



El Efecto Moderador de la Orientación al aprendizaje y la Orientación a los resultados en la Intención de Retiro Voluntario en Alumnos de Educación Superior.

Trabajo de Investigación presentado en satisfacción parcial de los requerimientos para obtener el grado de Magíster en Administración por:

Zaida Gabriela Gallegos Caldas

Daniel Iván Gastelú Campos

María Cecilia Ruiz Ayón

Carlos Alberto Ruiz Ojeda

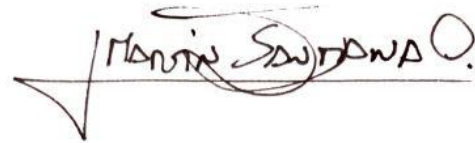
Programa de Maestría en Administración a Tiempo Parcial 65

Lima, 08 de enero de 2021

Este trabajo de investigación

El Efecto Moderador de la Orientación al aprendizaje y la Orientación a los resultados en la Intención de Retiro Voluntario en Alumnos de Educación Superior

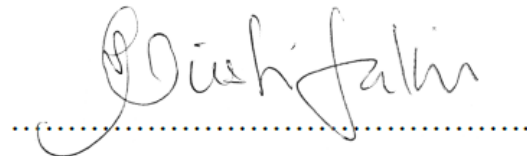
ha sido aprobado.



.....
Prof. Martín Santana Ormeño, Ph.D (Jurado)



.....
Prof. José Ventura Egoávil, Ph.D (Jurado)



.....
Prof. Christina Saksanian, Ph.D (Asesora)

Universidad ESAN

2021

A Dios, por darme fortaleza y coherencia, y a mis padres,
por su apoyo incondicional y confianza en mí.
Zaida Gallegos Caldas

A mi familia y amigos, y en especial a mi madre,
que siempre me apoyaron en esta etapa
Daniel I. Gastelú Campos

A mi familia y amigos por su apoyo y motivación constante.
María Cecilia Ruiz

A mis padres, por su ejemplo, y a mi amada esposa,
sin cuyo apoyo no habría podido llevar a cabo esta maestría.
Carlos A. Ruiz Ojeda

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Introducción.....	1
1.2. Antecedentes.....	2
1.3. Problema de investigación.....	3
1.4. Pregunta de investigación.....	6
1.5. Propósito de la investigación.....	6
1.6. Alcance del estudio.....	7
1.7. Relevancia del estudio.....	7
1.7.1. <i>Ámbito Social</i>	8
1.7.2. <i>Ámbito Gubernamental</i>	8
1.7.3. <i>Ámbito Institucional</i>	9
1.7.4. <i>Ámbito Académico</i>	11
1.8. Limitaciones / Delimitaciones.....	12
1.9. Estructura de la Tesis.....	12
CAPÍTULO II. REVISION DE LITERATURA, MARCO TEORICO, HIPOTESIS Y MODELO.....	13
2.1. Revisión de literatura.....	13
2.1.1. <i>El Retiro Estudiantil</i>	13
<i>Retiro Voluntario por Originador</i>	15
<i>Retiro Voluntario por Temporalidad</i>	16
2.1.2. <i>Determinantes del Retiro Voluntario de los Estudios Superiores</i>	17
<i>Factores Individuales</i>	17
<i>Factores Académicos</i>	22
<i>Factores Institucionales</i>	24
<i>Factores Psicográficos</i>	25
2.1.3. <i>Teorías y Modelos de Estudio</i>	30
<i>Enfoque Sociológico</i>	31
<i>Enfoque Económico</i>	32
<i>Enfoque Organizacional</i>	34
<i>Enfoque de Interacciones</i>	35
<i>Enfoque Psicológico</i>	36
2.2. Marco Teórico.....	40
2.3. Modelo e Hipótesis.....	44
2.4. Resumen del Capitulo.....	51
CAPÍTULO III. DISEÑO Y METODO.....	52
3.1. Diseño General.....	52
3.2. Población y Muestra.....	53
3.3. Variables de Estudio.....	53
3.3.1. <i>Variable Dependiente</i>	54
3.3.2. <i>Variables Independientes (Factores Determinantes)</i>	54
3.3.3. <i>Variables Moderadoras</i>	55
3.3.4. <i>Variables de Control</i>	55
3.4. Desarrollo del Instrumento.....	56

3.4.1. <i>Identificación y Elección del Instrumento Usado en Investigaciones Pasadas y Desarrollo de Ítems que Representan a las Variables</i>	56
3.4.2. <i>Prueba Preliminar y Prueba Piloto</i>	59
3.4.3. <i>Confiabilidad y Análisis Factorial</i>	60
3.4.4. <i>Retroalimentación y Obtención del Instrumento Final</i>	60
3.5. Trabajo de Campo.....	62
3.6. Herramientas de Análisis.....	62
3.6.1. <i>Alfa de Cronbach</i>	62
3.6.2. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	63
3.6.3. <i>Regresión Múltiple con Efecto Moderador</i>	63
3.6.4. <i>Identificación y Verificación de Multicolinealidad</i>	65
3.7. Resumen del Capítulo.....	65
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	67
4.1. Caracterización de la Muestra Obtenida.....	67
4.2. Fiabilidad del Instrumento.....	72
4.2.1. <i>Coefficiente Alfa de Cronbach</i>	72
4.2.2. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	73
4.3. Estadística Descriptiva de cada Constructo.....	74
4.3.1. <i>Descripción de Constructo Actitud hacia Completar los Estudios Superiores</i>	74
4.3.2. <i>Descripción de Constructo Influencia de la Familia y Entorno Social</i>	75
4.3.3. <i>Descripción de Constructo Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores</i>	76
4.3.4. <i>Descripción de Constructo Satisfacción con Estudios Virtuales</i>	77
4.3.5. <i>Descripción de Constructo Orientación al Aprendizaje</i>	78
4.3.6. <i>Descripción de Constructo Orientación a los Resultados</i>	79
4.3.7. <i>Descripción de Constructo Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores</i>	80
4.4. Diagnóstico de Colinealidad.....	82
4.5. Regresión múltiple.....	83
4.6. Contraste de Hipótesis y Resultados.....	85
4.7. Análisis Post Hoc.....	90
4.7.1. <i>Análisis Post Hoc del Género</i>	90
4.7.2. <i>Análisis Post Hoc de la Edad</i>	91
4.7.3. <i>Análisis Post Hoc del Tipo de Colegio</i>	92
4.7.4. <i>Análisis Post Hoc del Tipo de Carrera</i>	93
4.7.5. <i>Análisis Post Hoc de la Educación de los Padres</i>	94
4.7.6. <i>Análisis Post Hoc del Año de Estudios</i>	96
4.8. Resumen del Capítulo.....	97
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	99
5.1. Discusión de los Resultados.....	99
5.1.1. <i>Resultados del Modelo</i>	99
5.1.2. <i>Influencia Directa de las Variables Determinantes</i>	100
5.1.3. <i>Efecto Moderador de la Orientación al Aprendizaje</i>	101
5.1.4. <i>Efecto Moderador de la Orientación a los Resultados</i>	102
5.1.5. <i>Resultados Post Hoc</i>	103
5.2. Limitaciones.....	104

5.3. Implicancias y Futuras Investigaciones.....	105
5.3.1. <i>Ámbito Social</i>	105
5.3.2. <i>Ámbito Gubernamental</i>	106
5.3.3. <i>Ámbito Institucional</i>	106
5.3.4. <i>Ámbito Académico</i>	107
5.3.5. <i>Futuras investigaciones</i>	108
ANEXO I Transcripción del Instrumento Utilizado para el Levantamiento de Información (Encuesta Vía Formulario Electrónico de Google Forms).....	110
ANEXO II Codificación de los Ítems Utilizados en el Estudio.....	116
BIBLIOGRAFÍA.....	117

LISTA DE TABLAS

2.1. Factores demográficos que influyen en el retiro estudiantil.....	19
2.2. Factores cognitivos que influyen en el retiro estudiantil.....	20
2.3. Factores socioeconómicos que influyen en el retiro estudiantil.....	22
2.4. Factores académicos que influyen en el retiro estudiantil.....	24
2.5. Factores institucionales que influyen en el retiro estudiantil.....	25
2.6. Factores psicográficos que influyen en el retiro estudiantil.....	29
2.7. Teorías y modelos que sustentan el retiro y permanencia estudiantil.....	39
3.1. Descripción de factores determinantes de la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.....	54
3.2. Descripción de las variables moderadoras del estudio.....	55
3.3. Resumen de constructos utilizados en el estudio y resultados obtenidos por cada autor.....	59
3.4. Coeficientes obtenidos en la prueba piloto.....	60
3.5. Resumen de escalas para evaluar los constructos del estudio y autores en que fueron basadas.....	61
4.1. Registros descartados de la muestra por criterio de calidad.....	67
4.2. Distribución por género.....	68
4.3. Estadísticos de edad.....	68
4.4. Distribución por estado civil.....	69
4.5. Distribución por tipo de colegio.....	69
4.6. Distribución por tipo de institución de educación superior.....	69
4.7. Distribución por tipo de carrera.....	70
4.8. Distribución por zona de Lima Metropolitana.....	70
4.9. Distribución por año de estudios.....	70
4.10. Distribución por quién solventa los estudios.....	71
4.11. Distribución por dependencia económica.....	71
4.12. Distribución por ocupación.....	71
4.13. Distribución por situación laboral de los padres.....	72
4.14. Distribución por nivel educativo de los padres.....	72
4.15. Resumen de coeficientes alfa de Cronbach obtenidos para las variables independientes.....	73
4.16. Análisis factorial exploratorio de la muestra obtenida sobre las variables independientes.....	74
4.17. Descripción de los constructos.....	74
4.18. Descripción del constructo: Actitud hacia completar los estudios superiores...75	
4.19. Descripción del constructo: Influencia de la familia y entorno social.....	76
4.20. Descripción del constructo: Percepción capacidad de poder concluir los estudios superiores.....	77
4.21. Descripción del constructo: Satisfacción con los estudios virtuales.....	78
4.22. Descripción del constructo: Orientación al aprendizaje.....	79
4.23. Descripción del constructo: Orientación a los resultados.....	80
4.24. Descripción del constructo: Intención de retiro voluntario de los estudios superiores.....	81
4.25. Coeficientes de correlación “r” de Pearson entre constructos.....	82
4.26. Resultados de diagnóstico de multicolinealidad.....	82
4.27. Resultados de diagnóstico de multicolinealidad utilizando análisis residual...83	
4.28. Coeficientes obtenidos en la regresión múltiple del modelo.....	84

4.29. Análisis de varianza ANOVA de la variable género.....	90
4.30. Descriptores del análisis post hoc de la variable género.....	90
4.31. Análisis de Varianza ANOVA de la variable edad.....	91
4.32. Descriptores del análisis post hoc de la variable edad.....	91
4.33. Análisis de Varianza ANOVA de la variable tipo de colegio.....	92
4.34. Descriptores del análisis post hoc de la variable tipo de colegio.....	92
4.35. Análisis de Varianza ANOVA de la variable tipo de carrera.....	93
4.36. Descriptores del análisis post hoc de la variable tipo de carrera.....	93
4.37. Análisis de Varianza ANOVA de la variable educación de los padres.....	94
4.38. Descriptores del análisis post hoc de la variable educación de los padres....	95
4.39. Comparaciones post hoc de la variable educación de los padres.....	95
4.40. Análisis de varianza ANOVA de la variable año de estudios.....	96
4.41. Descriptores del análisis post hoc de la variable año de estudios.....	96
4.42. Comparaciones post hoc de la variable año de estudios.....	97

LISTA DE FIGURAS

2.1. Teoría del Comportamiento Planificado.....	40
2.2. Modelo teórico propuesto.....	45
4.1. Distribución de encuestados; Actitud hacia completar los estudios superiores....	75
4.2. Distribución de encuestados: Influencia de la familia y entorno social.....	76
4.3. Distribución de encuestados: Percepción de la capacidad de poder concluir estudios superiores.....	77
4.4. Distribución de encuestados: Satisfacción con los estudios virtuales.....	78
4.5. Distribución de encuestados: Orientación al aprendizaje.....	79
4.6. Distribución de encuestados: Orientación a los resultados.....	80
4.7. Distribución de encuestados: Intención de retiro voluntario de los estudios superiores.....	81
4.8. Resultados del modelo.....	89
4.9. Gráfico comparativo del efecto del género sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores.....	91
4.10. Gráfico comparativo del efecto del rango etario sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores.....	92
4.11. Gráfico comparativo del efecto del tipo de colegio sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores.....	93
4.12. Gráfico comparativo del efecto del tipo de carrera sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores.....	94
4.13. Gráfico comparativo del efecto de la educación de los padres sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores.....	96
4.14. Gráfico comparativo del efecto del año de estudios sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores.....	97

Agradecimiento

Queremos agradecer a nuestra asesora, Christina Saksanian, por su gran apoyo, vocación de enseñanza y paciencia ejemplar durante todo el tiempo que estuvimos elaborando este trabajo; tiempo muy peculiar y con retos adicionales debido a la pandemia del Covid-19. Ella nunca dejó de confiar en nosotros y siempre nos animó a mejorar nuestro trabajo, valiéndose de una combinación precisa de cortesía y exigencia, que nos permitieron perseverar a pesar de todas las dificultades presentadas.

Gracias.

Zaida Gabriela Gallegos Caldas

Profesional en Ingeniería Industrial egresada de la Universidad Privada “Ricardo Palma”, con experiencia en el área de Logística, en el manejo de Compras, proceso de importación y exportación de productos desde y hacia distintos países, distribución de productos a clientes finales y coordinación con almacenes, brindando eficiencia en la entrega de productos y mejora continua en los procesos. Habilidad para la comunicación.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Sandvik del Peru S.A.C.

Empresa sueca de ingeniería minera y de excavación de rocas, y tecnología de materiales y mecanizado de metales.

Operational Freight Lead

Agosto 2017 – Actualidad

- Encargada del área de Comercio Exterior y Distribución
- Seguimiento de los embarques y elaboración de KPIs del área
- Control de presupuesto de gastos del área
- Negociación de condiciones comerciales con proveedores de servicios
- Responsable de la distribución de mercancías hacia el cliente final
- Coordinación constante con almacén en el ingreso de mercancías

Instituto Adex

Institución especialista en comercio y negocios internacionales, con más de 30 años de experiencia.

Docente a Tiempo Parcial

Marzo 2017 – Actualidad

Enseñanza docente en cursos tales como:

- Formación y Gestión de Empresas Internacionales
- Investigación e Innovación Tecnológica
- Negociaciones Internacionales
- Gestión de Proyectos Internacionales con Responsabilidad Social
- Marketing Internacional
- Experiencias Formativas

SKF del Peru S.A.C.

SKF del Perú es una filial del del Grupo AB SKF, fundada el 8 de agosto de 1918. Actualmente cuenta con más de 500 colaboradores a nivel nacional.

Supervisora de Compras y Comercio Exterior

Abril 2015 – Julio 2017

- Negociación con proveedores
- Elaboración de convocatorias y tarifarios
- Compras de productos y servicios
- Generación de ahorro en base a negociaciones
- Análisis comparativos
- Coordinación con agentes de aduanas

- Traducción de facturas comerciales
- Coordinación con transportistas para la entrega de las mercancías
- Responsable de las importaciones y exportaciones

Sodexo Peru S.A.C.

Empresa francesa que desarrolla, gestiona y entrega Servicios On-site y Servicios de Beneficios & Incentivos para mejorar la calidad de vida. Constituida en Perú hace más de 20 años con más de 35 mil consumidores diarios en más de 100 empresas y con más de 6000 colaboradores

Analista de Compras – Servicios 2015

Noviembre 2012 – Abril

- Búsqueda e inscripción de proveedores
- Negociación con proveedores
- Elaboración de convocatorias y tarifarios
- Análisis comparativos
- Control y modificación de órdenes de servicio
- Generación de ahorro en base a negociaciones

FORMACIÓN ACADÉMICA

UNIVERSIDAD ESAN

Agosto 2018 – Enero 2021

Maestría en Administración de Negocios con mención en Dirección Comercial

UNIVERSIDAD ADOLFO IBAÑEZ

Agosto 2020 – Setiembre 2020

Seminario Internacional Disrupción Digital: Navegando la nueva normalidad

UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS Junio 2018 – Agosto 2018

Diplomado en Supply Chain Management

INSTITUTO DE COMERCIO EXTERIOR ADEX Abril 2010 – Diciembre 2012

Administración de Negocios Internacionales

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

Marzo 2003 – Julio 2008

Ingeniería Industrial

Daniel Iván Gastelú Campos

Bachiller en Ingeniería Informática, 16 años de experiencia en Tecnologías de la información, 10 años en Business Intelligence (B.I.) y 4 años en Analítica avanzada. Amplia experiencia en Gestión de proyectos y en Análisis e implementación de aplicaciones de B.I.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Grupo USIL

Corporación educativa con presencia en Perú, Miami y Paraguay.

