie, H., Munro, M., y Fisher, T. (2004). Studies in Higher Education Leaving university early : exploring the differences between continuing and non - continuing students. *Studies in Higher Education*, *29*(5), 617–636. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261580>
- Cohen, S., y Janicki-deverts, D. (2010). Can We Improve Our Physical Health by Altering Our Social Networks? *Perspect Psychol Sci.*, *4*(4), 375–378. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01141.x>.Can
- Coman, C., Tiru, L., Mesesan-Schmitz, L., Stanciu, C. y Bularca, M. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Student’s perspective. *Sustainability*, *12*. <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- Cueva, L. y Terrones, C. (2020). Impacto of virtual classes on the university students in the context of COVID-19 quarantine: The case of the PUCP. *Propósitos y Representaciones*, *8*. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Dahm, G., Lauterbach, O., y Hahn, S. (2016). Measuring Students ’ Social and Academic Integration —Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In J. Herausgeber: Blossfeld, H.-P., von Maurice, J., Bayer, M., Skopek (Ed.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2>
- Davidson, C., y Wilson, K. (2014). Reassessing Tinto’s conceptos o social and academic integration in student retention. *Journal of College Student Retention*, *15*(3), 329–346. <https://doi.org/10.2190/CS.15.3.b>
- Daniels, L., Goegan, L. y Parker, P. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students’ self-reported motivation, engagement and perceptions. *Social Psychology of Education* (2021) *24*:299–318 <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09612-3>
- De Jong, J., van Tilburg, T., y Dykstra, P. (2006). Loneliness and social isolation. In *The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 485–500). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deborah, T. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>

- Deci, E. L., Olafsen, A. H., y Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations : The State of a Science. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43.
- Di Battista, S., Pivetti, M., y Berti, C. (2014). Engagement in the university context : exploring the role of a sense of justice and social identification. *Soc Psychol Educ*, 17, 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9255-9>
- Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H., y Pérez-Villalobos, M. (2018). Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono. In *VIII CLABES. Octava conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. (pp. 213–222).
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la desercion estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65–86.
- Díaz, C. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería : Una Aplicación de Modelos de Duración. *Información Tecnológica*, 20(5), 129–145. <https://doi.org/10.1612/inf.tecnol.4095it.08>
- Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K., y Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at Universities : Determinants of Emotional and Social Loneliness among Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (15), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091865>
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Analisis de los modelos explicativos de retencion de estudiantes en la universidad: una vision desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7–27.
- Duque, J., Montes, I., Rodríguez, S., y Jaramillo, A. (2014). Intención de abandono en estudiantes de pregrado: factores y soluciones. *Center for Research in Economics and Finance (CIEF), Working Papers*, (14–15), 1–69.
- Ensel, W., y Lin, N. (1991). The Life Stress Paradigm and Psychological Distress Author ( s ): Walter M . Ensel and Nan Lin Source : Journal of Health and Social Behavior , Vol . 32 , No . 4 ( Dec . , 1991 ) , pp . 321-341 Published by : American Sociological Association Stable URL : h. *Journal of Health and Social Behavior*, 32(4), 321–341.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., y Cervero, A. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, (10), 75–81.
- Faleel, S., Tam, C., Lee, T., Har, W., y Foo, Y. (2012). Stress , Perceived Social Support

- , Coping Capability and Depression : A Study of Local and Foreign Students in the Malaysian Context. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 6(1), 1–7.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagués, N., y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica ISSN:*, 7(3), 739–751.
- Fernández-hileman, M., Corengia, Á., y Durand, J. (2014). Deserción y retención universitaria : una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85–96. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>
- Fernández, F., Arco, J., López, S., y Heilborn, V. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59–71.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Finn, J. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington.
- Foley, M., Huser, L., Hull, E., Sollenberger, S., Befort, C., y Robinson, S. (2007). The relationship of liveness and social support with college freshmen's academic performance and persistence. *College Student Retention*, 8(3), 345–358.
- Fourie, C. (2018). Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa. *Journal of Further and Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527023>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School Engagement : Potential of the Concept , State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J., y Mccolskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In C. Christenson, S. Reschly, A., Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 763–782). New York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Gairín, J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-, P., y Torrado, M. (2014). Quality in Higher Education Student dropout rates in Catalan universities : profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165–182.

<https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>

- Gallegos, J. A., Campos, N. A., y Canales, K. A. (2018). Factores Determinantes en la Deserción Universitaria . Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción ( Chile ) The Determinants of University Dropout. *Formación Universitaria*, 11(3), 11–18.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios , una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43–63.
- García-ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad Academic stress in first-year college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154.
- García de Fanelli, A., y Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: Dimensión, Factores Asociados y Desafíos para la Política Pública. *Revista Fuentes*, 16, 85–106.
- Garrido, S., Arrieta, M., y Vallejos, M. (2012). Deserción en la universidad de santiago de chile. In *III CLABES. Segunda conferencia latinoamericana sobre abandono en educación superior*. (pp. 1–10).
- Garza, T., Huerta, M., García, H. A. y Lau, J. (2021). Exploring Sense of Belonging, Socioacademic Integrative Moments, and Learning Communities Related to ELs' Persistence Based on Reenrollment Decisions in Community Colleges. *Community College Review* 49, 30-51. doi: 10.1177/0091552120964873
- Gautam, T., Van Dick, R., y Wagner, U. (2004). Organizational identification and organizational commitment : Distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 301–315.
- Gilardi, S., y Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Gillen-O'Neel, C: (2021). Sense of Belonging and Student Engagement: A Daily Study of First- and Continuing-Generation College Students. *Research in Higher Education* 62, 45-71. doi: 10.1007/s11162-019-09570-y

621917

- Glaría, R., Carmona, L., Martín, S., Pérez, C., y Ponce, P. (2016). Burnout y engagement

- académico en fonoaudiología. *Investigación En Educación Médica*, 5(17), 17–23. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.006>
- Goldernhersh, H., Coria, A., y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: Desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, (3), 96–120.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., ... Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista de Médica de Chile*, 143, 930–937.
- González-Tovar, M. y Hernández-Rodríguez, S. (2021). Covid-19 and emotional variables in a sample of Chileans. *Front. Psychol.*, 26 January 2021 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615268>
- González-Ramírez, T., y Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo*, 35(2), 365–388.
- González, L. . (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago, Chile.
- González, D., Charry, J. (2018). Engagement en el estudio, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la escuela profesional de ingeniería forestal de la unsaac. *Revista el ceprosimad*, 1(6), 6-17.
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership Among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X)
- Gottlieb, B., y Bergen, A. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(5), 511–520. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001>
- Guzmán, E. (2016). Cultura escolar: significados construidos por estudiantes en torno a su influencia en la permanencia y acceso a la educación superior. *Integración Académica En Psicología*, 4(12), 24–44.
- Hagedorn, L. (2012). How to define retention: A new look at an old problem. In Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (Second ed, pp. 81–99). Lanham: Rowman y Littlefield Publishers.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis* (Seventh Ed). Edinburg Gate: Pearson.