Coordinador de Business Intelligence Agosto 2020 – Actualidad

- Gestionar proyectos de inteligencia de negocios y analítica.
- Implementación y mantenimiento de la Arquitectura de datos.

Universidad Privada del Norte

Universidad con 7 sedes en Trujillo, Cajamarca y Lima, con más de 80000 estudiantes

Coordinador de Business Intelligence Julio 2016 – Agosto 2020

- Gestión de proyectos de BI.
- Soporte e Implementación de KPI's, dashboards y de Modelos predictivos.
- Implementación y mejora continua del Data Warehouse corporativo.
- Gestion del Gobierno y Calidad de Datos y autoservicio de BI.

Teradata

Empresa especializada en herramientas de data warehousing y herramientas analíticas empresariales. Teradata está presente en más de 60 países

Analista de BI Senior Noviembre 2014 – Mayo 2015

- Proyecto Regional implementación de data warehouse en Telefónica. Desarrollo y validación de ETLs en DataStage y BTEQ. Perfilado y validación de data.
- Proyecto Offshore, implementación de data warehouse del banco BCP: Mapeo, Cuadre y validación de datos.

MDP Consulting

Empresa de consultoría informática con mas de 400 empleados que ha brindado servicios a las principales empresas en Perú en banca, seguros y retail.

Analista de BI Senior Enero 2011 – Noviembre 2014

- Consultoría en BI en empresas del rubro de Seguros, Banca, Financieras y Retail, como Rimac Seguros, Afp Horizonte, Mondelez, Farminindustria, ABB, Cencosud, Aris Industrial, Equifax y MEF.

Kylsa Inversiones S.A. Lima

Empresa de Consultoria de tecnologías de la información

Analista Desarrollador Octubre 2010 – Diciembre 2010

- Implementación de un sistema de Proyectos de Inversión para entidades del Estado

- Análisis de Requerimientos, Diseño de interfaces, Implementación de Interfaces, Control de pruebas cruzadas, Mejoras y optimizaciones en la Base de Datos.

Servimotor E.I.R.L.

Principal distribuidora de vehículos menores de Honda en el norte del Perú.

Analista Desarrollador

Julio 2010 – Octubre 2010

- Implementación del sistema de ventas y recuperaciones.
- Administración del servidor de correos y del firewall.
- Gestión para Proyectos de Inversión para entidades del Estado.

Caja Municipal de Paita.

Empresa financiera orientada a la micro y pequeña empresa, adscrita a la SBS

Analista Desarrollador

Marzo 2009 - Marzo. 2010

- Desarrollo requerimientos del Core financiero en Oracle y .Net.
- Implementación de reportes para la SBS para el programa de BASILEA II y III.

Clínica Belén.

Es la segunda clínica más grande de Piura, asociada a la red de clínicas Sanna

Analista Desarrollador

Febrero 2007 - Febrero 2009

- Gestión del área de Sistemas.
- Desarrollo requerimientos del sistema de información.

FORMACIÓN PROFESIONAL

UNIVERSIDAD ESAN 2018 – 2021
MBA. Especialización: Transformación Digital

HARVARD UNIVERSITY 2020 – 2021
Data Science Professional Certificate

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS 2014
Diplomado de Gerencia de Proyectos de Tecnologías de la Información

CIBERTEC 2011
Curso de Certificación: Oracle Business Intelligence Suite EE 10g R3
Curso de Certificación: Microsoft SQL Server 2008, Business Intelligence Dev & Maint.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA 2006
Bachiller en Ingeniería Informática

María Cecilia Ruiz Ayón

Licenciada en Administración de empresas y Licenciada en Marketing con más de 10 años de experiencia en el sector servicios (telecomunicaciones) con experiencia en marketing, planeamiento, proyectos y comercial. Capacidad de trabajo en entornos exigentes, equipos multidisciplinarios y bajo presión. Analítica, organizada, comprometida, creativa, orientada a resultados y capacidades de liderazgo.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

América Móvil Perú S.A.C.

Empresa de telecomunicaciones parte del grupo América Móvil, con presencia en más de 25 países de América Latina, Estados Unidos, Europa Central y Europa del Este.

Coordinador de Ventas Internacionales **Enero 2019 – Actualidad**

- Coordinar con los Coordinadores de Ventas Internacionales de los otros países todas las relaciones de América Móvil con los clientes multinacionales para garantizar la satisfacción total. Equipo liderado por VP of Sales – Claro USA.
- Cumplir el crecimiento de los ingresos en conjunto con el Ejecutivo de Cuentas de Perú. Maximizar las nuevas ventas, renovación, retención, up-selling y cross-selling y garantizar una relación general óptima con el cliente.
- Coordinar los equipos comerciales de Perú para el cumplimiento de las estrategias establecidas para el segmento multinacional.
- Identificar y generar oportunidades para el desarrollo de negocios y prospectos de ventas para multilaterales y multinacionales.

Coordinador de Proyectos **Agosto 2016 – Diciembre 2018**

- Planificación y control de los indicadores de proyectos (Clima laboral, NPS, Carrusel, PostVenta) aplicando las herramientas de proyectos y de mejora continua.
- Coordinar con áreas internas, con la casa matriz en México y con los demás países del grupo sobre la implementación de los proyectos multinacionales.
- Analizar y proponer alternativas de solución en base a los indicadores presentados y a las diferentes necesidades por parte de los clientes internos y externos.
- Controlar y acompañar la implementación de las alternativas de solución aprobadas junto con el equipo de proyectos y los usuarios responsables.

Coordinador de Cuentas Multinacionales **Setiembre 2013 – Agosto 2016**

- Gestión y seguimiento de los proyectos multinacionales, desde la cotización hasta la implementación del servicio.
- Coordinar con áreas internas, con la casa matriz en México y con los demás países del grupo sobre la implementación de los proyectos multinacionales.
- Elaborar el presupuesto para el pago a las demás empresas el grupo (Afiliadas).
- Elaboración de reportes de ingresos de las cuentas multinacionales.

Analista de Análisis de la Competencia **2013**

Noviembre 2011 – Setiembre

- Elaboración de informes de planificación comercial para crecimiento de red en distintos medios de acceso en Lima y Provincias. Seguimiento a proyectos de comerciales: habilitación de cobertura en Centros Comerciales.
- Preparación y análisis de mapas de mercado con herramienta MapInfo.
- Apoyo remoto regional a América Móvil Internacional en la Unidad de Servicios Internacionales. Reportando a Director Wholesale Services – Telmex USA
- Participación en Proyecto regional para desarrollar un portafolio para un segmento del mercado con productos a nivel regional. Coordinación con 14 países.

Analista de Control de Ingresos

Mayo 2011 – Noviembre 2011

- Gestión integral de ingresos y métricas por producto y mercado para asegurar la rentabilidad y crecimiento de la empresa.
- Análisis de escenarios financieros y comerciales por Medio de Acceso y/o Producto para toma de decisiones de las Gerencias Comerciales.
- Elaboración de la presentación de resultados mensual para las Gerencias Generales de América Móvil Perú y Telmex Internacional.
- Automatización del Proceso de Cierre de Ingresos mensual mediante la gestión de procesos de Sistemas de Información y herramientas de Office para ofrecer análisis efectivos en el menor tiempo posible para una toma de decisiones oportuna.

Telmex Perú SA

Empresa de telecomunicaciones parte del grupo América Móvil.

Analista de Adm. y Soporte de Mercadotecnia

Octubre 2009 – Abril 2011

- Gestión integral de datos internos de la empresa: ingresos por servicio y métricas para revisiones mensuales de resultados. Análisis de inputs para el presupuesto de ingresos y métricas del área Comercial y Outlook de Ingresos.
- Coordinación de las tarifas promocionales y de lista de la empresa con las Unidades de Negocio, mantenimiento del Libro de Precios de servicios fijos para Centros de Atención al Cliente y Páginas Web

FORMACIÓN PROFESIONAL

UNIVERSIDAD ESAN MBA. Especialización: Transformación Digital	2018– 2021
UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS Licenciada en Marketing	2012
UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS Licenciada en Administración	2011
UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS Bachiller en Administración y Marketing	2005 - 2009

Carlos Alberto Ruiz Ojeda

Ingeniero Industrial colegiado, MBA con mención en Finanzas Corporativas, Máster en Operaciones Productivas; con más de 15 años de experiencia en Planning, Procurement y Supply Chain Management. Experiencia en S&OP, Planeamiento, Logística, Manejo Estratégico de Inventarios y otros, siempre liderando equipos. Amplia experiencia en el sector Agroexportador, relaciones con proveedores y clientes de todas partes del mundo.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Walmart Inc.

Supermercado de origen estadounidense. Tiene operaciones en más de 25 países, con la red de Sourcing más grande en el mundo del Retail. Empresa con más ingresos a nivel mundial.

Supply Strategy Manager

Octubre 2019 – Actualidad

A cargo de analítica de negocios para commodities a cargo (frutas y vegetales frescos).

- Planeamiento y manejo de procesos de compra para abastecer la red de 45 centros de distribución y más de 4,000 tiendas en Estados Unidos.
- Participación en la elaboración de estrategias de procurement y sourcing desde Perú hacia el mundo (corto y mediano plazo).
- Planeamiento del abastecimiento por importación directa (Direct Import Sourcing) de todos los commodities abastecidos desde Perú hacia Estados Unidos.

Plex S.A.C.

Empresa de Procurement. Está conformada por 6 Agroexportadoras líderes a nivel nacional, que juntas forman la fuerza agroexportadora más grande de Perú.

Jefe de Estrategia y Planificación de Adquisiciones **Abril 2018 – Octubre 2019**

A cargo de las negociaciones conjuntas y del planeamiento estratégico de procurement.

- Responsable de la generación de nuevos proyectos de ahorro.
- Líder de los equipos de negociaciones conjuntas.
- A cargo de elaborar el Plan de Negociaciones Conjuntas para las empresas del grupo.
- Responsable de los ensayos de nuevos productos y su homologación.
- Desarrollo de Proveedores, buscando evitar la formación de monopolios u oligopolios.

Agrícola Don Ricardo S.A.C.

Agroexportadora líder en Perú en exportación de uvas, paltas, cítricos y arándanos.

Jefe de Planeamiento y Control de la Producción **Abril 2015 – Abril 2018**

A cargo de Planeamiento y Control de la Producción, Ingeniería de Producto Terminado y del Seguimiento de las Inversiones de toda la empresa. Reporta a Gerencia General.

- Responsable del Análisis de Capacidades y líder de S&OP.
- Encargado del Plan Maestro de Producción (MPS) de Campo y Packing a partir del Plan de Ventas. Responsable de retroalimentar a todas las áreas sobre su cumplimiento.
- Creador y administrador del módulo MRP I de la empresa y responsable directo de la Explosión de Materiales de Empaque para productos terminados.
- Desarrollo y Asignación de Empaques para los Productos Terminados.

Jefe de Logística 2015

Febrero 2008 – Abril

A cargo de logística de entrada y de operación, compras internacionales y distribución nacional. A cargo de 4 Coordinaciones y en total 26 colaboradores. Reporta a Gerencia Administrativa.

- Responsable del abastecimiento de insumos y servicios a nivel de toda la empresa.
- Responsable del diseño y puesta en marcha del sistema integral de almacenes de la empresa y de crear procedimientos de manejo de inventarios. Se manejaron alrededor de 4 mil referencias.
- Encargado del diseño, ejecución, monitoreo y reporte a Directorio del Presupuesto de Inversiones de la empresa.
- Responsable directo del manejo integral de Materiales de Empaque para exportación de fruta (44% del total de las compras en 2014).

Textil San Cristóbal S.A.

Empresa del sector textil, en su momento líder en calidad de tejidos y también en exportación de prendas para importantes marcas a nivel mundial.

Sectorista de Compras de Avíos

Abril 2005 – Febrero 2008

Responsable del abastecimiento de Avíos para la producción de las prendas de las marcas de los principales clientes de la empresa. A cargo de 2 colaboradores. Reporta a Jefatura de Avíos.

- Líder de Proyectos de Desarrollo de Productos.
- Negociación de precios y condiciones de pago, compra, seguimiento de despacho y llegada, almacenamiento, administración de stock de avíos.
- Responsable del programa de adquisición de avíos de todos los Sectoristas de compras.
- Encargado de diseñar, elaborar, revisar y exponer los Indicadores de Gestión del Área.

FORMACIÓN ACADÉMICA

UNIVERSIDAD ESAN

Agosto 2018 – Enero 2021

Maestría en Administración de Negocios (MBA), con mención en Finanzas Corporativas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

Marzo 2015 – Junio 2015

Diplomado Programa de Gestión en Ingeniería de la Producción

PONT. UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Setiembre 2012 –

Noviembre 2013

Máster DIEM Especializado en Operaciones Productivas (EADA)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA

Agosto 1999 – Junio 2006

Ingeniería Industrial

RESUMEN EJECUTIVO

Grado: Magíster en Administración

Título del Trabajo: El Efecto Moderador de la Orientación al aprendizaje y la Orientación a los resultados en la Intención de Retiro Voluntario en Alumnos de Educación Superior.

Autores: Gallegos Caldas, Zaida Gabriela
Gastelú Campos, Daniel Iván
Ruiz Ayón, María Cecilia
Ruiz Ojeda, Carlos Alberto

Resumen:

El objetivo de esta investigación es explicar cómo los factores psicográficos y motivacionales influyen en la intención de retirarse de manera voluntaria en los estudiantes de educación superior. También, se busca presentar evidencia empírica desde la influencia de dos variables moderadoras, que puedan complementar un modelo explicativo de esta intención.

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- Proponer y evaluar el poder explicativo de un modelo de intención de retiro voluntario de estudiantes de educación superior.
- Identificar cómo los factores psicográficos influyen en la intención de retiro voluntario de estudiantes de educación superior.
- Evaluar el efecto moderador de la orientación al aprendizaje y orientación a los resultados, en la intención del retiro voluntario de los estudiantes de educación superior.

Esta investigación propone la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB) como marco teórico para explicar la intención de retiro voluntario de estudiantes de educación

superior. Dicha teoría postula que el comportamiento es resultante de la intención de un individuo en adoptar conductas específicas donde la intención depende de las actitudes hacia el comportamiento, de las normas sociales y del control percibido.

La presente investigación considera un estudio de enfoque cuantitativo, de naturaleza explicativa y de corte transversal, utilizando encuestas para el recojo de los datos, de acuerdo con las practicas adoptadas en la literatura (Jha & Bhattacharyya, 2013; Davis et al., 2002). La población son los alumnos de estudios superiores (universidad o instituto) que se llegaron a matricular en una carrera antes del inicio del levantamiento de información y que aún no han finalizado dicha carrera. La muestra corresponde al conjunto de alumnos de estudios superiores en Instituciones Educativas de la Provincia de Lima que están matriculados en una carrera técnica o universitaria aún por concluir. El muestreo será por conveniencia (no probabilística) mediante la utilización de un formulario electrónico distribuido de manera virtual.

Con la finalidad de poder evaluar las hipótesis planteadas para el estudio, se diseñó una encuesta estructurada basada en la secuencia del paradigma de Churchill (1979). Las principales herramientas de análisis que fueron utilizados en la revisión de los resultados con fin de evaluar las hipótesis planteadas y ver la validez del modelo propuesto fueron el Alfa de Cronbach, el Análisis Factorial, la Regresión Múltiple con Efecto Moderador y el Análisis Residual.

El modelo propuesto en la presente tesis explica el 64.7% de la varianza de la intención de los estudiantes de retirarse voluntariamente de sus estudios superiores. Las variables de control explican el 24.0% (Género, Edad y Tipo de Carrera) y la contribución incremental de las variables independientes es de 40.7% (Actitud hacia Completar los Estudios Superiores, Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores, Influencia de la Familia y el Entorno Social, y Orientación a los Resultados).

Los resultados mostraron evidencias que el factor determinante Actitud hacia completar los estudios superiores tiene una influencia alta sobre la Intención de retiro voluntario de los estudios. Respecto a la Influencia de la familia y el entorno social, los resultados sugirieron evidencias de una influencia en la Intención de retiro voluntario. Los resultados sugieren un nivel de significancia alto de la influencia de la variable percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores. Por otro lado, los

resultados sugieren que la Satisfacción con los estudios virtuales no es significativa en el modelo de regresión múltiple.

Los resultados sugieren que la orientación al aprendizaje no tuvo un resultado significativo para el modelo. Tampoco se encontraron evidencias de que la orientación al aprendizaje modifique las relaciones entre las variables determinantes y la dependiente, pues las cuatro hipótesis relacionadas al efecto moderador de la orientación al aprendizaje resultaron no tener la suficiente significancia dentro del modelo.

Los resultados obtenidos sugieren que existe un efecto moderador de la orientación a los resultados en la relación entre la Intención de retiro voluntario de los estudios superiores y tres de sus factores determinantes, que son la Actitud hacia terminar los estudios superiores, la Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores y la Satisfacción con los estudios virtuales. Los resultados respecto a la relación de la Influencia de la familia y el entorno social y la Orientación a los resultados no sugirieron que exista una influencia significativa. Los resultados sugieren un nivel de significancia alto entre e la interacción de la percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores y la orientación a los resultados. Respecto al efecto moderador de la orientación a los resultados sobre la relación entre la Satisfacción con los estudios virtuales y la intención de retiro voluntario de los estudios, los resultados sugirieron también un nivel de significancia bastante alto

Adicionalmente, se realizaron análisis específicos que permitan conocer la existencia de diferencias en la intención de retiro voluntario de los estudios por diferentes segmentos. Los resultados sugieren que los estudiantes de género masculino son más propensos a desertar, que aquellos estudiantes que provienen de un colegio público son más propensos a retirarse, que aquellos estudiantes que no conocen si sus padres cuentan con educación superior o son conscientes de que sus padres no cuentan con educación superior son más propensos a retirarse y que aquellos estudiantes que se encuentran en el primer y segundo año de estudio son más propensos a retirarse. Por otro lado, los resultados no sugieren diferencias significativas entre los rangos de edad que pudiesen ser más propensos a retirarse voluntariamente.

Resumen elaborado por los autores

CAPÍTULO I. INTRODUCCION

1.1. Introducción

La educación superior beneficia a la persona que la recibe y a toda la sociedad pues los graduados contribuyen a la productividad e innovación del mercado (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzua, 2017); sin embargo, si ésta no se concluye, ocasiona consecuencias en diferentes aspectos como los sociales, económicos, laborales y de negocio (Alarcon & Edwards, 2013; Rueda & Pinilla, 2014; Ruiz-Ramírez, García-Cué & Pérez-Olvera, 2014). Estudiar los factores que llevan a que un alumno desista de completar sus estudios ha sido estudiado por diversos autores, principalmente en el ámbito de la educación primaria y secundaria (Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002; Bridgeland, 2006). En el caso de la educación superior, explicar la deserción estudiantil y sus determinantes ha sido ampliamente estudiada en algunos meta-análisis (Pantages & Creedon, 1978; Rumberger & Lim, 2008) pero mayormente considerando los factores demográficos, individuales, cognitivos, socioeconómicos, académicos y/o institucionales que llevan al alumno a abandonar o tener la intención de retiro voluntario de sus estudios; pocos son los estudios que consideran la influencia de los factores psicográficos de los alumnos en la intención de desertar de sus estudios. (Rumberger & Lim, 2008).

Los factores psicográficos consideran variables tales como la motivación y compromiso, actitud, autopercepción, entre otros (Iffert, 1957; Summerskill, 1962 Marks, 1967; Marcia, 1966; Sewell & Shah, 1967; Trent & Ruyle, 1965, como se citó en Pantages & Creedon, 1978). Con respecto a las variables mencionadas, se puede señalar que las tasas de deserción pueden atribuirse en gran medida a los bajos niveles de motivación de los estudiantes (Oxford, Young, Ito & Sumrallet, 1993; Moore & Kearsley, 2005; Muilenburg & Berge, 2005; Hodges, 2004, como se citó en Dawson, Macfadyen & Lockyer, 2009), sin embargo, el posible efecto moderador de la motivación en relación con los factores psicográficos aun no es conocido y de ello hace referencia Rumberger y Lim (2008) cuando menciona la falta de estudios para evidenciar la relación con la autopercepción por poner un ejemplo. Dweck (2000) demostró que tanto en la orientación al aprendizaje como en la orientación al resultado generan una motivación que impacta positivamente en el éxito académico y la culminación de sus estudios.

Esta investigación busca contribuir al conocimiento, mediante la explicación del efecto moderador de la orientación al aprendizaje y de la orientación a los resultados del estudiante, en la relación entre variables psicográficas y la intención de retirarse voluntariamente de sus estudios superiores, a través de un modelo teórico basado en la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991).

1.2. Antecedentes

Diferentes factores influyen en la intención de un alumno de retirarse voluntariamente de sus estudios. Autores encontraron que los factores individuales como las características demográficas y socioeconómicas, los aspectos cognitivos y psicológicos del estudiante influyen en su decisión de retiro voluntario de los estudios (Spady, 1970; Brunnsden, Davies, Shevlin, & Bracken, 2000; Tinto, 1975; Bean, 1980; Nora, Attinasi & Matonak, 1990; Ethington, 1990; Giovagnoli, 2002). También encontraron que los factores académicos como el tipo de colegio (público o privado) en que estudia o estudió, el horario de clases, el número de créditos cursados o incluso sus hábitos de estudio influyen en la decisión del alumno de retirarse voluntariamente de sus estudios (Tinto, 1975; Spady, 1970; Cabrera, Nora & Castaneda, 1993). Por otro lado, se encontró que los factores institucionales como la relación de los docentes con el estudiante, la metodología adoptada e incluso en entorno social de la institución (alumnado y funcionarios administrativos) igualmente influyen en la decisión del alumno de retirarse de sus estudios (Adelman, 1999; Porto & Di Gresia, 2000; Montoya, 1999; Pagura, Quaglino & Iturbid, 2000, como se citó en Giovagnoli, 2002). También algunos autores indicaron que los factores psicográficos influyen en la intención de abandono, tales como la actitud (Rumberger & Lim, 2008), la motivación (Iffert, 1957; Summerskill, 1962, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) y los rasgos psicológicos de los estudiantes (Marks, 1967; Marcia, 1966; Sewell & Shah, 1967; Trent & Ruyle, 1965; Slater, 1957; Iffert, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

También se encontró que la deserción es mayor en el caso de estudiantes cuyos resultados se ubican en el quinto inferior del promedio de calificaciones escolares (Iffert, 1955; Blanchfield, 1971; Bragg, 1956; Chase, 1970; Little, 1959; Morrissey, 1971; Panos & Astin, 1968; Scannell, 1960; Slocum, 1956; Summerskill, 1962; Waller, 1964, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) y cuando el nivel educativo de los

padres no es superior (Spady, 1970; Giovagnoli, 2002; Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2004; (Chase, 1970; Eckland, 1965; Panos & Astin, 1968; Farnsworth, 1959; Slocum, 1956, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)). También la intención de retiro es mayor cuando el estudiante no se encuentra motivado y comprometido (Marks, 1967; Marcia, 1966; Sewell & Shah, 1967; Trent & Ruyle 1965, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) y durante el primer semestre de sus estudios superiores (Summerskill, 1962; Bragg, 1956; Conner, 1968; Fullmer, 1956; Little, 1959; Morrisey, 1971; Slocum, 1956; Suddarth, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Rumberger y Lim (2008) indican que el desempeño que tengan los alumnos está relacionado a los valores, metas, actitudes, creencias, motivaciones y autopercepciones de cada estudiante. Sin embargo, son pocas las investigaciones que las han estudiado con relación al retiro voluntario. Wigfield y Eccles (2002) indican que aún es necesario investigar en las creencias de los estudiantes, relacionadas a sus competencias y en la influencia que tienen sus creencias en la motivación con sus estudios. Husman y Lens (1999, como se citó en Wigfield y Eccles, 2002) analizaron cómo la perspectiva del futuro puede relacionarse con las orientaciones de los objetivos de los estudiantes. Las personas con orientación al aprendizaje están motivadas intrínsecamente a explorar nuevos temas y técnicas, así como a adquirir nuevas experiencias (Kohli, Shervani & Challagalla, 1998). Mientras que las personas con orientación a los resultados buscarán realizar actividades que le signifiquen recompensas tangibles inmediatas (Roebken, 2007, como se citó en Jha & Bhattacharyya, 2013).

1.3. Problema de Investigación

La implementación de nuevas políticas públicas y el ascenso de la clase media en los últimos años han llevado a muchos más jóvenes a las instituciones de educación superior (Ferreya et al., 2017). Según el estudio *Momento Decisivo: La Educación Superior en América Latina* (Ferreya et al., 2017), se estimó que más de 20 millones de estudiantes asistían a algún programa de educación superior en Latinoamérica. Sin embargo, se calcula que sólo el 50% de ellos llegan a terminar sus estudios y se gradúan. Según lo indicado por el Ministerio de Educación de Perú, en el país, más del 70%, en el rango de 25 a 34 años, cuenta con estudios secundarios completos o menos. También mencionan que, al año, alrededor de 400,000 estudiantes concluyen sus estudios secundarios y estiman que más de 10 millones de trabajadores sin estudios superiores

podrían terminar su formación. En Perú, la tasa de graduación en la educación superior de jóvenes entre 25 y 29 años es alrededor del 65%, mientras que el resto desertó o todavía se encuentra estudiando (Ferreyra et al., 2017).

Que los alumnos se retiren de sus estudios superiores genera consecuencias en diferentes aspectos como los sociales, económicos, laborales y de negocio (Alarcon & Edwards, 2013; Rueda & Pinilla, 2014; Ruiz-Ramírez et al., 2014). Las principales consecuencias en el aspecto social son la falta de formación en temas como artes, lenguaje y otros conocimientos que contribuyan al cambio social, la ausencia de oportunidades laborales atractivas que mejoren la calidad de vida de su entorno y del propio individuo, la diferencia salarial del 45% versus quienes sí concluyeron su educación superior y la ausencia de mano de obra calificada que permita contribución en la productividad (Rueda & Pinilla, 2014). Alarcon y Edwards (2013) sostienen que cuando un individuo se retira de sus estudios durante en el primer año, esto se constituye un desperdicio de recursos, pues durante ese tiempo no se han generado beneficios ni para el estudiante ni para la institución. Asimismo, la deserción afecta a los gobiernos, pues los desertores tienen menos opciones de buenos empleos y se vuelven una carga para la sociedad a través de programas gubernamentales (Ruiz-Ramírez et al., 2014).

La inversión en educación superior implica un riesgo para los estudiantes y sus familias, pues al dejar sus estudios no alcanzarían la rentabilidad esperada por la graduación en estudios superiores. En el caso de los alumnos que estudian de manera gratuita, son los recursos fiscales quienes los financian, por lo que en caso de retiro resulta un uso ineficiente de lo recaudado a través de impuestos; por ello, se sugiere implementar mecanismos que generen más compromisos de parte del estudiante, incentivos para graduarse a tiempo y en función al mérito (Ferreyra et al., 2017). Por ejemplo, en Perú según lo indicado por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación [MINEDU]; 2018), desde el año 2012 hasta julio de 2018, más de 60 mil jóvenes peruanos se beneficiaron con el programa Beca 18. Este programa ofrece a los alumnos de alto rendimiento escolar con bajos recursos económicos acceder a becas de estudios superiores en universidades e institutos del país, una laptop, alojamiento y movilidad, entre otros beneficios. Adicionalmente, entregará a través de Beca Talento, becas integrales para alumnos destacados de quinto de secundaria que hayan sobresalido en concursos educativos o que hayan tenido un rendimiento destacado en artes, emprendimiento, innovación, entre otros. Por otro lado, de acuerdo a lo indicado por

MINEDU (2018) entre el 2016 y el 2017, transfirió más de 350 millones de soles a universidades públicas como parte de la reforma universitaria, esto con el fin de brindar servicios de calidad acorde a lo establecido por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), pues de acuerdo con lo declarado por el MINEDU (2020), las universidades y los institutos superiores públicos y privados deberán cumplir con un reglamento para su licenciamiento.

También se debe considerar que la deserción estudiantil afecta el negocio de las instituciones de estudios superiores. Monckeberg (2011) indica que las universidades invierten grandes sumas en publicidad, es por ello que esperan un retorno económico de las pensiones de sus alumnos. Pfeifer (2005) plantea que es necesario equilibrar los costos de adquisición y los costos de retención de los clientes para maximizar la rentabilidad del negocio. Que los estudiantes se retiren afecta sus proyecciones de ingresos y su rentabilidad, por lo que las instituciones de estudios superiores deben estudiar y hacer seguimiento a los índices de deserción de su alumnado y, asimismo, encontrar mecanismos que inhiban el retiro voluntario.

El MINEDU (2014) bajo la Ley Universitaria – Ley N°30220, indica que la admisión a una universidad se da mediante un concurso público basado principalmente en la aprobación de un examen de conocimientos. Lo mismo ocurre en los procesos de admisión de los institutos. Sin embargo, una evaluación de aptitudes y actitudes es opcional. Dada la revisión de la literatura, se sabe que los conocimientos académicos no son el único indicador que podría predecir que un alumno se retire o no de sus estudios (Pantages & Creedon, 1978; Rumberger & Lim, 2008). Es por ello que resulta necesario estudiar cómo los factores individuales, psicológicos y motivacionales influyen en la intención de retirarse de manera voluntaria en los estudiantes de educación superior y estudiar el efecto moderador de la orientación la orientación al aprendizaje y la orientación a los resultados.

De manera adicional a lo ya descrito, la ejecución de este estudio fue realizada durante el año 2020, en donde de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2021), se anunció a finales del año 2019 el brote de la enfermedad del coronavirus, originada por una variante del virus Covid-19. Este brote llegó a ser declarado pandemia el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2021) y una de las medidas recomendadas por la OMS fue el distanciamiento social. En el Perú, el Ministerio de Educación, aplicando lo estipulado en el artículo 21 del decreto de urgencia DU026-

2020 (Diario El Peruano, 2020), ordenó que todo servicio educativo se realice únicamente y de manera obligatoria mediante el uso de mecanismos no presenciales o remotos. Esta condición, emitida el 15 de marzo de 2020 y vigente aún al cierre de este estudio, añade características especiales al dictado de clases y dentro de ello no se exime la educación superior. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por su sigla en inglés; 2020), se estimó que la pandemia del Covid-19 llegará a constituir la mayor crisis sanitaria y económica que ha enfrentado el Perú en su época moderna.

1.4. Pregunta de Investigación

Por lo anteriormente expuesto, se ha definido la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida la orientación al aprendizaje y la orientación a los resultados afectan la relación entre los factores psicográficos y la intención de los alumnos a retirarse voluntariamente de sus estudios superiores?

1.5. Propósito de la Investigación

El objetivo de esta investigación es explicar cómo los factores psicográficos y motivacionales influyen en la intención de retirarse de manera voluntaria en los estudiantes de educación superior. Adicional a ello, se busca presentar evidencia empírica desde la influencia de dos variables moderadoras, que puedan complementar un modelo explicativo de esta intención.

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- Proponer y evaluar el poder explicativo de un modelo de intención de retiro voluntario de estudiantes de educación superior.
- Identificar cómo los factores psicográficos influyen en la intención de retiro voluntario de estudiantes de educación superior.
- Evaluar el efecto moderador de la orientación al aprendizaje y orientación a los resultados, en la intención del retiro voluntario de los estudiantes de educación superior.

1.6. Alcance del Estudio

Para este estudio se utilizará un enfoque cuantitativo, de naturaleza explicativa y de corte transversal, enfocado en alumnos de estudios superiores de la Provincia de Lima que están matriculados en alguna institución de estudios superiores, ya sea una carrera técnica o universitaria, aún por concluir, buscando explicar la intención de deserción voluntaria a través de diversos factores determinantes utilizando la Teoría del Comportamiento Planificado.

Dado que la muestra es por conveniencia, a través de encuestas vía internet, no se podrán generalizar los resultados; sin embargo, se utilizaron algunas herramientas, como el Alfa de Cronbach para probar la confiabilidad de las variables del modelo propuesto.

1.7. Relevancia del Estudio

La deserción estudiantil ha sido ampliamente estudiada debido a su impacto en varios niveles. Revisaremos su implicancia en diferentes ámbitos como en lo social, es decir cómo influye en la sociedad, tanto la familia como unidad básica; así como en aspectos más globales, pues la falta de educación limita a las personas a que rompan el círculo de la pobreza, al carecer de conocimientos, competencias y habilidades que les permitan ingresar a trabajos mejor remunerados y estables (Lakin & Gasperini, 2004; Goicovic, 2002; Suárez & Zarate, 1999; Beyer, 1998). Continuando en la misma línea, otra implicancia se muestra en el ámbito gubernamental y cómo afecta a nivel del gasto público y de políticas macroeconómicas, pues el Estado invierte parte del presupuesto en educación (Banco Mundial [WB], 2019) y los egresados de estudios superiores contribuirán en la sociedad con trabajo, producción, investigación e innovación, entre otros (Ferreira et al., 2017).

En el ámbito institucional, la deserción estudiantil juega un rol importante en las instituciones que imparten programas de estudios superiores, pues ello genera pérdidas económicas para dichas instituciones (Tinto, 1989; Macias, 2013; Barboza-Palomino, Sánchez-Hernández & Castilla-Cabello, 2017), asimismo, ello provoca un aumento en el costo por estudiante graduado (Fukusaki, 2007; Salmi & Alcalá, 1998). Finalmente, en el ámbito académico, a pesar de tener diversos estudios y modelos (Spady, 1970; Brunson et al., 2000; Tinto, 1975; Bean, 1980; Nora et al., 1990; Ethington, 1990; Cabrera et al., 1993; (Adelman, 1999; Porto & Di gresia, 2000; Pagura et al., 2000;

Montoya, 1999, como se citó en Giovagnoli, 2002)) aún se debe investigar más y contribuir al enriquecimiento del conocimiento. A continuación, se profundiza en cada uno de los ámbitos señalados.