- Hardré, P., Liao, L., Dorri, Y., y Beeson, M. (2019). Modeling american graduate student's perceptions predicting dropout intentions. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 105–132.
- Hardre, P. L., y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Hartley, M. (2011). Examining the Relationships Between Resilience , Mental Health , and Academic Persistence in Undergraduate College Students. *Journal of American College Health*, 69(7), 596–604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hayley, A. C., Downey, L. A., Stough, C. O. N., Sivertsen, B., Knapstad, M., y Øverland, S. (2016). Personality and Social Psychology Social and emotional loneliness and self-reported difficulty initiating and maintaining sleep ( DIMS ) in a sample of Norwegian university students. *Scandinavian Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1111/sjop.12343>
- Heffernan, T., Wilkins, S., y Butt, M. M. (2018). The importance of institutional reputation trust and student-university identification in international partnerships. *Transnational Higher Education*, 32(2), 227–240. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2017-0122>
- Henry, K., Arrow, H., y Carini, B. (1999). A tripartite model of group identification. Theory and Measurement. *Small Group Research*, 30(5), 558–581.
- Herbas-Torrico, B., Frank, B., Vargas-Aranda, S., y Murillo-Arevalo, N. (2016). Análisis estadístico de eventos históricos de abandono en la educación superior privada en Bolivia. In *VI CLABES. Sexta conferencia latinoamericana sobre abandono en educación superior*.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación. Metodología de la investigación* (Quinta edi). México D.F: McGraw-Hill. <https://doi.org/-> ISBN 978-92-75-32913-9
- Herrera, A., Flórez, I., Romero, E., y Montalvo, A. (2012). Soporte social a cuidadores familiares de personas con enfermedad crónica en. *AQUICHAN*, 12(3), 286–297.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German Higher Education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad En La Educación*, (17), 91–108.

- Hinkle, S., Taylor, L., Fox-cardamone, L., y Crook, K. (1989). Intragroup identification and intergroup differentiation: A multicomponent approach. *British Journal of Social Psychology*, 28, 305–317.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., y Salomone, K. (2003). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227–256.
- Hortulanus, R., Machielse, A., y Meeuwesen, L. (2006). *Social isolation in modern society*. New York: Routledge.
- Hu, L., Wu, H., Zhou, W., Shen, J., Qiu, W., Zhang, R., Wu, J. y Chai, Y. (2020). Positive impact of COVID-19 on career choice in pediatric medical students: a longitudinal study. *Transnational Pediatrics*, 9(3), 243-252. <http://dx.doi.org/10.21037/tp-20-100>
- Hu, S., y McCormick, A. C. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, 53, 738–754. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>
- Hu, L., Bentler, P. M., y Hu, L. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkey, L., y Cacioppo, J. T. (2004). A short scale for measuring loneliness in large surveys: Results from two population-based studies. *Res.Asing*, 26(6), 655–672.
- Itzhaki, Y. (2018). The Different Role of Mentor Support Along the High-School Dropout Process. *Youth & Society*, 1–28. <https://doi.org/10.1177/0044118X18803260>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21- 48.
- Jorquera, Ó., Farías, J., y González, P. (2018). ¿Cuáles son los factores asociados al abandono de los estudiantes de programas de equidad en Chile? El caso de una universidad tradicional. In *VIII CLABES. Octava conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*.
- Kaiser, R., Woodruff, B., Bilukha, O., Spiegel, P., y Salama, P. (2006). Using design effects from previous cluster surveys to guide sample size calculation in emergency settings. *Disasters*, 30(2), 199–211.
- Klasen J., Roland, B., Andrea, M. y Bogie, B. (2021). Harnessing unique experiences to build competence: Medical student engagement in frontline care during the COVID-

- 19 pandemic. *Swiss Med Wkly*, 151. <https://doi.org/10.4414/smw.2021.20480>
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior . Una aproximación a las causas , instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 10, 100–113.
- Lawlor, B., y Norman, C. (n.d.). *Loneliness or isolation : is there a difference & does it matter ?* Dublin. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/189f/22667ec48130c850f64a872dc70f74e286d4.pdf>
- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad En La Educación*, (37), 61–97.
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos M., Bernardo, A., Cobo-Rendón, R., Sáez, F., y Díaz-Mujica, A. (2021). Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de apoyo social percibido en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 58(1), 127-140. 1 <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.11>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos M. y Díaz-Mujica, A. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 3(14), 139-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos M. y Díaz-Mujica, A. (2019). AEngagement como predictor de la permanencia en estudiantes universitarios chilenos. Congreso CLABES. Bogotá, Colombia.
- Lloret-segura, S., Ferreres-traver, A., y Tomás-marco, A. H. I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.1177/001452469000100407>
- Maluenda, J., Infante, V., Flores-Oyarzo, G., Galve, C., Bernardo, A., y Díaz-Mujica, A. (2021). Variables predictoras de la expectativa de desempeño y la intención de abandono en contexto de educación virtual de emergencia en estudiantes de ingeniería chilenos. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*.
- Maluenda, J., Moraga, F., y Díaz-Mujica, A. (2019). El rol del estudiante en el fenómeno del Compromiso Académico en Educación Superior. *Wimblu*, 14(1), 81–94.
- Maluenda, J., López, Y., Varas, M., Bernardo, A., Díaz, A., y Moraga, F. (2019).

- Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos. In IX Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior. Bogotá.
- Maluenda, J., y Pérez, M. V. (2018). Comportamientos asociados al compromiso académico desde la experiencia de estudiantes de ingeniería. In *Octava Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. Panamá City.
- Maluenda, J. Varas, M., Bernardo, A. y Díaz, A. (En revisión). Adaptación y evaluación psicométrica de la escala de identificación organizacional con centros educativos en estudiantes de ingeniería chilenos. *Universitas Psychologica*.
- Marín, D., y Snahueza, O. (2016). Apoyo social: Uso del concepto en enfermería. *Horizonte de Enfermería*, 27(2), 32–40.
- Marôco J, Assunção H, Harju-Luukkainen H, Lin S-W, Sit P-S, Cheung K-c, et al. (2020) Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? PLoS ONE 15(10): e0239816. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Marôco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., y Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- Martínez-lópez, Z., Páramo, M., Guisande, M., Tinajero, C., da Silva, L., y Rodríguez, M. (2014). Revista Latinoamericana de Psicología Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 102–110. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70013-5](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70013-5)
- Mattanah, J., Ayers, J., y Brand, B. (2010). A Social Support Intervention to Ease the College Transition: Exploring Main Effects and Moderators A Social Support Intervention to Ease the College Transition : Exploring Main Effects and Moderators. *Journal of College Student Development*, 51(1), 93–108. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0116>
- Matteo, R., Angeli dos Santos, A., y Portela, S. (2016). Psico Motivos para evasão , vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288–297.
- Mercado, A., y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, (53), 229–251.