1.7.1. Ámbito Social

La falta de educación limita a las personas a que rompan el círculo de la pobreza, al carecer de conocimientos, competencias y habilidades que les permitan ingresar a trabajos mejor remunerados y estables (Lakin & Gasperini, 2004; Goicovic, 2002; Suárez & Zarate, 1999; Beyer, 1998; Ruiz-Ramirez et al., 2014). Que los alumnos se retiren de sus estudios superiores tiene un efecto en el aspecto social de los desertores, pues se produce una pérdida de valores y limitaciones en su desarrollo personal, lo cual los convierte en presas fáciles de caer en drogadicción y delincuencia (Fiegehen & Diaz, 2008). Fiegehen y Diaz (2008) argumenta que la persona que no complete su educación queda excluida de instituciones sociales, culturales, políticas y económicas, determinando que no tiene un trabajo estable.

Ruiz-Ramírez y colaboradores (2014) mencionan que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2007) indicó que las personas que no terminan sus estudios son desempleados o sólo reciben bajos salarios. También señalan consecuencias sociales, las cuales incluyen mayores probabilidades de caer en drogas, alcohol y delincuencia. Como se puede apreciar, el retiro voluntario de los estudiantes afecta a la sociedad desde el punto de vista social y económico, por lo que al estudiarla y atacarla se podrá disminuir sus consecuencias.

Por otro lado, se estima que los graduados con educación superior podrían percibir un ingreso mayor al 100% que los graduados sólo con educación secundaria, manteniendo constantes las demás características (Ferreya et al., 2017).

Adicionalmente, desde el punto de vista del Estado y las familias, se busca generar una contribución a la sociedad. Las familias podrán tener mayor seguridad de que, al invertir sus recursos en la educación de sus hijos, éstos perseverarán hasta terminar la carrera que inicien y podrán mejorar su situación socioeconómica.

1.7.2. Ámbito Gubernamental

En caso de las instituciones públicas, este costo lo asume el gobierno, impactando directamente en el presupuesto destinado a las partidas de educación, dedicando

recursos en estudiantes que alargan su estancia en la universidad o que al final desertan perdiendo todo lo invertido, ya sea para no volver a estudiar o para ingresar en otro centro universitario. En muchos países, según el informe del Banco Mundial (2013), el 29.6% PBI per cápita se invierte en educación de nivel terciario y está destinada principalmente a gastos en apoyo de subsidios y servicios subvencionados para los estudiantes, este valor se mantiene en el caso de América Latina; sin embargo, en el caso de Perú es de solo del 9% en el 2010 y 7.5% (BW, 2019). Para el caso de Instituciones Privadas, es un costo de oportunidad que pierde debido a dejar de tener ingresos de aquellos alumnos que no continúan estudiando ya sea por unos semestres o que se retiran definitivamente de la institución.

Adicionalmente, se debe destacar que de acuerdo con lo publicado en Diario El Peruano (2019) en el Perú se incrementó el presupuesto para educación en 11% respecto del año anterior. El presidente Martin Vizcarra declaró que la transformación de la sociedad sólo se puede dar a través de la educación. Dado que los países invierten en educación, la contribución de este tipo de investigaciones contribuye a mejorar las inversiones en educación de los gobiernos.

Poder formar parte de esta contribución, y por ende en el desarrollo de nuestra sociedad, nos da ese sentido de trascendencia apostando por estos jóvenes que serán los que harán posible la transformación del país.

Igualmente, el Estado se verá beneficiado pues el dinero invertido en el sector educación y en los alumnos que estudian en universidades estatales, aumentará el retorno de la inversión realizada, lo cual conllevará a incrementar la contribución civil al Estado.

Es por ello que, Ferreyra y colaboradores (2017) sostienen que, cada país que busca mejorar necesita tomar en cuenta la educación superior, el inicio y fin de ésta, ya que ello asegura que los egresados contribuirán en la sociedad con trabajo, producción, investigación, innovación, entre otros; esto a su vez generará equidad y prosperidad en la sociedad, uno de los fines supremos por los cuales las personas deciden llevar estudios superiores.

1.7.3. Ámbito Institucional

El retiro voluntario de los estudios superiores no sólo conlleva a la existencia de una menor cantidad de profesionales, sino que además genera pérdidas económicas en

las instituciones y por ende en el país. De este modo, en el estudio realizado por Macias (2013) sobre el impacto económico de la deserción estudiantil en una entidad de Ecuador, se encontró que en el año 2012 se esperaba que 300 alumnos se retiren, pero fue superado en 159%, lo cual les representó una pérdida anual de alrededor de USD 54 mil. Asimismo, en el Perú, la Universidad Peruana del Norte reportó una tasa de retiro estudiantil de 26% entre los años 2008 y 2012, generando pérdidas económicas acumuladas de alrededor de USD 18 millones. Visto esto, es de suma importancia ampliar el conocimiento acerca de los motivos que pueden provocar el retiro voluntario de los estudios superiores, con la finalidad de no generar consecuencias económicas y sociales perjudiciales. Los resultados de la investigación contribuirán con las instituciones, de manera tal que puedan utilizar el modelo planteado para su aplicación.

En su estudio, Barboza-Palomino y colaboradores (2017) encontraron que, en promedio, existe un Índice de Deserción Semestral (IDS) del 26% de los alumnos de la Universidad Privada del Norte (UPN). También se determinó en ese estudio que los factores determinantes predominantes de la deserción son dos: la calidad académica y la calidad de la infraestructura. Desde entonces no se cuenta con una investigación que confirme dichos factores, ni tampoco resultados que permitan justificar si los factores identificados en dicha investigación se mantienen o si el IDS ha aumentado o decrecido. Es importante ampliar los estudios con base en una de las recomendaciones de los autores, que fue caracterizar a los estudiantes desertores de la UPN; este es uno de los principales motivos por los que se está ahondando en la orientación al aprendizaje y la orientación a los resultados de los estudiantes para relacionarlas con los factores determinantes del retiro voluntario.

Las altas tasas de retiro de los estudiantes, la repetición de cursos y las bajas tasas de graduación contribuyen en aumentar el costo por estudiante graduado. Esto tiene varias repercusiones en los costos totales asumidos por la institución. Fukusaki (2007) estima la rentabilidad de estudios superiores en el 2014, tanto la rentabilidad neta privada y pública en Lima, considerando una muestra de universidades e institutos superiores tecnológicos. Considera costos directos de matrículas, pensiones y costos adicionales en los que incurren las familias en el caso de la educación privada y el presupuesto del Estado por estudiante en el caso de la educación pública. La tasa interna de retorno (TIR) resultante en todos los casos supera muchas alternativas de inversión financiera en Perú, como las rentabilidades por ahorro de largo plazo en el sistema

financiero formal del país. Sin embargo, el que los estudiantes se retiren de sus estudios hace que las familias y el Estado pierdan esta rentabilidad.

Salmi y Alcalá (1998) sostienen que uno de los motivos por el que los costos por estudiante graduado se ven afectados, es por las altas tasas de retiro. Si las universidades públicas y privadas logran bajar las tasas de retiro, estos costos bajarían. Es por ello que se destaca la contribución de estas investigaciones al mundo empresarial, específicamente al sector educación.

El Diario Gestión (2017), publicó un estudio de la firma Penta Analytics, en donde se encontró que el 27% de los ingresantes a una universidad privada, se retiran de su carrera en el primer año de estudios. En dicho estudio se mencionó también que la cifra aumentaría si se contabilizara el total de alumnos que no terminan una carrera, pues se llega a tasas de abandono de hasta un 48%. Finalmente, en ese trabajo, se manifestó que la existencia de nuevas tecnologías de almacenamiento, procesamiento y modelamiento de datos utilizando la matemática, podrían permitir la identificación oportuna de los móviles que hacen que los estudiantes se retiren y de esta manera disminuir las tasas de abandono significativamente. De esta manera, si se aplican y desarrollan modelos que permitan identificar en época temprana el retiro voluntario, el impacto sería una reducción de 13% en alumnos del primer año y de 7% en los alumnos con mayor antigüedad.

1.7.4. Ámbito Académico

El retiro estudiantil no es un tema de investigación nuevo, y se sigue investigando hasta la fecha. Se han hecho muchos estudios sobre la deserción identificando factores individuales, académicos e institucionales que han permitido definir diferentes modelos para la comprensión de su comportamiento (Spady, 1970; Brunsten et al., 2000; Tinto, 1975; Bean, 1980; Nora et al., 1990; Ethington, 1990; Giovagnoli, 2002; Cabrera et al., 1993; (Adelman, 1999; Porto & Di gresia, 2000; Pagura et al., 2000; Montoya, 1999, como se citó en Giovagnoli, 2002). Estos estudios han utilizado varias teorías base como la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen,1991), la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975), asimismo, el Modelo de Persistencia del Estudiante de Ethington (1990), de las cuales, con la primera donde hemos encontrado estudios empíricos con mayor explicación de la intención de retiro entre 50% y 70% (Dewberry & Jackson, 2018). Sin embargo, se tiene un vacío en el conocimiento, ya

que no se ha profundizado en análisis utilizando la orientación al aprendizaje y la orientación a los resultados, y mucho menos utilizarlas como variables moderadoras de los factores determinantes de la deserción voluntaria.

1.8. Limitaciones / Delimitaciones

Una limitación que tiene el presente estudio es que se evaluó durante el segundo semestre del año 2020 y de acuerdo con lo declarado por MINEDU (Radio Programas del Perú [RPP], 2020) aún algunas universidades seguían sin estar preparadas para la educación virtual a causa de la emergencia sanitaria por el virus COVID-19. La crisis sanitaria implicó cambios en los planes de estudios por educación no presencial, así como capacitación de docentes y acceso a internet y dispositivos tecnológicos desde el sitio de residencia tanto para alumnos como para docentes (RPP, 2020).

El presente estudio está delimitado a estudiantes de estudios superiores de la Provincia de Lima con acceso a internet que completaron la encuesta de manera virtual, al ser una muestra de conveniencia, no probabilística, los resultados no pueden ser generalizados.

1.9. Estructura de la Tesis

La presente tesis está estructurada en cinco capítulos. En el Capítulo II se presenta una revisión de la literatura que se enfoca en la discusión que distintos autores dan al concepto de retiro, así como la clasificación de éste. Se presentan los factores determinantes de la intención de retiro voluntario e información relevante sobre la orientación al aprendizaje y orientación a los resultados. Luego, una revisión de las principales teorías y modelos utilizados para explicar la permanencia y la intención de deserción del estudiante y finalmente una discusión detallada de la Teoría del Comportamiento Planificado. El capítulo termina con el planteamiento de las hipótesis y del modelo teórico. En el Capítulo III se presentan los detalles metodológicos del estudio y en el Capítulo IV sus resultados. El Capítulo V presenta una discusión acerca de los hallazgos relacionándolos con las hipótesis del estudio y la contribución a la teoría en función al modelo propuesto; se discuten las limitaciones e implicancias de éstas en las conclusiones del estudio y termina con sugerencias para futuras investigaciones.

CAPÍTULO II. REVISION DE LITERATURA, MARCO TEORICO, HIPOTESIS Y MODELO

En este capítulo se presenta una revisión de literatura fundamentada en los estudios disponibles. Se inicia con una discusión de los diferentes enfoques del retiro voluntario estudiantil, seguidos por la presentación del estado de arte del conocimiento de los factores que influyen en el retiro voluntario. Se presentan también las principales teorías utilizadas para explicar la deserción estudiantil y una discusión detallada de la Teoría del Comportamiento Planificado. El capítulo termina con la proposición de un modelo teórico que busca explicar el efecto moderador de la orientación al aprendizaje y de la orientación a los resultados en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores y sus correspondientes hipótesis.

2.1. Revisión de Literatura

2.1.1. El Retiro Estudiantil

Al ingresar a una institución de educación superior, el estudiante asume compromisos relacionados a estudiar y finalizar la carrera que ha elegido. Éstos están relacionados con las exigencias del centro de estudios y con la expectativa que el estudiante tiene al ingresar al sistema educativo. Una vez que éste inicia la interacción con el sistema académico y el sistema social de la institución, entra en contacto con el lado formal y el lado informal de cada uno de estos sistemas. La formalidad depende de la influencia que tenga cada lado sobre el resultado obtenido por el estudiante y que es medido por la institución de tal forma que se pueda llegar a la suficiencia necesaria para que ésta declare al estudiante hábil de ejercer la profesión que ha estudiado. Tenemos entonces que, para el sistema educativo, el lado formal es el rendimiento académico y para el sistema social, son las actividades extracurriculares que forman parte de la calificación del alumno. El lado informal está más relacionado a aquellas interacciones que no forman parte de la calificación objetiva del alumno, pero influyen en cómo éste encaja o no dentro del sistema académico o social al que ingresa como estudiante de la institución. De este modo, si el estudiante no asume los compromisos mencionados al inicio del párrafo, el alumno tiene potencial para no concluir sus estudios y ser considerado un desertor (Tinto, 1975; Pascarella, 1985; Tinto, 1989).

Basado en Van Gennep (1960), Tinto (1988) sugiere que el estudiante atraviesa tres diferentes etapas durante su carrera universitaria 1) la separación, 2) la transición y 3) la incorporación y, en cada una de estas, diferentes condiciones que harían que éste abandone los estudios. La primera es la etapa de Separación, donde el individuo debe desasociarse de su membresía a otras comunidades que forman parte de sus antecedentes. El grado de estrés que se alcance durante esta etapa está determinado por las características del entorno de la institución y también por las características propias del estudiante. En esta etapa la persona puede requerir abandonar parte de sus valores familiares para poder adaptarse al nuevo entorno.

La segunda etapa es la de Transición, donde la persona aún no se ha desasociado totalmente de sus antecedentes, pero ya empieza a formar lazos con la nueva comunidad a la que va a pertenecer. En esta etapa, el grado de estrés que este cambio puede generar puede llevar al estudiante a retirarse de dicho entorno si es que no está suficientemente comprometido con los objetivos a lograr con sus estudios o con la institución a la que ingresó.

La tercera etapa es la de Incorporación, donde como su nombre lo dice, el alumno se integra a la comunidad de la entidad. Ahora el individuo se enfrenta al reto de adoptar normas y conductas determinadas que lo harán merecedor de un lugar en el sistema social e intelectual de la institución. Es en base a esto que Tinto sostiene que el estudiante afronta dos “momentos de la verdad” en su carrera. El primero sucede en las primeras seis semanas de estudios, que suele ser durante la etapa de Separación; mientras que el otro transcurre durante el resto de la carrera hasta que el estudiante pueda o no retirarse de los estudios de manera voluntaria, ya una vez que el alumno ha pasado a la etapa de Incorporación. En función a lo mencionado, si bien existen etapas en el proceso de incorporación, de ello también se desprenden factores que a través de criterios específicos influyen en la intención de retiro.

Bajo esta perspectiva, diferentes autores buscaron definir cuándo debe considerarse a un estudiante desertor. Por su lado, Spady (1970) propone que es aquel individuo que abandona la institución en la que se ha inscrito y por ende nunca logra recibir un grado académico de ninguna institución, Castaño y colaboradores (2004) lo definen como el estudiante que desea, pero no logra concluir sus estudios y que se ausenta de la institución por tres semestres académicos consecutivos; de igual manera, Giovagnoli (2002) lo define como el estudiante que durante un año de ausencia académica no

intenta reincorporarse académicamente al margen de la aprobación o desaprobación de sus cursos; por otro lado, Cabrera, Bethencourt, Pérez y Afonso (2006) manifiestan que es el estudiante que interrumpe sus estudios después de iniciados de manera voluntaria o involuntaria y antes de finalizarlos no se matricula por dos periodos consecutivos. Por su parte, Páramo y Correa (1999) no coinciden en lo indicado por Cabrera y colaboradores (2006) sobre el retiro voluntario o involuntario, ya que para ellos no debe contemplar el retiro forzoso; asimismo, manifiestan que el retiro puede ser definitivo o indefinido. En definitiva, independiente de la definición planteada, todos los autores coinciden que el alumno desertor es aquel que no logra culminar sus estudios.

Sin embargo, esta discusión trae a la luz algunas consideraciones importantes en cuanto al retiro, evidenciando que éste puede ser considerado bajo la perspectiva del originador, es decir, podría ser voluntario o involuntario (Cabrera et al., 2006; Castaño et al., 2004; Páramo & Correa, 1999; Spady, 1970; Tinto, 1975; Vaughan, 1968) o también desde la perspectiva de la temporalidad, es decir, con el momento en la carrera estudiantil en que éste se da (Castaño et al., 2004; Cerpa, González & Cantillo, 2014; Giovagnoli, 2002).

Retiro por Originador. Según Vaughan (1968), el retiro del estudiante puede ser originado tanto por el propio alumno (voluntaria) como por la institución (involuntaria). Él sugiere que el retiro voluntario está más relacionado a la interacción que se da entre el estudiante y el sistema conformado por el entorno de la institución y sus normas intelectuales, mientras que el retiro involuntario se asocia al fracaso académico del alumno o su incursión en una falta ética.

Bajo la misma discusión, Cabrera y colaboradores (2006) distinguen el retiro involuntario del voluntario, siendo así, consideran que el retiro involuntario es aquel causado por el incumplimiento administrativo del estudiante, así como también por la violación de reglamento; en cambio consideran que el retiro voluntario puede darse por diversas situaciones tales como: abandonar la carrera actual para iniciar otra dentro de la misma universidad, abandonar la carrera actual para iniciar otra en una universidad distinta, abandonar la universidad actual e irse a otra institución para completar los estudios previamente iniciados, abandonar la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad o incorporarse al mundo laboral y finalmente interrumpir la formación académica de manera temporal con la intención de

retomarla en el futuro. Páramo y Correa (1999), al igual que Cabrera y colaboradores (2006) agrupan diversas situaciones dentro del retiro voluntario, dentro de los cuales consideran: el retiro total como el abandono definitivo de los estudios, el retiro asociado a diferentes causas que justifican su decisión, el retiro por cambio de facultad académica, el retiro por cambio de carrera pero perteneciendo aún a la misma facultad académica y finalmente el retiro por la falta de adaptación a la vida universitaria, que se presenta en el primer semestre de la carrera. Como parte del retiro involuntario se puede considerar el retiro acumulada, la cual incluye una sumatoria de acciones dentro de la institución que concluyen en el retiro del estudiante.

Finalmente, Castaño y colaboradores (2004) consideran que esta clasificación está relacionada con el espacio donde se da el fenómeno. De esta manera, considera que el retiro voluntario está dividido en: la deserción interna, la cual considera que el alumno permanece en la misma institución, sin embargo, opta por cambiar de carrera o programa académico; la deserción institucional, en la que el estudiante abandona su centro de estudios independientemente de si es el mismo programa o no; y la deserción del sistema educativo, que se da cuando el alumno decide ya no estudiar más.

Retiro por Temporalidad. Castaño y colaboradores (2004) introducen el término temporalidad, clasificando el retiro en función al instante en el tiempo en que ésta se produce. De esta manera, se tiene la deserción precoz referida a aquellos individuos que cumplen los requisitos para ser admitidos como estudiantes de la institución, pero no llegan siquiera a matricularse; la deserción temprana, que se da dentro de los cuatro primeros semestres y la deserción tardía, que se da en los últimos seis semestres. Del mismo modo, Cerpa y colaboradores (2014) toman en cuenta la clasificación realizada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia el cual considera una clasificación bastante similar a la descrita previamente por Castaño y colaboradores (2004) donde la deserción precoz, es considerada como aquella donde el individuo, a pesar de haber sido admitido por la universidad toma la decisión de no matricularse; la deserción temprana, es aquella donde el individuo se retira de sus estudios en los primeros semestres académicos; y la deserción tardía, es aquella donde el individuo se retira de los estudios en los últimos semestres académicos.

Si bien es cierto, Giovagnoli (2002) no realiza una clasificación específica del retiro estudiantil en función al tiempo, sin embargo, dentro de su estudio considera de real

importancia determinar la probabilidad de abandonar los estudios a lo largo de la trayectoria académica de un alumno. Allí menciona que se debe investigar cuando es más probable que un alumno se retire de sus estudios superiores. Finalmente, en su estudio concluye que la probabilidad de retirarse de los estudios no es constante a lo largo de la vida académica de un estudiante; de esta manera el riesgo de retiro es mayor en los primeros años y este riesgo se incrementa año a año hasta el quinto año.

Es importante aclarar que ambos tipos de retiro, es decir por originador y temporalidad, no son excluyentes; de esta manera es posible que uno de estos eventos pueda caer dentro de las dos clasificaciones a la vez. Es así como, por ejemplo, si un estudiante decide cambiar de institución durante el quinto semestre de estudios, se estaría suscitando una deserción institucional tardía.

2.1.2. Determinantes del Retiro Voluntario de los Estudios Superiores

Diferentes autores han buscado identificar los determinantes del retiro estudiantil considerando mayormente los factores individuales del estudiante (Spady, 1970; Brunsten et al., 2000; Tinto, 1975; Bean, 1980; Nora et al., 1990; Ethington, 1990; Giovagnoli, 2002), los factores académicos del estudiante (Tinto, 1975; Spady, 1970; Cabrera et al., 1993), los factores institucionales de las universidades (Adelman, 1999; Porto & Di gresia, 2000; Pagura et al., 2000; Montoya, 1999, como se citó en Giovagnoli, 2002)) y los factores psicográficos (Iffert, 1957; Summerskill, 1962, Marks, 1967; Marcia, 1966; Sewell & Shah, 1967; Trent & Ruyle, 1965; Slater, 1957; Iffert, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Factores Individuales. Los factores individuales hacen referencia a aquellas habilidades, preferencias, condiciones que conforman las características y el entorno del individuo, asimismo, la influencia de éstas en el retiro estudiantil ha sido estudiada por varios autores (Barboza-Palomino et al., 2017; Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2008; Tinto, 1987; (Salcedo, 2010, como se citó en Cerpa et al., 2014). Estos factores pueden relacionarse a las condiciones demográficas del alumno como género, edad, estado civil, tamaño de la familia, posición dentro de los hermanos (Castaño et al., 2008). Por otro lado, pueden asociarse con sus habilidades cognitivas como promedio de calificaciones escolares, aptitud escolar y orientación vocacional (Barboza-Palomino et al., 2017); de igual manera a sus condiciones socioeconómicas tales como el estrato

social, la situación laboral del estudiante, la situación laboral de los padres y sus ingresos, la dependencia económica (Spady, 1970; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Giovagnoli, 2002; Castaño et al., 2004).

Factores Demográficos. Los factores demográficos hacen referencia a la población y sus características generales, su dimensión y estructura, de esta manera se identifican algunos factores que influyen en la intención de retiro de acuerdo con lo señalado por varios autores (Castaño et al., 2004; Spady, 1970; Giovagnoli, 2002; (Demos, 1968; Nelson, 1966; Iffert, 1957; Bragg, 1956; Johansson & Rossmann, 1973; Slocum, 1956; Suddarth, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)).

Género. Los resultados aún no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro voluntario. Autores encontraron que los hombres son propensos a retirarse (Spady, 1970; Giovagnoli, 2002; (Demos, 1968; Nelson, 1966, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)). Castaño y colaboradores (2004) encontraron que los hombres son 8.8 veces más propensos que las mujeres a retirarse de sus estudios. Otros autores en cambio hallaron que no existen diferencias significativas entre ambos géneros (Iffert, 1957; Bragg, 1956; Slocum, 1956; Suddarth, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Edad. Los resultados aun no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro. Giovagnoli (2002) menciona que la edad influye en la deserción a la medida en que los estudiantes con mayor edad son más propensos a retirarse que aquellos con menor edad. Otros han concluido que la intención de retirarse en estudiantes mayores o menores que el promedio son similares (Bragg, 1956; Suddarth, 1957; Thompson, 1953, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Estado civil. El estado civil es un factor que influye en la intención de deserción a razón de que los solteros son más propensos a retirarse en comparación con los casados (Giovagnoli, 2002; Castaño et al., 2004).

Condición de morada. Los resultados aún no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro de los estudios. Giovagnoli (2002) encontró que aquellos que viven con sus familias son más propensos a retirarse; por su parte, Castaño y colaboradores (2004) hallaron que aquellos que viven de manera independiente tienen 18.5 veces más riesgo de retirarse de los estudios.

Procedencia. Los resultados aun no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro. Autores hallaron que los estudiantes foráneos son más propensos a retirarse (Iffert, 1958; Gossman, Nobbe, Patricelli, Schmid & Steahr, 1968; Fishman & Pasanella, 1960; Johansson & Rossman, 1973, como se citó en Pantages & Creedon, 1978). Otros autores indicaron, por el contrario, que son los estudiantes locales quienes tienen mayor riesgo de retirarse (Giovagnoli, 2002; (Iffert, 1957; Fishman & Pasanella, 1960; Johansson & Rossmann, 1973, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)).

De esta manera, los factores demográficos engloban una serie de variables resumidas en la Tabla 2.1, donde se muestran los principales resultados.

Tabla 2.1. Factores demográficos que influyen en el retiro estudiantil

Variable	Autores	Resultados
Género	Spady (1970); Castaño y colaboradores (2004); Giovagnoli (2002); Demos (1968); Nelson (1966); Iffert (1957); Bragg (1956); Slocum (1956); Suddarth (1957)	Resultados controversiales. Según Spady (1970) los estudiantes del género masculino presentan mayor riesgo de retirarse, sin embargo, según Iffert (1957) no existe diferencia significativa entre hombres y mujeres.
Edad	Giovagnoli (2002); Bragg (1956); Suddarth (1957); Thompson (1953)	Resultados controversiales. Según Giovagnoli (2002) los estudiantes de mayor edad presentan mayor riesgo de retirarse, los demás autores no encuentran diferencia entre las edades
Estado civil	Castaño y colaboradores (2004); Giovagnoli (2002)	El retiro voluntario es mayor entre los solteros
Condición de morada	Castaño y colaboradores (2004); Giovagnoli (2002)	Resultados controversiales. Según Castaño (2004) los que viven solos presentan mayor riesgo de retirarse y, según Giovagnoli (2002), los que viven con sus familias son los que tienen mayor probabilidad de retirarse.
Procedencia	Iffert (1958); Gossman y colaboradores (1968); Fishman y Pasanella (1960); Johansson y Rossman (1973); Giovagnoli (2002); Iffert (1957)	Resultados controversiales. Según Iffert (1958) los foráneos tienen mayor riesgo de retirarse, mientras que para Giovagnoli (2002) son los estudiantes locales quienes tienen mayor probabilidad de retirarse.

Factores Cognitivos. Los factores cognitivos hacen referencia a la capacidad del individuo para recibir y procesar información, ello se pone de manifiesto en el aprendizaje, la memoria, entre otros; de esta manera se identifican algunos factores que influyen en la intención de retiro de acuerdo con lo señalado por varios autores (Castaño et al., 2004; Cerpa et al., 2014; Giovagnoli, 2002; (Iffert, 1955; Blanchfield, 1971; Bragg, 1956; Chase, 1970, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)).

Orientación vocacional. Los resultados aún no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro voluntario. De esta manera, aquellos estudiantes que no la recibieron son más propensos a retirarse (Castaño et al., 2004; Cerpa et al., 2014). Giovagnoli (2002), en cambio, encontró en su investigación que esta variable no es significativa.

Promedio de calificaciones escolares. El promedio de calificaciones (GPA por su sigla en inglés) en la etapa escolar es un factor que influye en la intención de retiro. Autores encontraron que los estudiantes ubicados en el quinto más bajo son más propensos a retirarse (Iffert, 1955; Blanchfield, 1971; Bragg, 1956; Chase, 1970, como se citó en Pantages & Creedon, 1978). Iffert (1955) encontró que estos estudiantes son ocho veces más propensos a retirarse en comparación con el quinto superior.

Aptitud escolar. Los resultados aún no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro. De esta manera, aquellos que obtuvieron menor puntaje en la prueba de evaluación académica (SAT por su sigla en inglés) son más propensos a retirarse (Summerskill, 1962; Sewell & Shah, 1967; Slocum, 1956, como se citó en Pantages & Creedon, 1978). Otros autores indican que, si bien los estudios muestran que los desertores en efecto tienen un menor puntaje, aún no es lo suficientemente claro para asegurar que se lleguen a retirar (Astin, 1973; Iffert, 1957; Gekowski & Schwartz, 1961, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

De esta manera, los factores cognitivos engloban una serie de variables resumidas en la Tabla 2.2; allí se muestran resultados concordantes y controversiales según los autores.

Tabla 2.2. Factores cognitivos que influyen en el retiro estudiantil

Variable	Autores	Resultados
Orientación vocacional	Castaño y colaboradores (2004); Cerpa y colaboradores (2014); Giovagnoli (2002)	Resultados controversiales. Según Castaño (2004) aquellos que no tuvieron una orientación vocacional previa presentan mayor riesgo de retiro y, según Giovagnoli (2002) esta variable no es influyente.
Promedio de calificaciones escolares	Iffert (1955); Blanchfield (1971); Bragg (1956); Chase (1970)	El retiro es mayor en aquellos estudiantes que se ubican en el quinto más bajo.

Variable	Autores	Resultados
Aptitud escolar	Summerskill (1962); Sewell y Shah (1967); Slocum (1956); Astin (1973); Iffert (1957); Gekowski y Schwartz (1961)	Resultados controversiales. Según Summerskill (1962) aquellos que obtuvieron menor puntaje en la prueba SAT presentan mayor riesgo de retiro y, según Astin (1973), ello aún no se puede afirmar.

Factores Socioeconómicos. Los factores socioeconómicos se relacionan con los ingresos económicos, la formación educativa y la situación laboral tanto individual como familiar; de esta manera se identifican algunos factores que influyen en la intención de retirarse, de acuerdo con lo señalado por varios autores (Spady, 1970; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Giovagnoli, 2002; Castaño et al., 2004; (Eckland, 1965; Iffert, 1957; Astin, 1973, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)).

Nivel educativo de los padres. El nivel educativo de los padres influye en la intención de retiro a la medida en que los estudiantes con padres sin educación universitaria son más propensos a retirarse (Spady, 1970; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Giovagnoli, 2002; Castaño et al., 2004).

Dependencia económica. La dependencia es también un factor que influye en la intención de retiro. Giovagnoli (2002) encontró que los estudiantes que dependen económicamente de ellos mismos son 3.4 veces más propensos a retirarse (Castaño et al., 2004).

Situación laboral de los padres. Los resultados aún no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro. De esta manera, aquellos estudiantes que tienen padres que se desempeñan como obreros o empleados son más propensos a retirarse. (Giovagnoli, 2002; (Slocum, 1956; Hitchcock, 1955; Caskey, 1964, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)). Otros autores, en cambio, señalan que los padres que tienen ocupaciones más sencillas no generan en los estudiantes tasas de deserción significativamente más altas (Little, 1959; Rossmann & Kirk, 1970; Suddarth, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Estrato socioeconómico. El estrato socioeconómico influye en la intención de retiro. Castaño y colaboradores (2004) encontraron que los estudiantes de nivel socioeconómico medio son 2.4 veces más propensos a retirarse en comparación con un estudiante de nivel bajo. Otros autores indican, por el contrario, que el ingreso familiar no es un factor significativo en el retiro (Iffert, 1957; Astin, 1973; Eckland, 1965, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Personas a cargo. Las personas a cargo influyen en la intención de retiro. Castaño y colaboradores (2004) encontraron que los estudiantes que tienen a su cargo la responsabilidad de una o más personas son 13.49 veces más propensos a retirarse en comparación con aquellos estudiantes que no tienen dicha responsabilidad.

De esta manera, los factores socioeconómicos engloban una serie de variables resumidas en la Tabla 2.3; allí se muestran resultados concordantes y controversiales según los autores.

Tabla 2.3. Factores socioeconómicos que influyen en el retiro estudiantil

Variable	Autores	Resultados
Nivel educativo de los padres	Spady (1970); Suárez-Montes & Díaz-Subieta (2015); Giovagnoli (2002); Castaño y colaboradores (2004)	El retiro es mayor cuando los padres de los estudiantes no cuentan con educación universitaria.
Dependencia económica	Castaño y colaboradores (2004); Giovagnoli (2002)	El retiro es mayor en los estudiantes que dependen de ellos mismos (trabajan y estudian).
Situación laboral de los padres	Giovagnoli (2002); Slocum (1956); Hitchcock (1955); Caskey (1964); Little (1959); Rossmann y Kirk (1970); Suddarth (1957)	Resultados controversiales. Según Giovagnoli (2002) el retiro es mayor cuando los padres de los estudiantes se desempeñan como obreros u operarios, sin embargo, Little (1959) considera que la ocupación del padre no genera una diferencia significativa.
Estrato socioeconómico	Castaño y colaboradores (2004); Iffert (1957); Astin (1973); Eckland (1965)	Resultados controversiales. Según Castaño (2004) el retiro es mayor cuando el estudiante tiene un nivel socioeconómico medio. Según Iffert (1957) este factor no es significativo en el retiro.
Personas a cargo	Castaño y colaboradores (2004)	El retiro es mayor cuando el estudiante tiene una o más personas que dependen económicamente de él.

Factores Académicos. Los factores académicos hacen referencia al rendimiento académico del estudiante y cómo reacciona frente a sus propias exigencias en el sistema académico, asimismo, se debe tomar en consideración la interacción del estudiante con el entorno académico y con el sistema social de la institución (Tinto, 1975; Tinto, 1987).