- Merlino, A., Ayllón, S., y Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Actualidades Invesitgativas En Educación, 11*(2), 1–30.
- Mitchell, M. E., Lebow, J. R., Uribe, R., Grathouse, H., y Shoger, W. (2011). Internet use , happiness , social support and introversion : A more fine grained analysis of person variables and internet activity. *Computers in Human Behavior, 27*(5), 1857–1861. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.04.008>
- Moncada, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del ecuador. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 17*(2), 173–196.
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., y Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review, 20*, 475–484.
- Moreno, J., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología Del Deporte, 6*(2), 39–54.
- Moreno, J., Silveira, Y., y Alias, A. (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria, 13*(2), 173–188.
- Morentin-Encina, J., Ballesteros, B., y Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano de la educación en España y Portugal. *Revista Fuentes, 21*(2), 143–159. Doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>
- Musitu, G., Cava, J., y Valencia, U. De. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial, 12*(2), 179–192.
- Muthén, L. K., y Muthén, B. O. (2012). *User ' s Guide* (7th ed.). Los Angeles, California.
- O'Donovan, A., y Hughes, B. (2007). Social support and loneliness in college students : Effects on pulse pressure reactivity to acute stress. *International Journal of Adolescence Medical Health, 19*(4), 1–6.
- Orcasita, L., y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de La Disciplina, 4*(2), 69–82.
- Orellana, D., Segovia, N., Rodríguez, B. (2020). El abandono estudiantil en programas

de educación superior virtual: revisión de literatura. *Rev. educ. sup* vol.49 no.194.  
<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1124>

Pascarella, E., y Chapman, D. (1983). A Multiinstitutional , Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87–102.

Pasion, R., Dias-Oliveira, E., Camacho, A., Morais, C. and Campos Franco, R. (2020), "Impact of COVID-19 on undergraduate business students: a longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university", *Accounting Research Journal*. <https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0286>

Peltzer, K., y Pengpid, S. (2017). Loneliness : Its correlates and associations with health risk behaviours among university students in 25 countries. *Journal of Psychology in Africa*, 27(3), 247–255. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1321851>

Perets, E., Chabeda, D., Gong, A., Huang, X., Sang, T., Yi, F., Bathgate, M. y Yan E. (2020). Impact of the Emergency Transition to Remote Teaching on Student Engagement in a Non-STEM Undergraduate Chemistry Course in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2439–2447. doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00879

Peña, A. (2017). ¿La experiencia Universitaria influye en el abandono de la Universidad? *INNOVA Research Journal*, 2(10), 162-168. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/33561>.

Perez, O. y Mirabent, B. (2020). The adaptability of the flipped classroom method: A case study of its application during the covid-19 crisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 49-66. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2020.14419>

Pérez-villalobos, C., Bonnefoy-dibarrat, C., Cabrera-flores, A., y Peine-grandón, S. (2012). Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción , Chile. *Anales de Psicología*, 28(3), 797–804.

Pérez-villalobos, C., Bonnefoy-dibarrat, C., Cabrera-flores, A., Peine-grandón, S., Macaya-Abarca, K., Baqueano-rodríguez, J., y Jiménez-espinoza, M. (2012). Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción , Chile. *Anales de Psicología*, 28(3), 797–804.

Pérez, M., Cobo, R., Matos, L., Hernández, H., Del Valle, M., y Díaz-Mujica, A. (2017). Variables cognitivo-motivacionales como predictoras del ajuste a la vida universitaria y la intención de abandonar los estudios en estudiantes de primer año. In *VII CLABES. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*.

- Pérez, P.,m Ramírez, R., Peralta, G., Huanca, D. (2018). Engagement y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Prospectiva Universitaria*, 1(15), 179-185.
- Perlman, D., y Peplau, L. A. (1981). Toward a Social Psychology of Loneliness. In S. Duck y R. Gilmour (Eds.), *Personal Relationships in Disorder*. (pp. 32–56). London.
- Pineda-báez, C., y Pedraza-ortiz, A. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria : la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119–135.
- Potra, S., Pugna, A., Pop, M., Negrea, R. and Dungan, L. (2021). Facing COVID-19 challenges: 1<sup>st</sup> year student's experience with the Romanian hybrid higher educational system. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063058>
- REDUAI. (2014). *Informe n°4. Deserción de 1er, 2nd y 3er año cohortes 2008, 2009, 2019 y 2012*.
- Rocha, M., y Böhr, M. (2003). Tres dimensiones del compromiso organizacional: Identificación, membresía y lealtad. *Ajayu*, 2(1).
- Rodríguez-Marin, J., Pastor, M., y Lopez-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema*, 5, 349–372.
- Rodríguez, L., Bernardo, A., Esteban, M., y Díaz, I. (2019). Dropout and transfer paths : What are the risky profiles when analyzing university persistence with machine learning techniques ? *PLOS ONE*, 14(6), 1–20.
- Rolando, R., Lara, A., y Salamanca, J. (2012). *Retención de primer año en Educación Superior. Carreras de pregrado. SIES. Servicio de Información de Educación Superior*. Santiago, Chile. Retrieved from <http://www.mifuturo.cl>
- Rolando, R., Salamanca, J., y Rubilar, J. I. (2010). *Duración Real de las Carreras y/o Programas . Descripción y Análisis de la Cohorte de Titulados y/o Graduados 2007*. Santiago, Chile. Retrieved from <http:// analisis.ufro.cl/index.php/docman/estudios-generales/352-duracion-real-de-los-programas/file>
- Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale : Concurrent and Discriminant Validity Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472–480. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.39.3.472>
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>

- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., y Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 1, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Saldaña, C. (2009). *Perfil del alumno desertor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Un estudio de caso*. Universidad de Concepción.
- Saldaña, M., y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616–628.
- Saldivia, K., Cofré, D., y Estrada, C. (2016). Identificación Social y / o Percepción de Similitud: Aproximación a los Efectos Diferenciales sobre el Escencialismo. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 32(2), 1–8.
- Sandler, M. E. (2000). CAREER DECISION-MAKING SELF-EFFICACY, PERCEIVED STRESS, AND AN INTEGRATED MODEL OF STUDENT PERSISTENCE: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537–580.
- Santini, Z., Koyanagi, A., Tyrovolas, S., Mason, C., y Haro, J. (2015). The association between social relationships and depression: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 175, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.12.049>
- Scandroglio, B., López, J. S., Carmen, M., y José, S. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Piscothema*, 20(1), 80–89.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and Engagemente in university studentes. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Scotta, A., Cortez, M. y Miranda, A. (2020): Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation, *Psychology, Health & Medicine*, DOI: 10.1080/13548506.2020.1869796
- Severiens, S., y Schmidt, H. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 58, 59–69. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9181-x>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2018). Belonging

Mediates Effects of Student-University Fit on Well-Being, Motivation, and Dropout Intention. *Social Psychology*, 29(1). <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>

Suh, Y. (2015). The performance of maximum likelihood and weighted least square mean and variance adjusted estimators in testing differential item functioning with nonnormal trait distributions. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22, 568-580. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.937669>

SIES, Servicio de Información en Educación Superior. (2020). Informe 2020 retención de 1er año de pregrado cohortes 2015-2019. Chile: Ministerio de Educación.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

Soria-barreto, K., y Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos Determinantes del Éxito Académico de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>

Stage, F. (1989). Motivation, Academic and Social Integration, and the Early Dropout. *American Educational Research Journal*, 26(3), 385–402.

Stinebrickner, R., y Stinebrickner, T. (2014). A major in Science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *Review of Economic Studies*, 81(1), 426–472.

Straber, R. (2017). Learners' engagement in mathematics-theories, frameworks and results. *Mathematical Educational Research Journal*, 29, 255–259. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0208-4>.

Suarez, M. (2011). Identificación y utilidad de las herramientas para evaluar el apoyo social al paciente y al cuidador informal. *Revista Médica de La Paz*, 17(1), 60–67.

Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., y Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42(4), 132–138.

Summers, M. D. (2003). ERIC Review: Attrition Research at Community Colleges. *Community College Review*, 30(4), 64–84.

Tartaglioni, M., Clemente, M., y Stefani, D. (2007). Apoyo social y sentimiento de sobrecarga. Un recurso psicosocial diferencial en cuidadoras de cónyuges con demencia en estadio leve y moderado. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 16(3), 231–237.

- Taylor, J. (2006). Student persistence in distance education: a cross-cultural multi-institutional perspective. *Distance Education*, 7(1), 68–91. <https://doi.org/10.1080/0158791860070106>
- Thoits, P. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Thuy, B., Kaur, A. y Busthami, A. (2017). A self-determination theory based motivational model on intentions to dropout f vocational schools in vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 1-21.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* 19, 254-269. doi: 10.1177/1521025115
- Tinto, V. (2012). Completing college. Rethinking institutional action. The University of Chicago Press: Chicago.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 35–51.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 98–125.
- Torres, J., y Solberg, S. (2001). Role of Self-Efficacy , Stress , Social Integration , and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53–55. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131–154. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>
- Tuero, E., Ayala, I., Urbano, A., Herrero, F. y Bernardo, A. (2020). Intención de abandonar la carrera: Influencia de variables personales y familiares. *Revista Fuentes*, 22(2), 124-152. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.05>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154, doi: 10.5944/educXX1.20066
- Tyler, T. R. y Blader, S. L. (2000). Cooperation Groups: Procedural Justice, Social Identity and Behavioral Engagement. Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., y Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric Qualities. In *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação*. (pp. 38–57). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18036>
- Vergara-Díaz, G., y Peredo-López, H. (2017). Relación del desempeño académico de estudiantes de primer año de universidad en Chile y los instrumentos de selección para su ingreso. *Revista Educación*, 41(2).
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de La Investigación En Docencia Universitaria*, 8(1), 2223–2516.
- Voelkl, K. (1996). Measuring Students' Identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760–770. <https://doi.org/10.1177/0013164496056005003>
- Wang, M. Te, y Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., y Balakrishnan, M. (2016). Studies in Higher Education The effects of social identification and organizational identification on student commitment , achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2232-2252 doi: 10.1080/03075079.2015.1034258  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258>
- Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first , second and third year of university studies: a semester - by - semester investigation year of university studies : a semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 623–639. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501071>
- Yáñez, R., Perez, M. V., y Ahumada, L. (2006). Adaptación y validación de una escala de identificación organizacional con centros de estudio. *Paideia*, (41), 65–76.
- Yáñez, R., Pérez, V., y Yáñez, C. (2005). La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 89–103. <https://doi.org/10.4067/S0718-LA>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. y Daniel, J.

(2020). Parent's perceptions of student academic motivation during covid-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., y Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201>



## ANEXOS I – INSTRUMENTO.



**Universidad de Concepción**

**Facultad Ciencias Sociales**

**Doctorado en Psicología**

**Relaciones entre integración socio-académica y  
la intención de abandono en estudiantes universitarios**

Investigador responsable: Jorge Maluenda Albornoz

Profesor guía: Alejandro Enrique Díaz Mujica

Profesora co-guía: Ana Bernardo Gutiérrez

**CUESTIONARIO DE VIDA UNIVERSITARIA**

Carrera que cursas: \_\_\_\_\_ Año de ingreso a la Carrera: \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ años

Indica tu puntaje PSU en la prueba de lenguaje: \_\_\_\_\_ y en la prueba de matemáticas:

\_\_\_\_\_

Indica tu promedio simple actual de calificaciones: \_\_\_\_\_

### **PARTE A**

**Instrucciones:** Utilizando la siguiente escala de respuesta indique el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1-Presto atención en clases	1	2	3	4	5	6	7
2-Sigo las reglas de la carrera							
3-Usualmente hago mis tareas a tiempo							
4-Cuando tengo dudas hago preguntas y participo en debates en la clase							

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5	6	7
5-Usualmente participo activamente en trabajos grupales							
6-No me siento muy realizado en esta carrera							
7-Me siento entusiasmado con el trabajo en la carrera							
8-Me gusta estar en la carrera							
9-Me intereso por el trabajo en la carrera							
10-Mi sala de clases, es un lugar interesante para estar							
11-Cuando leo un libro, me cuestiono para asegurar que entiendo la materia que estoy leyendo							
12-Hablo con personas fuera de la carrera sobre contenidos que aprendí en clases							
13-Si no entiendo el significado de una palabra, trato de resolver el problema, por ejemplo, consultando un diccionario o preguntándole a alguien más							
14-Trato de integrar el contenido adquirido para resolver nuevos problemas							
15- Trato de integrar temas de distintas disciplinas a mi conocimiento general							
16- Me describiría a mí mismo ante los otros diciéndoles: “Realmente me siento formando parte de la carrera que estoy estudiando”.							
17- Describiría mi lugar de estudio como una gran familia en la que la mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia con la carrera.							
18- Me siento perteneciente a la carrera que estoy estudiando.							
19- Encuentro difícil sentirme parte de la carrera que estoy estudiando.							
20- Puedo contar con compañeros de la carrera cuando tengo problemas.							

21- Tengo la seguridad de que mis compañeros de carrera tratan de apoyarme.													
22- Creo que conozco a algún profesor que me ayudará si tengo dificultades.													
23- Cuando necesito ayuda, sé que puedo contar con algún profesor de la carrera.													
1	2	3	4	5	6	7							
Nunca	Casi nunca	Muy de vez en cuando	Algunas veces	Periódicamente	Con mucha frecuencia	Siempre							

							1	2	3	4	5	6	7
24- ¿Qué tan seguido te sientes aislado de los docentes de tu carrera?													
25- ¿Qué tan seguido te sientes aislado de tus compañeros de carrera?													
26- ¿Qué tan seguido te sientes desvinculado de tus compañeros de carrera?													
27- ¿Qué tan seguido desvinculado de los docentes de tu carrera?													
28- Estoy pensando en abandonar esta universidad.													
29- Espero completar mis estudios en esta universidad.													
30- No deseo continuar estudiando en esta universidad.													
31- No quiero cambiarme de universidad.													
32- Estoy satisfecho con mi decisión de estudiar en esta universidad.													
33- A veces considero abandonar la universidad.													

**Muchas gracias por tu participación.**

## **ANEXO II – CONSENTIMIENTO INFORMADO.**



**Universidad de Concepción**

**Facultad Ciencias Sociales**

**Doctorado en Psicología**

**Relaciones entre integración socio-académica  
y la intención de abandono en estudiantes universitarios**

Investigador responsable: Jorge Maluenda Albornoz

Profesor guía: Alejandro Enrique Díaz Mujica

Profesora co-guía: Ana Bernardo Gutiérrez

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado(a) Estudiante,

El propósito de este documento es entregar la información que se necesita para que puedas decidir tu participación, de manera libre y voluntaria, en el estudio "Relaciones entre variables socio- académicas y la intención de abandono y permanencia en estudiantes universitarios", que está enmarcado en el trabajo de investigación de Jorge Maluenda Albornoz para optar al grado de Doctor en Psicología en la Universidad de Concepción.