Experiencia académica. Cuando un estudiante ha realizado estudios en una institución superior, ya sean interrumpidos o concluidos, se puede indicar que cuenta con experiencia académica (Castaño et al., 2004), es así como la experiencia académica es un factor que influye en la intención de retiro; por ende, Castaño y colaboradores (2004) señala que los estudiantes que previamente han iniciado sus estudios y los han abandonado son más propensos a desertar en comparación con aquellos que por primera

vez inician sus estudios. Por otro lado, Giovagnoli (2002) realiza la comparación entre un estudiante que alguna vez se ha retirado de sus estudios versus un estudiante que inicia sus estudios por primera vez, en función a ello manifiesta que existe menor probabilidad de conclusión por parte del primero.

Tipo de colegio. Los resultados aún no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro. Algunos autores encontraron que los estudiantes que concluyen sus estudios en colegios privados son más propensos a retirarse (Sexton, 1965, como se citó en Pantages & Creedon, 1978; Castaño et al., 2004), es así que Castaño y colaboradores (2004) encontró que los estudiantes son 17.09 veces más propensos a retirarse cuando concluyen sus estudios en colegios privados. Otros autores manifiestan que los estudiantes que concluyen sus estudios en colegios públicos son más propensos a retirarse (Giovagnoli, 2002; (Astin, 1973; Freedman, 1956, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)).

Primer semestre cursado. El primer semestre cursado es un factor que influye en la intención de retiro, es así que los estudiantes son más propensos a retirarse en el primer semestre de iniciados sus estudios superiores en comparación con aquellos que ya pasaron ese periodo de tiempo (Summerskill, 1962; Bragg, 1956; Conner, 1968; Fullmer, 1956, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Hábito de estudio. El hábito de estudio es un factor que influye en la intención de retiro, teniendo en cuenta que el hábito se mide en función a la cantidad de horas dedicadas a estudiar, de esta manera si el hábito de estudio es pobre, es decir, si el estudiante dedica pocas horas a los estudios, habrá una mayor propensión a retirarse (Stone & Ryan, 1964; Demitroff, 1974; Sexton, 1965; Trent & Ruyle, 1965, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Otros factores académicos. Adicionalmente, se encontró que, el horario de clase es un factor que influye en la intención de retiro a la medida en que, si los estudiantes presentan problemas con su horario de clases son más propensos a retirarse (Cerpa et al., 2014). Cabe indicar que el estudio no detalla cuáles son los problemas a los que hace mención. Otro factor para considerar es la cantidad de créditos cursados, donde aquellos estudiantes que menos créditos han cursado son los más propensos a retirarse de sus estudios (Castaño et al., 2004).

De esta manera, los factores académicos comprenden una relación de variables que tienen influencia en la intención de retiro, asimismo, en la Tabla 2.4 se muestra aquellos

resultados concordantes y controversiales, de acuerdo con lo señalado por diversos autores.

Tabla 2.4. Factores académicos que influyen en el retiro estudiantil

Variable	Autores	Resultados
Experiencia académica	Castaño y colaboradores (2004); Giovagnoli (2002)	El retiro es mayor en aquellos estudiantes que cuentan con experiencia académica previa (educación inconclusa).
Tipo de colegio	Castaño y colaboradores (2004); Sexton (1965); Giovagnoli (2002); Astin (1973); Freedman (1956)	Resultados controversiales. Según Castaño (2004) los estudiantes de colegio privado tienen mayor riesgo de retiro y, según Giovagnoli (2002) son los estudiantes de colegios públicos quienes tienen mayor probabilidad de retirarse.
Primer semestre cursado	Summerskill (1962); Bragg (1956); Conner (1968); Fullmer (1956)	El retiro es mayor cuando el estudiante se encuentra cursando el primer semestre universitario.
Hábito de estudio	Stone y Ryan (1964); Demitroff (1974) & Sexton (1965); Trent y Ruyle (1965)	El retiro es mayor cuando el estudiante tiene malos hábitos de estudio.

Factores Institucionales. Los factores institucionales involucran la respuesta del estudiante frente a las normas de la institución, así como la interacción entre el estudiante y el esquema social de la institución educativa (Tinto, 1975; Tinto, 1988). Sobre este último, Weidman (1989) señala que el estudiante pasa por un proceso de socialización en donde debe relacionarse de manera individual, grupal y con la institución, asimismo dentro de este proceso el estudiante recibe respuesta de su interacción y finalmente obtiene resultados de su socialización.

Este proceso se pone de manifiesto a través de variables tales como la relación con los docentes y compañeros de estudio, así como con la metodología del docente (Castaño et al., 2004; Cerpa et al., 2014; Fonseca, Melendez & Mori, 2015; (Davis, 1962; Gekowski & Schwartz, 1961; Katz & Sanford, 1964; McKeachie, 1964; Newcomb, 1962; Panos & Astin, 1968; Sexton, 1965, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)). La influencia de estas variables se revisa a continuación.

Relación con los docentes. La relación con el docente influye en la intención de retiro. Muchos autores encontraron que los estudiantes que llevan una mala relación con sus docentes son más propensos a retirarse (Castaño et al., 2004; Fonseca et al., 2015; (Davis, 1962; Gekowski & Schwartz, 1961, como se citó en Pantages & Creedon, 1978). Específicamente, Castaño y colaboradores (2004) encontraron que estudiantes

que no presentan buena relación con los docentes son 45.5 veces más propensos a retirarse que aquellos alumnos que tienen buenas relaciones.

Metodología del docente. La metodología del docente es un factor que influye en la intención de retiro (Cerpa et al., 2014; Fonseca et al., 2015). Cerpa y colaboradores (2014) encontraron que el 40% de los desertores atribuyen la decisión a desacuerdos con la metodología del docente a cargo.

Relación social entre compañeros. La relación social entre compañeros influye en la intención de retiro. Castaño y colaboradores (2004) considera que el compañerismo, es decir, la buena relación social del estudiante con sus demás compañeros incrementa el riesgo de deserción comparado con aquellos estudiantes que no se relacionan socialmente con sus compañeros, debido a que estos últimos pueden enfocarse en su objetivo estudiantil.

Siendo así, los factores institucionales comprenden una relación de variables que tienen influencia en la intención de deserción, asimismo, en la Tabla 2.5 se muestra un resumen de los resultados señalados por diversos autores.

Tabla 2.5. Factores institucionales que influyen en el retiro estudiantil

Variable	Autores	Resultados
Relación con los docentes	Castaño y colaboradores (2004); Fonseca y colaboradores (2015); Davis (1962); Gekowski y Schwartz (1961)	El retiro es mayor cuando existe una mala relación entre estudiante – docente.
Metodología del docente	Cerpa y colaboradores (2014); Fonseca y colaboradores (2015)	El retiro es mayor cuando la metodología del docente no es dinámica.
Relación social entre compañeros	Castaño y colaboradores (2004)	El retiro es mayor en aquellos que mantienen una buena relación con sus compañeros.

Factores Psicográficos. Los factores psicográficos se refieren a aquellas acciones que realiza un individuo de acuerdo con la situación en la que se encuentre (Cerpa et al., 2014; Garzón & Gil, 2017) y donde sale a relucir su actitud (Rumberger & Lim, 2008), motivación (Iffert, 1957; Summerskill, 1962, como se citó en Pantages & Creedon, 1978); y también los rasgos psicológicos del individuo (Marks, 1967; Marcia, 1966; Sewell & Shah, 1967; Trent & Ruyle, 1965; Slater, 1957; Iffert, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Nivel de motivación y compromiso. El nivel de motivación y compromiso es un factor que influye en la intención de retiro. Algunos autores encontraron que el nivel

motivacional se relaciona directamente con las expectativas del estudiante, de esta manera, encontraron que las expectativas se relacionan a su vez con el nivel de aspiración, el miedo al fracaso y la expectativa de sus padres (Marks, 1967; Marcia, 1966; Sewell & Shah, 1967; Trent & Ruyle, 1965, como se citó en Pantages & Creedon, 1978). Marks (1967, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) encontró que los estudiantes que esperan retirarse de la institución donde estudian en realidad lo hacen en porcentajes significativamente altos, asimismo los estudiantes que son más propensos a retirarse son aquellos que no están comprometidos con su institución, presentan bajas aspiraciones y valores educativos; asimismo, están más preocupados por las expectativas de sus padres que por las propias.

Actitud. La actitud es un factor que influye en la intención de retiro. Es así que la actitud junto con otros factores tales como la creencia y los valores del estudiante se relacionan con su comportamiento y su rendimiento en la institución. De esta manera, los factores cambian en el tiempo, es por ello que la respuesta negativa del estudiante hacia los estudios se incrementa con el pasar del tiempo y junto con ello la probabilidad de dejarlos. (Rumberger & Lim, 2008).

Razones para asistir a instituciones de estudios superiores. Los resultados aún no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro. Slater (1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) encontró que un estudiante es más propenso a retirarse de la institución cuando la decisión de asistir fue realizada por una persona que no es el estudiante, o cuando el estudiante es indiferente al plan de estudios de la institución. Iffert (1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) menciona que dicho motivo es considerado bajo para la justificación de retiro. Hackman y Dysinger (1970, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) por el contrario consideran que los alumnos que tomaron su propia decisión de asistir a la institución de estudios superiores son los más propensos a retirarse.

Norma subjetiva. La norma subjetiva es un factor que influye en la intención de retiro. Este factor se refiere a la presión social que siente el individuo en relación con retirarse de sus estudios superiores (Davis et al., 2002). De acuerdo con lo señalado por Pantages y Creedon (1978), podemos encontrar dos grupos de influencia en la presión social del estudiante. Por un lado, tenemos la influencia de los padres, en donde la probabilidad de persistencia del estudiante estará en función a la relación que lleve con sus padres (Sexton, 1965; Slocum, 1956, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Por otro lado, encontramos la influencia de los grupos de compañeros, este es considerado por algunos autores como el grupo más influyente, es así que, si el grupo presenta actitudes negativas hacia los estudios, es más probable que sus integrantes lo abandonen (Newcomb, 1962; Panos & Astin, 1968, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Control conductual percibido. Los resultados aun no son concluyentes sobre la influencia en la intención de retiro. Este factor refiere a la percepción que tiene el individuo (autopercepción) acerca de la dificultad o facilidad de poder concluir con sus estudios (Davis et al., 2002). Es así que el estudiante no solo debe valorar su institución, sino que debe creer que es capaz de lograr el éxito, y es por ello que la percepción sobre ellos mismos y sobre su habilidad cumplen un rol fundamental (Rumberger & Lim, 2008). Otros autores señalan en cambio que existen pocos estudios que confirmen una relación directa entre la autopercepción y el retiro estudiantil (Ekstrom, Goertz, Pollack y Rock, 1986; Alexander, Entwisle y Horsey, 1997, como se citó en Rumberger & Lim, 2008).

Satisfacción. La satisfacción es un factor que influye en la intención de retiro. Este factor refiere a la satisfacción general del estudiante con sus estudios. De esta manera, cuando el estudiante percibe que su aprendizaje se acerca hacia el constructivismo (corriente pedagógica donde el estudiante genera su propio procedimiento para resolver problemas en función a las herramientas entregadas), su motivación es más autónoma y por ende logra satisfacción emocional. Asimismo, la motivación guarda una estrecha relación con la satisfacción, es así que, cuando la motivación interna es mayor, el retiro estudiantil se reduce y la satisfacción se incrementa. (Russell, 2013). Debido a que el estudio se realiza durante la pandemia del Covid-19 (OMS, 2021) y que la principal consecuencia de ello es que las clases sólo pueden dictarse de forma obligatoria por medios no presenciales según el decreto de urgencia DU026-2020 (Diario El Peruano, 2020), es crucial ver cómo se relaciona de manera específica la intención de retiro voluntario del estudiante con la satisfacción con los estudios no presenciales o virtuales. Cheyung, Winiecki y Fenner (1998, como se citó en Gortan & Jereb, 2007), señala que la causa principal para abandonar los cursos a distancia es la insatisfacción con dichos estudios; reportó también que el 42% de los estudiantes que se retiraron de los cursos virtuales indicaron que la falta de satisfacción con el ambiente de enseñanza virtual fue el motivo para hacerlo. Levy (2000, como se citó en Gortan & Jereb, 2007), concluyó

que la satisfacción con los estudios virtuales es uno de los puntos clave para llevar a cabo una educación satisfactoria. Asimismo, Sachs y Hale (2003, como se citó en Gortan & Jereb, 2007), señaló que las universidades debían poner mayor énfasis en la satisfacción del estudiante con sus estudios, pues éste era uno de los aspectos clave para que se retiren de los estudios.

Orientación a los resultados. La orientación a los resultados (Dweck & Leggett, 1988) representa la orientación de un individuo para completar una tarea asignada dentro de las condiciones dadas y la orientación para evitar el trabajo representa la inclinación del individuo a evitar trabajar debido al miedo al fracaso (Meece & Holt, 1993). Matzler y Mueller (2011) explica que las personas orientadas a los resultados se preocupan en mostrar evidencia de sus habilidades; quieren ser personas exitosas, mostrar que son mejores que sus pares y alcanzar el éxito sin necesariamente hacer mucho esfuerzo. Dentro de los factores psicológicos que influyen en la intención de deserción de los estudiantes, Dweck (2000) ha demostrado una relación entre la motivación del estudiante y la orientación al resultado y, en última instancia, con el éxito académico. A través de este trabajo, Dweck (2000) identificó que las metas a los resultados reflejan un mayor enfoque en confirmar o demostrar sus capacidades, la cual está relacionada por el factor de motivación del estudiante en la orientación a los resultados reflejada en el éxito y culminación de los estudios. Sun (2000) hizo un estudio empírico sobre factores motivacionales en el retiro, donde encontró que los estudiantes con una fuerte orientación a los resultados tenían menos posibilidades de retirarse de la escuela. Martínez (2003) indica que muchos estudios de intención de retiro han considerado los factores psicológicos, incluyendo la orientación a los resultados, como importantes en la retención y abandono de estudios, También indicó que los estudiantes altamente Orientados a Resultados persisten y buscan la educación como un medio para lograr objetivos logrando una mayor persistencia hacia la finalización de sus estudios.

Orientación al aprendizaje. La orientación al aprendizaje es la visión del mundo que lleva un individuo para explorar nuevas facetas de temas y técnicas. Las personas con orientación al aprendizaje demuestran la perseverancia para aprender durante un largo período de tiempo sobre un tema y sus técnicas y adquirir experiencia. Un estudiante orientado al aprendizaje obtendría una motivación intrínseca para ampliar su horizonte de conocimiento (Kohli et al., 1998). Matzler y Mueller (2011) sostiene que

las personas orientadas al aprendizaje se enfocan en desarrollar nuevas habilidades, buscan dominar nuevas situaciones y valoran el proceso de aprender en sí; las personas saben que para alcanzar estos objetivos deben realizar un determinado esfuerzo. Dweck (2000) también identificó la orientación al aprendizaje como otro factor de motivación en el éxito académico que influye negativamente en la intención de retiro voluntario. Igualmente, Martínez (2003) indica que la Orientación al Aprendizaje es uno de los factores que influyen en la persistencia y la retención del alumno.

De esta manera, los factores psicográficos engloban una serie de variables resumidos en la Tabla 2.6 allí se muestran resultados concordantes y controversiales según los autores.

Tabla 2.6. Factores psicográficos que influyen en el retiro estudiantil

Variable	Autores	Resultados
Nivel de motivación y compromiso	Marks (1967); Marcia (1966); Sewell y Shah (1967); Trent y Ruyle (1965)	El retiro es mayor cuando el estudiante no se encuentra motivado, ni desarrolla un compromiso.
Actitud	Rumberger y Lim (2008)	El retiro es mayor cuando el tiempo transcurre y la actitud del estudiante se reduce.
Razones para asistir a la institución de estudios superiores	Slater (1957); Iffert (1957); Hackman y Dysinger (1970)	Resultados controversiales. Según Slater (1957) aquellos que no tomaron la decisión propia de asistir a la institución de estudios superiores presentan mayor riesgo de retirarse y según Hackman y Dysinger (1970) el mayor riesgo se presenta en aquellos que sí tomaron la decisión.
Norma subjetiva	Pantages y Creedon (1978); Newcomb (1962); Panos y Astin (1968); Sexton (1965); Slocum (1956)	El retiro es mayor cuando el estudiante tiene una mala relación con sus padres y por ende omite la presión de ellos para que concluya sus estudios. Asimismo, es mayor cuando el grupo de compañeros muestra una actitud negativa hacia los estudios.
Control conductual percibido	Rumberger y Lim (2008); Ekstrom y colaboradores (1986); Alexander y colaboradores (1997)	Resultados controversiales. Según Rumberger y Lim (2008) aquellos estudiantes que consideran no son capaces de lograr el éxito presentan mayor riesgo de retirarse y según Ekstrom y colaboradores (1986) no existen estudios suficientes para confirmar tal afirmación
Satisfacción	Russell (2013); Cheyung, Winiecki y Fenner (1998); Levy (2000); Sachs y Hale (2003)	El retiro es mayor cuando el estudiante no siente satisfacción por sus estudios, sean presenciales o virtuales.
Orientación al Aprendizaje	Dweck (2000); Martínez (2003); Matzler y Mueller (2011)	El retiro es menor a mayor orientación al aprendizaje
Orientación a los Resultados	Dweck (2000); Martínez (2003); Sun (2018); Matzler y Mueller (2011)	Los resultados aun no son concluyentes sobre la influencia en el retiro estudiantil.