A continuación, se presenta información sobre el estudio. Le solicitamos pueda leerla con detención y en caso de dudas, realizar las consultas que estime conveniente con total libertad comunicándose al celular +56 9 82880161 o al correo electrónico [jorgemaluedaa@gmail.com](mailto:jorgemaluedaa@gmail.com)

#### **OBJETIVO DEL ESTUDIO**

Estimar las relaciones entre el rendimiento académico previo y temprano, la preferencia de postulación, las percepciones de pertenencia, identificación, apoyo social, soledad y compromiso académico con la carrera, y la intención de permanencia en los estudios en estudiantes universitarios de primer año.

Usted está invitado(a) a participar por ser un(a) estudiante universitario(a), regularmente matriculado(a) en esta universidad.

Su participación en esta investigación consiste en responder preguntas relacionadas con la intención de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

Este cuestionario será aplicado en línea mediante el envío de un enlace a su correo electrónico institucional, según autorización de su Director(a) de Docencia. El tiempo aproximado para responder las preguntas es de 15 (quince) minutos.

### BENEFICIOS

Se espera que su participación en este estudio contribuya a la estimación de las relaciones entre diversas variables y la intención de permanencia y abandono en estudiantes universitarios con el fin de crear programas preventivos dentro de los campus universitarios. Al participar en el presente estudio contará con orientación profesional en caso de ser requerida.



### RIESGOS

En el estudio que se llevará a cabo no se identifica ningún riesgo para su salud, ni tendrá consecuencias negativas producto de su participación. Si alguna(s) pregunta(s) genera incomodidad o requiere de orientación contáctese con el Investigador Responsable al número +56 9 82880161 o al correo electrónico [jorgemaluendaa@gmail.com](mailto:jorgemaluendaa@gmail.com)

### CONFIDENCIALIDAD

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sean los propios de esta investigación. Sus respuestas serán tratadas de forma anónima. El investigador responsable custodiará los datos de este estudio, identificando con códigos los nombres de cada participante y resguardando la información en su computador.

### PARTICIPACIÓN LIBRE Y VOLUNTARIA

Su participación en este estudio es totalmente libre y voluntaria. No hay costos ni incentivos económicos por participar en esta investigación.

Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de la investigación en el momento que lo estime conveniente. Al hacerlo, Usted no pierde ningún derecho que le asiste.

Si Usted retira su consentimiento, sus datos serán eliminados y la información obtenida no será utilizada en este estudio.

## RESULTADOS

Los resultados de la investigación se mantendrán en el medio académico y universitario, medio en que serán publicados, resguardados por el Investigador Responsable.

Las publicaciones generadas a partir de este proyecto, mantendrá el anonimato de la identidad de todas las personas e instituciones participantes.

Usted tiene derecho a ser informado(a) del progreso del estudio y de sus resultados finales. Para ello el contacto será con el Investigador Responsable.



## PREGUNTAS

Si tiene preguntas, dudas o requiere información adicional sobre su participación en el estudio, puede comunicarse con el Investigador Responsable, Jorge Maluenda Albornoz, Rut 16.745.394-5. Teléfono: +56 9 82880161 o al correo electrónico [jorgemaluendaa@gmail.com](mailto:jorgemaluendaa@gmail.com). Para cualquier duda, queja o inquietud que no me haya sido satisfactoriamente resuelta por el investigador responsable me podré dirigir a Gabriela Nazar, Presidente del Comité de Ética y Bioética del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción. Teléfono: (41) 2204301; también puede comunicarse con el Dr. Ronald Mennickent Cid, Presidente del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, al teléfono (41) 2204302.

Si Ud. acepta participar del estudio “Modelo explicativo de perpetración de los tipos de agresión sexual en estudiantes universitarios y universitarias de Chile”, rogamos seleccionar “yo ACEPTO”, a modo de firma, el Acta de Consentimiento que sigue.

Declaro que he leído y entendido la información que se me ha entregado.

- He recibido suficiente información sobre el estudio.
- He podido hacer preguntas sobre las características del estudio.
- Comprendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento sin ser obligado(a) a dar razones y sin que ello me perjudique.

- Entiendo que los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero mi identidad será anónima y los datos personales que proporcione serán tratados en forma confidencial.
- Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será enviada a mi correo electrónico sin que esté vinculado con las respuestas entregadas, y que puedo pedir información sobre los resultados del estudio cuando éste haya concluido.
- Declaro que mi consentimiento está dado libre y voluntariamente sin que haya sido forzada(o) u obligada(o).
- Comprendo y acepto la información que se entregó anteriormente, declaro conocer los objetivos del estudio y acepto participar y completar el set de preguntas que se realizarán.

1. En atención a estas consideraciones, libremente marque la opción que corresponda:

---

Yo **ACEPTO** participar  
en este estudio



---

Yo **NO ACEPTO** participar  
en este estudio

**ANEXO III – CARTA DE AUTORIZACIÓN DECANO/JEFE DE CARRERA.**



**Universidad de Concepción**

**Facultad Ciencias Sociales**

**Doctorado en Psicología**

**Relaciones entre integración socio-académica  
y la intención de abandono en estudiantes universitarios**

Investigador responsable: Jorge Maluenda Albornoz

Profesor guía: Alejandro Enrique Díaz Mujica

Profesora co-guía: Ana Bernardo Gutiérrez

**Carta de autorización**

Concepción, xx de xx del 2020

Dr/a.

XXXX

**Decano/Jefe de carrera de la Facultad XXXX**

Universidad xxxxxxxxxxxx

Presente,

Junto con saludarle cordialmente, tengo el agrado de invitarlo a participar en un estudio que tiene como objetivo modelo explicativo para la intención de abandono-permanencia que considere las relaciones entre variables de integración socio-académica en estudiantes universitarios en universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Solicito a usted la autorización para la aplicación de un cuestionario, cuya extensión máxima es de 20 minutos a los estudiantes de primer año perteneciente a la facultad que usted dirige en el primer semestre del año 2020.

El procedimiento consiste en la aplicación masiva en las aulas de clase de cuatro instrumentos de medición que componen el instrumento (anexo) presentados en formato impreso y que los estudiantes responderán luego de invitarlos a participar del proyecto, explicarles la finalidad del estudio y de la entrega de un consentimiento informado.

Esta investigación no representa costo ni riesgo alguno para la institución o para los estudiantes participantes. La participación de cada estudiante es voluntaria y se pueden retirar en cualquier momento de la investigación sin explicación de causas ni riesgo alguno. Acompaño modelo de cartas de consentimiento informado a estudiantes y jefes de carrera. Los beneficios para los estudiantes que participen consisten en reflexionar sobre aspectos relevantes de la vida académica. Los datos derivados de este estudio no son anónimos, serán manejados con absoluta confidencialidad y respecto a su análisis se codificarán los datos y serán guardados en una base de datos a la que solo tendrá acceso el investigador principal. Los cuestionarios impresos serán guardados bajo llaves y custodiados por el investigador responsable. Al final del estudio usted recibirá un resumen ejecutivo con los datos relevantes del estudio realizado en su facultad.

Cualquier duda puede comunicarse con mi persona e-mail: [jorgemaluenda@udec.cl](mailto:jorgemaluenda@udec.cl) y móvil: +56 9 82880161

Atentamente,

**Mg. Jorge Maluenda Albornoz**

**Estudiante de Doctorado en Psicología**

## **ANEXO IV – CARTA DE COMPROMISO PROFESOR TUTOR.**



**Universidad de Concepción**

**Facultad Ciencias Sociales**

**Doctorado en Psicología**

**Relaciones entre integración socio-académica  
y la intención de abandono en estudiantes universitarios**

Investigador responsable: Jorge Maluenda Albornoz

Profesor guía: Alejandro Enrique Díaz Mujica

Profesora co-guía: Ana Bernardo Gutiérrez

### **CARTA DE COMPROMISO**

Nombre Doctorando: Jorge Maluenda Albornoz

Nombre Prof. Guía de Tesis: Alejandro Enrique Díaz Mujica

**Título del Proyecto de Tesis:** “Relaciones entre variables de integración socio-académicas y la intención de abandono-permanencia en estudiantes universitarios de primer año.

#### **OBJETIVO**

La presente carta de compromiso tiene como propósitos orientar y promover la sistematicidad del trabajo durante el periodo de ejecución del proyecto de investigación doctoral. Se especifican tareas básicas a las que se comprometen Prof. Guía de Tesis y doctorando con el fin de cumplir los objetivos de formación como investigador, señalados en el Programa de Doctorado en Psicología y en la normativa de postgrado UdeC.

La investigación de Tesis Doctoral es el trabajo fundamental del Plan de Formación, ocupando un máximo de 5 semestres, dentro del marco de 8 semestres normados para los planes de estudio de

doctorado. Su presentación final ha de significar un aporte original al conocimiento en la disciplina de la Psicología.

Respecto de esta investigación, los requisitos de graduación incluyen:

1. Aprobación del Plan de Formación.
2. Aprobación del proyecto de investigación de Tesis.
3. Presentación y defensa pública de la investigación de Tesis Doctoral.
4. Junto a su investigación de Tesis, el doctorando deberá acompañar dos artículos aprobados por su Profesor Guía, uno enviado y otro aceptado en revistas indexadas en WoS y/o Scopus, conteniendo los resultados y conclusiones de la investigación de Tesis.

### **COMPROMISOS DEL PROFESOR GUÍA**

1. Acompañar y supervisar la actividad investigadora de acuerdo a los informes del doctorando.
2. Posibilitar de manera eficaz los objetivos de formación de la investigación de Tesis Doctoral, asesorando y fomentando que el estudiante desarrolle su iniciativa y autonomía en la línea de investigación prevista, junto a orientarle a la incorporación o formación de un grupo de investigación.
3. Ofrecer su disponibilidad de atención al doctorando de, al menos, 60 minutos a la semana durante el periodo lectivo del calendario de posgrado UdeC.
4. Presentar a la dirección del Programa de Doctorado: cronograma y plan de actividades de la investigación de tesis, al inicio de cada semestre (abril) e informe semestral (julio) de la evolución del trabajo.

### **COMPROMISOS DEL DOCTORANDO**

1. Presentar cronograma y plan de actividades, al inicio (marzo) de cada semestre para el desarrollo de la investigación de tesis y dedicarle un tiempo de, al menos, 36 horas a la semana.
2. Presentar informe mensual de la evolución del trabajo (avances, resultados y dificultades) y resúmenes semestrales (junio y diciembre).
3. Participación en reuniones de presentación y análisis de investigaciones de Tesis del Programa.
4. Preparación de publicaciones generadas en la investigación de Tesis.

5. En las presentaciones públicas de productos de la tesis, señalar como co-autor a Prof. Guía. Co-guía y colaboradores en la investigación, indicar como pertenencia institucional al Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción y mencionar apoyo financiero de ésta si lo hubiese (con independencia de indicar otras fuentes de apoyo si lo estimase pertinente).

### **FECHA LÍMITE DE COMPLETACIÓN**

Atendiendo a la dedicación, a las actividades pactadas y al tema objeto de la tesis, el doctorando y el Profesor Guía de Tesis declaran que la fecha límite de presentación escrita completa de la Tesis Doctoral está prevista para el mes de ..... del año ..... Esta fecha límite podrá modificarse de mutuo acuerdo por los firmantes del presente compromiso, dentro del plazo máximo de permanencia en el Programa de 8 semestres.

Fecha:.....

<p>.....</p> <p>Firma</p> <p>Nombre y apellidos del Doctorando</p>		<p>.....</p> <p>Firma</p> <p>Nombre y apellidos Del Profesor Guía de Tesis</p>
<p>.....</p> <p>Firma</p> <p>Nombre y apellidos de la Directora Programa de Doctorado</p>		

**ANEXO V – PUBLICACIONES DERIVADAS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN  
DOCTORAL**

<b>Fecha</b>	<b>Título</b>	<b>Revista e indexación</b>	<b>Autores</b>
2020	Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año.	Revista Estudios y Experiencias en Educación. SCIELO.	Maluenda, Flores, Varas y Díaz.
<p>Resumen:</p> <p>Existe relación entre el comportamiento interpersonal del docente, el compromiso académico y el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, se observa poca claridad sobre los comportamientos específicos que afectan el compromiso académico. El objetivo de la presente investigación es caracterizar el comportamiento interpersonal del docente desde el Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB) que favorece el compromiso académico de estudiantes universitarios de primer año, desde su propia experiencia. Se realizó un estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico que utilizó un muestreo homogéneo de estudiantes y Análisis Temático para el tratamiento de los datos. Los resultados mostraron que existen conductas vinculadas con comportamientos asociados al “mejor docente”, propios de los polos Dominación-Cooperación según el modelo MITB, además de existir una cantidad más acotada de comportamientos del docente relacionados con el compromiso académico de los estudiantes. Se concluye la existencia de relación entre el comportamiento interpersonal del docente y el compromiso académico del estudiante, con comportamientos específicos que los vinculan.</p>			
2020	Propiedades psicométricas del University Student Engagement Inventory para estudiantes de ingeniería chilenos.	Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. WOS.	Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo.
<p>Resumen: El compromiso académico es de interés en educación superior debido a su contribución en el aprendizaje y el logro académico, y su relación inversa respecto de la alienación y el abandono de los estudios. Los objetivos del presente trabajo fueron a) adaptar el University Student Engagement Inventory para su uso en estudiantes de ingeniería chilenos y b) evaluar las propiedades psicométricas del instrumento en esta población. Se realizó un estudio que incluyó 774 estudiantes de ingeniería pertenecientes a 14 áreas disciplinares. Se efectuó una adaptación lingüística y cultural del instrumento al contexto chileno. Se evaluaron modelos de primer y segundo orden, y un modelo bifactorial, además de evaluar la Validez de Criterio. Se observó evidencia que respalda una estructura unidimensional en este instrumento. A partir de estos resultados es posible concluir la utilidad del instrumento en la población de estudio.</p>			