Cabe resaltar que, Davis y colaboradores (2002) mencionan que, si bien diversos autores han enfocado sus estudios en factores socioeconómicos, académicos, entre otros, para explicar el retiro estudiantil, muy pocos han centrado su investigación en el estudio de las actitudes y creencias relacionadas con la decisión de permanencia. Asimismo, como parte de la investigación realizada no se ha encontrado evidencia de haber evaluado la orientación al aprendizaje, ni la orientación a los resultados o su efecto moderador sobre las variables propuestas. De esta manera, consideramos que ello podría influir en los factores determinantes de la intención de retiro voluntario.

2.1.3. Teorías y Modelos de Estudio

Podemos definir a la teoría como un sistema de constructos y variables, en donde los constructos se relacionan entre sí por proposiciones y las variables se relacionan entre sí por hipótesis, según lo señalado por Bacharach (1989), asimismo, Wacker (1998) señala que una teoría se estructura con cuatro componentes: (1) la definición de la variable, (2) un dominio donde se aplica la teoría, (3) un conjunto de relaciones de variables y (4) predicciones específicas (afirmaciones fácticas).

De igual manera, resulta importante definir el concepto de modelo, es así que, Bean (1982) menciona que un modelo es una versión simplificada de la realidad, en donde los aspectos menos relevantes se dejan de lado para proceder a estudiar los factores importantes y la relación entre dichos factores. Asimismo, Bean (1982) afirma que el modelo es un puente entre una teoría puramente abstracta y la solución práctica a una pregunta. La estructura de un modelo teórico generalmente se deduce de la teoría, mientras que el contenido del modelo a menudo se deriva inductivamente.

Es así que, diferentes marcos teóricos y modelos sustentados en ellos han sido utilizados para explicar el retiro estudiantil (Bean, 1982). Díaz (2008) indica que autores que buscan explicar la intención de retiro desde una perspectiva sociológica, utilizan el Modelo del Proceso de Retiro (Spady, 1970). Visto desde una perspectiva económica, autores explican el retiro a través del Modelo del Rol de las Finanzas en el Proceso de Persistencia (Cabrera, Nora & Castaneda, 1992). Sin embargo, si observamos al retiro desde un enfoque organizacional, podemos utilizar el Modelo de Retiro Estudiantil (Bean, 1982). Asimismo, otros autores buscan explicar la intención de retiro desde un enfoque de interacciones, para ello podemos encontrar el Modelo Teórico de la Integración Estudiantil (Tinto, 1975). Finalmente, autores que buscaron explicar la

intención de retiro en función a los rasgos de personalidad o al perfil psicológico del alumno mayormente se basan en la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1985), la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein & Ajzen, 1975) o incluso en el Modelo de Persistencia del Estudiante (Ethington, 1990).

A continuación, se presenta un breve resumen de las principales teorías usadas para explicar el retiro, clasificadas de acuerdo con los enfoques planteados en el párrafo anterior.

Enfoque Sociológico. Díaz (2008) nos menciona que este enfoque guarda relación con los factores externos al individuo que influyen en la intención de retiro. Dentro de esta categoría podemos encontrar el Modelo del Proceso de Retiro, planteado por Spady (1970).

Modelo del Proceso de Retiro. Spady (1970) basa su modelo en la Teoría del Suicidio de Durkheim (1897), para este último el suicidio es llamado a toda muerte que resulta, mediata o inmediatamente, de un acto, positivo o negativo, realizado por la propia víctima siendo consciente del resultado que obtendrá. Por otro lado, Moron (1987) lo define como el acto de quitarse la vida de manera consciente, tomando la muerte como medio o fin. Asimismo, según lo señalado por Baader, Urra, Millan y Yañez (2011) definen el suicidio como una conducta o acto autodestructivo, donde el objetivo principal es lograr la muerte, con un elevado conocimiento, esperanza y creencia, de que la aplicación de dicho acto lograra alcanzar el objetivo propuesto.

Durkheim (1897) señala que existe una mayor probabilidad de que ocurra el suicidio cuando el individuo no se integra a la sociedad y su estructura. De esta manera se genera la interrogante de si ¿Existe alguna relación entre el suicidio y el retiro estudiantil? Al respecto, Spady (1970) indica que es posible ver a la universidad como la sociedad, la cual mantiene sus propios principios, valores y estructura; y al estudiante universitario como la persona que habita en la sociedad. De esta manera, si el estudiante no es capaz de adaptarse y tampoco es capaz de crear relaciones entre otros estudiantes, se puede considerar como suicidio el retirarse de los estudios ya que resulta ser una persona propensa a dedicar su tiempo a otras actividades que no sean continuar con la finalidad inicial. No obstante, es necesario separar lo académico de lo social, ya que si el estudiante universitario decide realizar un retiro voluntario se puede catalogar como

un suicidio, sin embargo, si es un retiro forzado por la universidad estamos hablando de un despido.

Realizando un análisis más profundo, Spady (1970) propuso una relación entre la Teoría del Suicidio de Durkheim (1897) y el retiro estudiantil. Él partió de asumir que el proceso de retiro estudiantil podría ser mejor explicado por un enfoque interdisciplinario que relaciona al estudiante con el entorno institucional, en que sus atributos y habilidades están expuestos a expectativas, influencias y exigencias de parte de una variedad de fuentes (personas, administradores, cursos, miembros de la facultad, compañeros, etc.). Esta interacción proporciona al estudiante la posibilidad de integrarse tanto al sistema académico como al social de la institución.

Puede suceder que, para el individuo, estas recompensas no le resulten suficientes y que aun así decida abandonar los estudios. Spady (1970) afirmaba que para que esto suceda, era necesario que el estudiante esté siendo influenciado por dos condicionantes en simultáneo. El primero es: no lograr alcanzar un éxito reconocido por los miembros del sistema académico y social de la institución, que se podría ver reflejado en diplomas, calificaciones o reconocimientos académicos (de manera extrínseca) y su propio desarrollo intelectual (de manera intrínseca). El segundo es: no desarrollar en otros el deseo de compartir un compañerismo hacia él o ella, que surge de forma natural de una relación amical exitosa en el marco del sistema social de la institución. Estos dos condicionantes se asemejan a los principales componentes de lo que Durkheim (1897) llamó la Integración Social. La necesidad del éxito reconocido sería la Integración Moral (Valor) y el compañerismo sería la Afiliación Colectiva. De acuerdo con Durkheim (1897), la ausencia de Integración Social llevaba al Suicidio Egoísta, uno de los tipos propuestos por él.

De esta manera, Spady (1970) afirma que, si el estudiante obtiene un bajo desempeño académico y no logra conseguir una integración social la cual trae como consecuencia insatisfacción y bajo compromiso institucional, la probabilidad de que el estudiante se retire de los estudios es alta; por el contrario, si las variables mencionadas anteriormente son positivas, la probabilidad de retiro será baja y por ende el estudiante continuará con sus estudios hasta la obtención del título.

Enfoque Económico. De acuerdo a lo señalado por Barboza-Palomino y colaboradores (2017), el enfoque económico se basa en el costo beneficio percibido por el estudiante

de esta manera, mientras el estudiante siente que obtendrá mayores beneficios futuros por la actividad que realiza en el presente, como por ejemplo, la educación universitaria, consecuentemente, el estudiante continuará con su actividad; por el contrario, si considera que la actividad no le generará beneficios superiores, es posible que tome la decisión de retirarse de los estudios. Asimismo, de acuerdo con Himmel (2002), un componente crítico es la percepción del estudiante frente a su capacidad o incapacidad de poder solventar sus estudios universitarios.

Modelo del Rol de las Finanzas en el Proceso de Persistencia. De acuerdo con lo mencionado por Cabrera y colaboradores (1992), las perspectivas teóricas e investigaciones de apoyo no han examinado o probado el papel que cumple la parte financiera. Si bien el Modelo de Integración Estudiantil de Tinto (1975), el cual es el más usado, menciona la importancia de las finanzas, sólo lo hace en referencia al objetivo y selección de la institución mas no aborda el rol de las finanzas en los estudiantes ya inscritos. Asimismo, las finanzas se componen de dos dimensiones: Un componente objetivo, que refleja la disponibilidad de recurso del estudiante y una dimensión subjetiva asociada con la percepción del estudiante ante la dificultad de asumir los gastos universitarios.

Es así que Cabrera y colaboradores (1992) consolidan el Modelo de Integración Estudiantil de Tinto (1975), el Modelo de Deserción Estudiantil de Bean (1982), el Modelo de la Capacidad de Pago de Cabrera, Stampen y Hanssem (1990) y los modelos que abordan el rol de los amigos y la influencia de los padres en el procedimiento de persistencia de Nora (1987) para diseñar su propio modelo, el cual postula que el constructo de las finanzas tiene un efecto directo en la decisión de persistencia, esto debido a que la preocupación del estudiante por las finanzas puede afectar su integración académica aumentando su ansiedad por obtener recursos que ayuden a financiar su educación universitaria, limitando de esta manera su tiempo y energía hacia actividades académicas.

Los resultados muestran que el coeficiente total de determinación del modelo es de 46%, asimismo, el modelo contabilizó que para la decisión de persistencia se obtuvo un 47% de varianza, mientras que para la intención de persistencia se obtuvo un 25.5% de varianza. Por ende, el estudio señala que la ayuda financiera tiene un efecto significativo en la persistencia. Los hallazgos indican que el haber recibido alguna forma de ayuda

financiera facilita la interacción social del estudiante con otros estudiantes universitarios en su institución, es así como la ayuda financiera puede proporcionar a los estudiantes beneficiarios suficiente libertad para participar en actividades sociales y estar plenamente integrados en el ámbito social de la institución. Además, ello provoca que el estudiante elimine ansiedades, tiempo y esfuerzo asociados con la obtención de más fondos para financiar su educación, de esta manera incluso les resulta más fácil participar en actividades académicas que mejorarán su desempeño académico.

Enfoque Organizacional. De acuerdo con lo indicado por Díaz (2008), este enfoque guarda relación con las cualidades de la institución en la integración social y su impacto en la deserción. Asimismo, señala que la calidad de la docencia y la experiencia de aprender en forma activa son factores relevantes que afectan positivamente la integración social del estudiante. Del mismo modo, Himmel (2002) menciona que este enfoque asocia a la intención de retiro con los servicios que ofrece la institución al estudiante, así como la calidad de la docencia. Por su parte, Barboza-Palomino y colaboradores (2017) afirma que el estudiante desertor sería aquel que no se encuentra a gusto con los servicios que le ofrece la institución educativa.

Modelo de Retiro Estudiantil. Este modelo fue planteado por Bean (1982) y busca sintetizar algunos otros modelos propuestos por diversos autores (Fishbein & Ajzen, 1975; Price & Mueller, 1981; Pascarella, 1980; Tinto, 1975; Spady, 1970) para el retiro estudiantil. El propósito de este modelo no es explicar la intención de retiro sino más bien indicar la probabilidad de que el estudiante se retire y las razones que lo llevarían a ello. En la síntesis de este modelo se identifican cuatro clases de variables, tales como variables de antecedentes, variables organizacionales, variables ambientales y variables de actitud y resultado.

Las variables de fondo son aquellos hechos precedentes al estudiante, antes de su ingreso a la universidad, estos hechos tendrán relevancia en el entorno organizacional conforme avance en su carrera. Las variables organizacionales vienen a ser la interacción del estudiante con la institución; dentro de esta variable se puede considerar contacto o cercanía con el cuerpo docente, cantidad de asesorías que recibe en un área específica, entre otros. De manera opuesta, las variables ambientales no dependen de la institución, de esta manera la organización tiene poco o ningún control sobre ella, dentro

de estas variables podemos identificar a la oportunidad de conseguir un trabajo, aprobación de la familia por la institución y carrera seleccionada, responsabilidades familiares, probabilidad de cambiar de estado civil, entre otros. Por otro lado, las variables de actitud y resultado son más subjetivas con relación a la experiencia educativa tomando en consideración el valor práctico de la educación, la calidad de la institución, la satisfacción y/o aburrimiento en la institución de estudios superiores, entre otros.

Enfoque de Interacciones. De acuerdo con lo señalado por Barboza-Palomino y colaboradores (2017), este modelo se basa en la relación que consigue el estudiante con el docente y con la institución, de esta manera entre mejores relaciones mantenga, mayor será la probabilidad de que el estudiante continúe con su permanencia en la institución.

Modelo de Integración Estudiantil. En 1975, Tinto propuso un modelo teórico para explicar la intención de retiro considerando el proceso de interacción entre el individuo y los sistemas académicos y sociales del centro de estudios superiores. Este Modelo de Integración Estudiantil empieza por mencionar que el estudiante ingresa con características individuales (sobre todo las capacidades, la personalidad y la actitud), con experiencias preuniversitarias (sobre todo el rendimiento en la secundaria), antecedentes familiares (sobre todo status socioeconómico, educación de la familia y calidad de las relaciones familiares), compromisos educativos (lo que más influye en la persistencia académica luego de las capacidades individuales) y objetivos educativos propios de cada uno. Los compromisos educativos son un componente dinámico, por lo que están al inicio y al final del modelo. Lo mismo ocurre con el compromiso de la meta: suponiendo un compromiso alto de meta, el compromiso de los estudiantes con la institución superior pasa a ser clave para mantenerse en la institución o cambiarse a otra; mientras que cuando el compromiso de la meta es bajo, el compromiso de los estudiantes pasa a ser clave para mantenerse en la institución o retirarse.

El sistema académico de la institución incluye el desempeño académico (relacionado al cumplimiento de estándares establecidos por la institución) y el desarrollo intelectual (relacionado a la identificación que sienta el alumno con las normas de la institución y considera las preferencias por estilos académicos). El sistema

social incluye a los demás estudiantes, a los profesores y al personal administrativo de la institución. La integración académica puede medirse en relación de su desempeño académico e intelectual. La integración social está relacionada a las interacciones y relaciones informales con otros alumnos, actividades extracurriculares y la interacción con el personal de la institución. Las asociaciones con otros alumnos están relacionadas a la integración social individual y las actividades extracurriculares con el compromiso con la institución.

Enfoque Psicológico. Díaz (2008) nos menciona que este enfoque indica que son los rasgos de personalidad los que definen si un estudiante acabará o no sus estudios, de esta manera, podemos encontrar la Teoría de la Acción Razonada (TAR) de Fishbein y Ajzen (1975), asimismo, la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB por su sigla en inglés) de Ajzen (1991) y el Modelo de Persistencia del Estudiante de Ethington (1990).

Modelo de Persistencia del Estudiante. Si bien Tinto (1975) propone un modelo explicativo que provoca una nueva dirección para la investigación de la intención de retiro, este modelo no contempla el aspecto psicológico como enfoque alternativo en la intención de retiro, es por ello que Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece y Midgley (1983, como se citó en Ethington, 1990) incorporan este enfoque y propone un modelo teórico integrador de conductas de logro considerando conductas definidas tales como persistencia, elección y desempeño. Este modelo especifica las relaciones causales entre la aptitud, la socialización, los factores actitudinales y los factores afectivos. Posteriormente, Ethington (1990) propone el modelo de persistencia del estudiante, donde considera los mismos constructos que Eccles y colaboradores (1983) y adiciona la hipótesis de que el autoconcepto y la anticipación de la dificultad influyen directamente y ello genera un efecto directo adicional sobre los valores de las metas. Los resultados de este estudio indican que las variables en el modelo explican en promedio el 14% de la varianza en la persistencia, asimismo, existe cuatro variables que muestran efectos directos significativos los cuales son: Nivel socioeconómico, logros previos, aspiraciones de grado y valor, ello significa que entre más alto sea el valor de cualquiera de esas variables, mayor será la probabilidad de persistencia en la educación superior.

Teoría de la Acción Razonada. Según Reyes (2007), la Teoría de la Acción Razonada (TAR) es un gran aporte el cual involucra factores que otros autores desarrollan de manera independiente; de esta manera la TAR justifica la conducta a través de las creencias del individuo ante la intención de realizar determinada conducta. Siendo así, en la TAR, para que el individuo opte por determinada conducta, existen previamente tres constructos donde intervienen la intención, la actitud y la norma subjetiva, esta últimas dos influenciadas por la creencia del individuo. Asimismo, la creencia puede ser conductual o normativa. La creencia conductual es aquella que es particular a cada individuo y la creencia normativa es aquella que se pone de manifiesto en los grupos de pertenencia.