2021	Correlatos conductuales del compromiso académico en estudiantes de ingeniería chilenos.	Trilogía Ciencia Tecnología y Sociedad.	Maluenda, Flores, Bernardo y Díaz.
<p>Resumen:</p> <p>La investigación sobre Study Engagement adquirió fuerza en Educación Superior por su valor predictivo del rendimiento, abandono y bienestar del estudiante. Sin embargo, los modelos explicativos provienen del contexto ocupacional y escolar sin adaptaciones precisas al contexto universitario. El objetivo de investigación buscó caracterizar los correlatos conductuales del Study Engagement desde la experiencia de estudiantes de segundo año de ingeniería chilenos para aportar mayor claridad sobre este constructo. Se realizó una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico y muestreo intencionado de tipo homogéneo. Se entrevistó a 12 estudiantes que, previa medición de su Engagement, cumplieron con los criterios de muestreo. Se realizó un Análisis Temático que mostró la existencia de 3 categorías de comportamientos “engaged”: planificación, implicación y vínculo social. Las causas principales del Engagement se vincularon con prioridades vitales, metas y organización del tiempo. El afrontamiento se enfocó en autoinstrucciones, motivaciones vitales y apoyo social. Se concluye la existencia de una coherencia parcial entre la experiencia de los estudiantes, la conceptualización del constructo y evidencia empírica previa. Estos hallazgos pueden ser de relevancia para ajustar de mejor forma la conceptualización acorde a la experiencia estudiantil. Sus implicancias pueden afectar además la construcción de instrumentos y comprensión de resultados previos.</p>			
2021	Predictores socio-académicos del study engagement en estudiantes de primer año de ingeniería.	Estudios Pedagógicos. SCOPUS.	Maluenda, Varas, Riffo, Díaz.
<p>Resumen:</p> <p>Si bien el Study Engagement se ha vinculado con distintas variables clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior existe poca claridad respecto de los factores que lo afectan, especialmente, en la educación en ingeniería. El objetivo de investigación fue evaluar la capacidad predictiva de las metas académicas, el sentido de pertenencia y el apoyo de pares sobre el Study Engagement. Se realiza un diseño de tipo asociativo-predictivo de corte transversal que incorpora la medición de estas variables en 743 estudiantes de primer año de ingeniería. Los predictores más fuertes fueron las metas de aprendizaje y la pertenencia a la carrera frente a las demás metas y el apoyo. El peso de cada variable fue distinto para cada dimensión del Engagement. Con esto los resultados contribuyen a comprender diferencias en los predictores del Engagement lo que anima potenciales intervenciones diferenciadas en función de la dimensión que se requiera estimular.</p>			
2021	Planificación y uso del tiempo académico de estudiantes universitarios en condiciones de pandemia.	CIT Formación Universitaria. SCOPUS.	Zambrano, Bravo, Maluenda, Infante.
<p>Resumen:</p> <p>El objetivo de este estudio fue analizar la planificación y uso del tiempo académico asincrónico de estudiantes universitarios de carreras del área de educación, psicología e ingeniería. La muestra (n= 73) fueron estudiantes que pertenecen al 15% de los mejores promedios de nota de su grupo en condiciones de pandemia COVID-19. Se utilizó un registro de planificación semanal del estudio que permite obtener información respecto de las variables de: propósito del estudio, actividad de estudio,</p>			

<p>asignaturas que estudia y uso del tiempo semanal asincrónico. Los resultados mostraron que las actividades de estudio que predominan son: lectura, elaboración de información y organización de información. Se advierte poco tiempo para la preparación del estudio y poca autorregulación en la etapa de disposición al estudio. El promedio de horas de estudio asincrónicas fue de 2,9 horas al día. En conclusión, se sugiere orientar el trabajo de docencia online hacia la inclusión de estrategias de evaluación formativa, planificación y gestión del tiempo.</p>			
2021	Variables predictoras de la expectativa de desempeño y la intención de abandono en contexto de educación virtual de emergencia en estudiantes universitarios chilenos.	Revista Caribeña de Investigación Educativa. Latindex.	Maluenda, Infante, Flores, Galve, Bernardo, Díaz.
<p><b>Resumen:</b>  El actual contexto de educación virtual de emergencia producto de la pandemia del COVID19 ha traído nuevas condiciones al escenario educativo. En este contexto, esta investigación busca evaluar la capacidad predictiva de las expectativas de compromiso, el apoyo social, la calidad y dominio de los recursos informáticos, las Notas de Enseñanza Media (NEM) y el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) sobre las expectativas de desempeño y la intención de abandono durante el primer semestre académico del año 2020, en estudiantes universitarios chilenos. Se realizó un diseño asociativo de tipo predictivo con una medición transversal. Participaron 347 estudiantes. Los resultados mostraron que el dominio y la calidad percibida de los recursos informáticos, el apoyo social percibido, las NEM y la PSU no son predictores significativos de las expectativas de desempeño y la intención de abandono, a diferencia de las expectativas de compromiso y de desempeño. La PSU, el apoyo social y las expectativas de compromiso fueron predictoras de las expectativas de desempeño académico.</p>			
2022	Early and dynamic socio-academic variables related to dropout intention on COVID19 context: A predictive model made during the first semester of 2020.	Sustainability WOS.	Maluenda, Galve, Infante y Flores.
<p><b>Abstract:</b>  Social and academic integration variables have been shown to be relevant for the understanding and explanation of university dropout. However, there is less evidence regarding the influence of these variables on the dropout intention, as well as predictive models that explain their relationships. Advancing in this line becomes relevant considering that dropout intention stands as a useful measure to anticipate and intervene on this phenomenon. The objective of the present study was to evaluate a predictive model for the university dropout intention that considers the relationships between social and academic variables, during the first university semester of 2020. The research was carried out from a cross-sectional associative-predictive design, by a convenience sampling (n=711) due the restrictions of pandemic period. The results showed a good fit of the proposed hypothetical model that explains 38.7% of dropout intention. Both social support and perceived social isolation predicted a sense of belonging, and through it, engagement. Previous academic performance predicted early academic performance, and through it, engagement. The set of variables predicted the intention to quit, through engagement. These results are a contribution both to the understanding of the phenomenon and to guide potential interventions in the early stages of the university experience.</p>			

	Motivaciones en la elección de titulación en estudiantes chilenos de ingeniería ¿Qué motiva a los estudiantes a elegir su carrera?	Revista Fuentes. SCOPUS.	Maluenda, Flores, Galve, Bernardo y Díaz.
<p>Resumen:</p> <p>El abandono universitario es un fenómeno de interés creciente en los últimos años debido a sus altas tasas en diferentes países del mundo. Sólo en Chile se calcula que en 2018 el 25% de los estudiantes de Educación Superior abandonó sus estudios. Sin embargo, éste es un fenómeno complejo ya que, según numerosas teorías, el abandono de los estudios superiores se produce debido a múltiples variables académicas y sociales que interaccionan entre sí. Dentro de esas variables destaca la motivación por la elección de los estudios. Así, el objetivo de la investigación fue analizar las diferencias en la intención de abandono de un grupo de estudiantes universitarios con base en los diferentes motivos por los que han decidido seleccionar su carrera universitaria. Se contó con una muestra de 251 estudiantes de una universidad chilena de primer año y se realizaron análisis descriptivos y la prueba estadística t de Student. Los resultados mostraron que los estudiantes que seleccionaron su carrera de acuerdo a una motivación intrínseca tienen menos intención de abandonar sus estudios actuales que aquellos que seleccionaron su carrera de acuerdo a una motivación extrínseca. Futuras investigaciones tratarán de ampliar el estudio a otros cursos académicos y diferentes universidades.</p>			
	Revisión sistemática del model for interpersonal teacher behavior.	Pensamiento Educativo. SCOPUS.	Maluenda, López, Moraga, Bernardo, Flores, Díaz.
<p>Resumen:</p> <p>El MITB ha mostrado como algunos comportamientos docentes favorecen el aprendizaje y el clima de trabajo en el contexto europeo. Sin embargo, se requiere concluir respecto de sus características y principales resultados. El objetivo del trabajo fue caracterizar la investigación disponible en las principales bases de datos científicas y explorar la relación del modelo con resultados académicos de los estudiantes. Se realizó una revisión sistemática siguiendo los protocolos sugeridos por la literatura que contempló 62 artículos en los últimos 12 años de investigación sobre el tema. Los resultados mostraron que la investigación sobre el MITB se concentró en Europa, con estudios cuantitativos, realizados con estudiantes de nivel secundario y utilizando el QTI como instrumento. Además, se observaron resultados heterogéneos sobre la relación entre los comportamientos docentes y el rendimiento de los estudiantes. Esto revela potenciales líneas de investigación y aspectos sobre los que se requiere dilucidar con más claridad.</p>			
2020	<p>Incidencia del abandono temprano: contextualización y formas de actuación. En Bernardo, Tuero y Cervero (Coords.). Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios: claves y estrategias para superarlo.</p> <p>Disponible en:  <a href="https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=6084856">https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=6084856</a></p>	Capítulo de libro. Pirámide.	Bernardo, Tuero, Cervero, Maluenda, Núñez.

## ANEXO VI – CARTA DE AUTORIZACIÓN COMITÉ DE ÉTICA UDEC



Universidad de Concepción

Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo

Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad

CEBB 645-2020.

Concepción, abril de 2020.

### CERTIFICADO

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción ha revisado el informe del Proyecto de Tesis titulado **“RELACIONES ENTRE VARIABLES SOCIOACADÉMICAS Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”**, cuyo Investigador Responsable es el **SR. JORGE IGNACIO MALUENDA ALBORNOZ**, Psicólogo, candidato al grado de Doctor en Psicología por la Universidad de Concepción, cuya Profesor Guía es el **DR. ALEJANDRO ENRIQUE DÍAZ MUJICA**, docente del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción. Mediante este análisis, este Comité ha comprobado que, el referido proyecto de tesis, cumple con las normas y procedimientos éticos y bioéticos establecidos nacional e internacionalmente para la investigación que involucra seres humanos.

En este Proyecto de Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, que se enmarca en el proyecto FONDECYT N° 1161502 “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales”, del Dr. Alejandro Enrique Díaz Mujica, la ejecución de las actividades de investigación se desarrollará sobre la base de 03 (tres) objetivos. Primero, buscará estimar las relaciones entre el rendimiento académico previo y temprano, la preferencia de postulación, las percepciones de pertenencia, identificación, apoyo social, soledad y compromiso académico con la carrera, además de la intención de permanencia en los estudios en estudiantes universitarios de primer año. Después pretende estimar las relaciones entre el rendimiento académico previo y temprano, la preferencia de postulación, las percepciones de pertenencia, identificación, apoyo social, soledad y compromiso académico con la carrera, y la intención de abandono de los estudios en estos estudiantes. Finalmente, propone evaluar un modelo predictivo para la intención de permanencia y abandono de los estudios que considere las relaciones entre el rendimiento académico previo y temprano, la preferencia de postulación, las percepciones de pertenencia, identificación, apoyo social, soledad y compromiso académico con la carrera en los mismos estudiantes.

En esta investigación, que se enmarca en el paradigma cuantitativo y será realizada a partir de un diseño asociativo-predictivo de tipo transversal buscando estimar el ajuste de un modelo de relaciones entre las variables incluidas tal como se presenta en el modelo hipotético, la participación de cada sujeto seleccionado, mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, - estudiantes de cursos de primer año de distintas carreras de una universidad pública, que se encuentren presentes en clase el día de realización de la evaluación- estará basada en el proceso de consentimiento informado, el cual será debidamente aplicado y documentado, conforme modelo presentado a este Comité institucional. Todo lo anterior está rigurosa y detalladamente descrito en la sección “Método” del Proyecto de Tesis.

La custodia de la información y de los resultados del estudio que se propone, serán de responsabilidad del candidato al grado de Doctor en Psicología, Sr. Jorge Ignacio Maluenda Albornoz.

La ejecución de las actividades descritas en este Proyecto de Tesis asegura que no vulnera los derechos y la dignidad de los participantes en el estudio, garantizando la autonomía, la libertad, la voluntariedad y la privacidad de éstos,

presentando para ello los métodos de protección que aseguran la confidencialidad de los datos de investigación y de custodia estricta de la información obtenida, observando todas las características formales y necesarias para su validez. El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, considera que el Proyecto de Tesis presentado observa los derechos asegurados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los derechos y principios de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, las Normas Éticas de la Organización Panamericana de la Salud para Investigaciones con Sujetos Humanos, la Constitución de la República de Chile, la Ley N° 20.120 “Sobre la Investigación Científica en el Ser Humano, su Genoma y Prohíbe la Clonación Humana” y la Ley N° 19.628, “Sobre Protección de la Vida Privada”. Así también, sigue las Sugerencias para Escribir un Consentimiento Informado en Estudios con Personas, del Comité Asesor de Bioética FONDECYT/CONICYT.

En atención a todo lo anterior y dado que el **PROYECTO DE TESIS** titulado “**RELACIONES ENTRE VARIABLES SOCIOACADÉMICAS Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**”, cuyo Investigador Responsable es el Psicólogo **SR. JORGE IGNACIO MALUENDA ALBORNOZ**, Licenciado en Psicología, candidato al grado de Doctor en Psicología por la Universidad de Concepción, junto a su Profesor Guía **DR. ALEJANDRO ENRIQUE DÍAZ MUJICA**, docente del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción, no muestra elementos que puedan transgredir las normas y principios éticos y bioéticos de la investigación en seres humanos, así como también los principios rectores de nuestra Institución Universitaria, los delineados en la Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación (2010) y las normas relativas formalizadas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica – CONICYT y adoptadas por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile, este Comité resuelve aprobarlo, confiriendo el presente Certificado.



**DRA. M. ANDREA RODRÍGUEZ TASTETS**  
**PRESIDENTA**  
**COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA Y BIOSEGURIDAD**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y**  
**DESARROLLO UNIVERSIDAD**  
**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

Barrio Universitario s/n,  
Edificio Empreudec  
Fono (56-41) 2204302  
Casilla 160 C – Correo 3, secrevrid@udec.cl  
Concepción, Chile



100 AÑOS  
DE  
DESARROLLO  
LIBRE DEL  
ESPIRITU