Por su lado, Fishbein y Ajzen (1975) definen a la creencia como la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo. Por lo tanto, una persona puede creer que posee cierto atributo, que un comportamiento dado conducirá a cierta consecuencia o que ciertos eventos ocurrieron contiguos. Del mismo modo, es posible clasificar las creencias en:

Creencias descriptivas: la cual se da a través de la observación directa, de esta manera el individuo a través de sus modalidades sensoriales puede percibir que un objeto determinado cuenta con cierto atributo, como, por ejemplo, indicar que la leche esta agria.

Creencias inferenciales: son aquellas creencias que van más allá de la observación directa y son características inobservables del individuo, para lo cual existen dos caminos. Primero, el individuo puede hacer uso de relaciones aprendidas en el pasado, como por ejemplo asumir que si una persona está llorando es porque esta triste. Segundo, el individuo puede aplicar el uso del “Sistema de codificación formal”. El sistema de codificación formal se refiere así a varias reglas de lógica que permiten la formación de creencias sobre eventos no observados como por ejemplo indicar que X es mayor que Y, a la vez Y es mayor que Z, por ende, se puede indicar que X es mayor que Z a pesar de no conocer el valor de las variables.

Creencias informativas: se forma la creencia aceptando información de fuentes externas tales como periódicos, libros, revistas, radio, televisión, amigos, familiares, etc. Esta creencia relaciona un objeto con un atributo a pesar de no verlo como, por

ejemplo, creer que el presidente del Perú desayuna a diario cereal porque el diario El Comercio así lo indica.

En función a ello, es necesario definir la actitud, la cual según Harrison, Newman y Roth (2006) se puede definir como un juicio evaluativo sobre un objeto dado; por su parte Reyes (2007) la define como la posición de una persona respecto a un evento, acción u objeto; asimismo, Fishbein y Ajzen (1975) indican que la posición de la persona puede ser favorable o desfavorable hacia el objeto o estímulo. No obstante, Fishbein y Ajzen (1975) señalan que la actitud está en función a la evaluación del atributo, y el atributo a su vez en función a la creencia, de este modo mientras que la persona piense que el realizar determinada conducta le traerá beneficios, su actitud será más positiva ya que su creencia le indica que así será.

Teoría del Comportamiento Planificado. Ajzen (1991) postula la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB por su sigla en inglés), él indica que es una extensión de la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975) y que el desarrollo de esta teoría se hizo necesario debido a las limitaciones del modelo original, de esta manera la TPB continúa considerando como factor central a la intención del individuo de realizar una determinada conducta, sin embargo, incorpora el concepto de control conductual percibido como un cuarto constructo dentro de la teoría.

Con la incorporación del control conductual percibido, Ajzen (1991) considera necesario diferenciar dicho concepto del locus de control percibido de Rotter (1966), este último es una expectativa que se mantiene estable en diferentes formas y situaciones de acción, por lo tanto, una persona puede creer que los resultados dependen de su propio comportamiento, mientras que el otro está referido a la percepción de las personas de realizar con facilidad o dificultad algún comportamiento o acción de interés, justamente por ello no se considera estable, sino variable.

La TPB ha sido utilizada por algunos autores, uno de ellos es Davis y colaboradores (2002) quienes en su estudio buscan explicar la intención en estudiantes afroamericanos de completar sus estudios secundarios, esto debido a que los estudiantes que se retiran de la escuela secundaria tienen en promedio tres veces más probabilidad de ser crónicamente pobres. Para la aplicación de la teoría se consideraron en el cuestionario los cuatro constructos teóricos principales, los cuales son: intención de permanencia en la escuela, actitud hacia el comportamiento, norma subjetiva y control percibido de

permanencia en la escuela. Los resultados muestran que es posible utilizar la teoría para determinar intención de retiro de forma exitosa, obteniendo un 25% de varianza explicada en el comportamiento y 51% de varianza visto desde la intención hacia la conducta. Asimismo, se evidencio que, la aplicación de TPB resulta ser superior a un modelo alternativo basado en TAR, donde el análisis dio como resultado un chi-cuadrado de 35.63 lo que indica discrepancias significativas entre lo observado y lo predicho.

Un segundo estudio realizado por Dewberry y Jackson (2018) analiza la aplicación de la TPB en la retención de estudiantes universitarios. Ellos por su parte determinaron que las variables de la TPB explicaron más del 50% de la varianza en la intención del estudiante de retirarse voluntariamente de la universidad antes de completar sus estudios. Dewberry y Jackson (2018) mencionan dentro de su estudio los resultados hallados por Davis y colaboradores (2002) mencionados en el párrafo anterior, de este modo comprueban que la varianza previamente determinada por ellos guarda relación con sus resultados.

Cada una de las teorías y modelos descritos sustentan la intención de deserción y permanencia estudiantil desde diferentes enfoques, en la Tabla 2.7 podemos ver un resumen de éstas y los autores que las han utilizado para diversos estudios que no necesariamente se enfocan en la deserción.

Tabla 2.7. Teorías y modelos que sustentan el retiro y permanencia estudiantil

Enfoque	Modelo o Teoría	Autor	Autores que utilizan el modelo o teoría
Sociológico	Modelo del Proceso de Retiro	Spady, 1970	Tinto (1975); Cabrera (2006); Bean y Metzner (1985); Bean (1980); Giovagnoli (2002)
Económico	Modelo del Rol de las Finanzas en el Proceso de Persistencia	Cabrera y colaboradores, 1992	Díaz (2008); Donoso y Schiefelbein (2007); Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley y Carlstrom (2004); Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie y Gonyea (2008); Braxton, Milem, y Sullivan (2000)
Organizacional	Modelo de Retiro Estudiantil	Bean, 1982	Díaz (2008); Bean (1985); Cabrera y Nora (1993); Nora y Cabrera (1996); Allen (1999); Strayhorn (2008); Thomas (2014)
De interacciones	Modelo de Integración Estudiantil	Tinto, 1975	Tinto (1989); Díaz (2008); Donoso y Schiefelbein (2007); Cabrera y colaboradores (2006); Bean (1985)
Psicológico	Modelo de la Persistencia del Estudiante	Ethington, 1990	Díaz (2008); Donoso y Schiefelbein (2007); Tittus (2004); Tudela (2014)

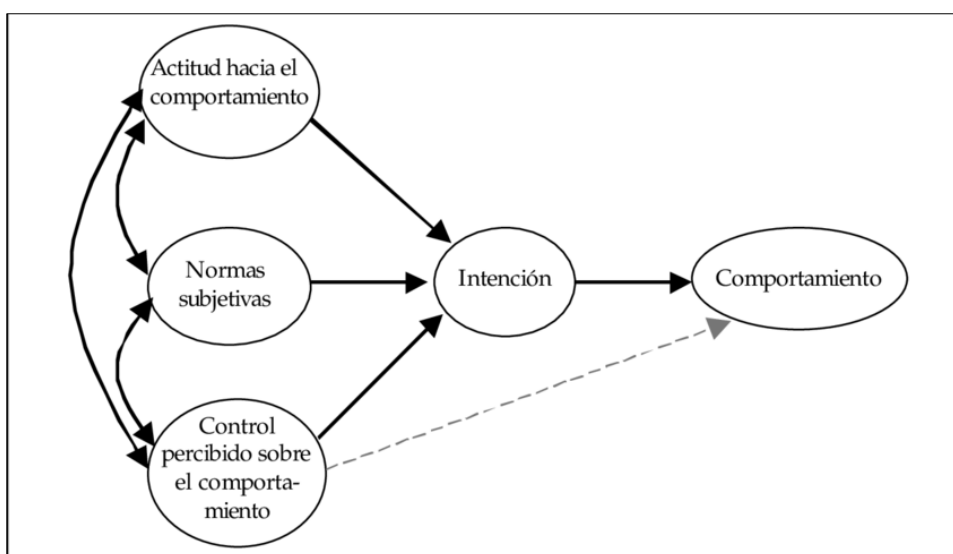
Enfoque	Modelo o Teoría	Autor	Autores que utilizan el modelo o teoría
Psicológico	Teoría de la Acción Razonada	Fishbein y Ajzen, 1975	Morgan y Hunt (1994); Keller (1993); Bagozzi y Yi (1988); Aaker (1997)
Psicológico	Teoría del Comportamiento Planificado	Ajzen, 1991	Armitage y Conner (2001); Ajzen (2002); Pintrich (2000); Godin y Kok (1996); Sheeran (2002); Dewberry y Jackson (2018); Davis y colaboradores (2002)

2.2. Marco Teórico

Varias teorías y modelos han sido evaluados desde diferentes enfoques, sin embargo, esta investigación propone la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB) como marco teórico para explicar la intención de retiro voluntario de estudiantes de educación superior, dado que, es la teoría que más se ajusta ya que considera como parte de sus constructos los factores psicográficos revisados en la literatura, asimismo, la TPB es la teoría más utilizada en estudios que buscan explicar la intención de retiro, tal como lo señala Davis y colaboradores (2002).

De esta manera, la TPB postula que el comportamiento es resultante de la intención de un individuo en adoptar conductas específicas donde la intención depende de las actitudes hacia el comportamiento, de las normas sociales y del control percibido (Figura 2.1).

Figura 2.1. Teoría del Comportamiento Planificado



Nota. Adaptado de *The Theory of Planned Behavior* (p. 182), por I. Ajzen, 1991, University of Massachusetts at Amherst, Copyright.

Actitud hacia el comportamiento. Valoración favorable o desfavorable que tiene el individuo hacia el comportamiento analizado. De esta manera si el individuo realiza una evaluación favorable de determinada situación de acuerdo con su creencia, el individuo mostrará una actitud positiva siempre que éste piense que el realizar dicho comportamiento traerá consigo beneficios. Ahora, aplicando esta variable al contexto estudiantil se describe como la Actitud hacia completar los estudios superiores.

Normas subjetivas. Presión social que siente el individuo en relación con realizar o no el comportamiento analizado. La norma subjetiva ejerce presión, lo cual puede resultar con la ejecución o no de una conducta, al margen de la actitud del individuo, asimismo, tiene su origen en la influencia individual o grupal para el que realiza la acción. De esta manera, al contextualizar esta variable se describe como la Influencia de la familia y entorno social.

Control percibido sobre el comportamiento. Percepción del individuo acerca de la dificultad o facilidad de realizar un comportamiento en ciertas situaciones, por lo que sus acciones podrían no ser siempre las mismas. Es relevante considerar este constructo en las situaciones en las que la persona puede decidir voluntariamente si realizará o no la conducta. Es así que, esta variable es definida dentro del estudio como la Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores.

Intención. Los factores motivaciones que tienen las personas influyen en el comportamiento de éstas, es así que, la intención indica que tanto la persona está dispuesta a intentar para realizar el comportamiento. De esta manera, entre más fuerte sea la intención de llevar a cabo el comportamiento, más alta será la probabilidad de realizarlo. Aplicando esta variable dentro del estudio podemos definirla como la Intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

Ajzen (1991) postula que, al utilizarse estos dos últimos constructos en conjunto, se puede predecir una conducta. Para ello deben evaluarse en relación con el comportamiento que se quiera estudiar, acotarse el contexto a considerar en el análisis y deben mantenerse constantes durante el periodo de análisis. Él indica que son diversos los investigadores que han realizado estudios que demuestran que esta teoría puede predecir conductas planificadas pues los coeficientes de regresión resultantes hacen una contribución estadística significativa a los modelos. Además, esta teoría permite incluir predictores, ha sido probada en diversas situaciones (actividades de ocio, hacer trampa, búsqueda de empleo, entre otros) y también permite entender comportamientos

particulares en las situaciones analizadas (Ajzen, 1991). La Teoría del Comportamiento Planificado también ha sido ampliamente utilizada en análisis de comportamiento del consumidor, por ejemplo, comparando marcas y productos en situaciones determinadas (Ajzen, 2008).

Si bien algunos investigadores indican que la TPB no considera explícitamente las emociones de los individuos, el cambio de éstas entre el momento de evaluación de sus intenciones y la ejecución de la conducta, la capacidad de autorregulación de los individuos, la racionalidad e imparcialidad de las creencias y su aplicación sobre todo para el análisis de conductas que requieren mayor esfuerzo cognitivo; diversos estudios también demuestran su validez predictiva gracias a las evidencias empíricas (Ajzen, 2011).

La TPB ha presentado poder explicativo en estudios empíricos de retención, destacando el estudio realizado por Dewberry y Jackson (2018). En dicho estudio se comparó el modelo de retiro de estudiantes basado en la Teoría de Integración de Estudiantes con un modelo basado en la TPB. Participaron estudiantes de una institución superior en Reino Unido, siendo uno de los principales resultados que las variables que mejor predicen quedarse en la institución son el rendimiento académico y la intención de persistir. Estas variables están relacionadas al autocontrol percibido y a las normas sociales. En el primer estudio se consideraron la actitud hacia el curso (si los alumnos sentían que estaban en el curso equivocado), para medir la autoeficacia (si los alumnos creían que tenían la capacidad para completar el curso) y para medir las normas subjetivas (si los alumnos percibían que personas importantes de su entorno consideraban que ellos deberían terminar el curso). La integración social se midió examinando la amistad con otros estudiantes y el sentido de pertenencia con la institución. La muestra fue de 633 estudiantes y explicó más del 50% de la intención de retirarse. En el segundo estudio se mantuvo la evaluación de los tres factores de la TPB, sólo se cambió el modo de medir la autoeficacia. La muestra fue de 180 estudiantes y explicó más del 70% de la varianza de la intención de retiro. Los resultados de este estudio demuestran que es posible utilizar la TPB para predecir la intención de retiro voluntario de un alumno.

El estudio de Davis y colaboradores (2002) fue un estudio longitudinal de cuatro años que evaluó las creencias y actitudes de estudiantes escolares en secundaria relacionadas a su decisión de permanecer en la escuela para predecir el comportamiento

final. Se aplicó durante cuatro años escolares consecutivos y evaluó la intención de permanecer en la escuela ese año (debido a la posibilidad de muchos eventos intermedios no previstos hasta el término del colegio). La muestra fue de 166 estudiantes. La TPB sugiere que las intenciones de permanecer en secundaria (definidas por la actitud de permanecer en la escuela, la presión social percibida de mantenerse en ella y por las percepciones de control sobre su comportamiento) y el control conductual percibido predicen la probabilidad de terminar el colegio. Los cuatro constructos de la TPB se evaluaron mediante preguntas directas relacionadas a la permanencia en la escuela: intención de completar el año escolar, actitudes hacia completar el año escolar, normas subjetivas hacia completar el año escolar (percepción de qué tanto creían que su entorno cercano e influyente pensaba que debían terminar el año escolar) y control conductual percibido de poder terminar el año escolar. Hicieron un estudio piloto con estudiantes del grupo (luego excluidos de la muestra) para identificar las creencias conductuales, normativas y de control. Con los resultados se pudo observar que la TPB es muy superior en comparación con la teoría de la acción razonada. Las actitudes y las normas subjetivas hicieron contribuciones significativas para predecir la permanencia en el año escolar, pero el control conductual percibido fue uno de los mayores predictores en la graduación real de los estudiantes de secundaria. Las intenciones de terminar el año escolar estuvieron asociadas a resultados que tendrían tanto a corto como a largo plazo, por lo que son importantes los beneficios a corto plazo de pertenecer a la escuela, como el valor de concluir su secundaria, pues tendrán impacto en su vida laboral y económica. Este estudio demuestra que es válido utilizar la TPB para predecir si un alumno terminará sus estudios, pues explica el 51% de la varianza.

El estudio de Thomas (2014) se basó en la TPB para explicar la intención de terminar sus estudios superiores. Las variables independientes fueron el apoyo institucional percibido (percepción del estudiante en relación con la preocupación de su institución por él), la autoeficacia académica (percepción del estudiante, relacionada con la capacidad que siente de realizar las actividades necesarias para terminar la universidad), el compromiso institucional, el ambiente de aprendizaje en el aula (considera el entorno físico, social, y académico del aprendizaje del estudiante) y el apoyo social. La muestra consideró 260 estudiantes de cuatro instituciones de estudios superiores de pregrado en Filipinas, tres privadas y una pública. Su modelo se basa en la TPB y explica el 37% de la varianza en la intención de completar la universidad.

Cabe destacar que todas las variables de este estudio tuvieron una correlación positiva, directa o indirectamente, con la intención de finalizar los estudios universitarios.

En resumen, para aplicar la TPB en esta tesis, se considerarán los siguientes constructos:

- Actitud hacia el comportamiento: Actitud hacia completar los estudios superiores.
- Normas subjetivas: Influencia de la familia y entorno social.
- Control percibido sobre el comportamiento: Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores.
- Intención: Intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

2.3. Modelo e Hipótesis

El objetivo del presente estudio es explicar cómo los factores psicográficos y motivacionales influyen en la intención de retiro voluntario en los estudiantes de educación superior, por tanto, se propone un modelo basado en la Teoría del Comportamiento Planificado.

Como se revisó anteriormente, los constructos de la TPB forman parte de los factores psicográficos revisados en la literatura, es por ello que la TPB proporciona tres de los constructos del modelo, los cuales son: Actitud hacia completar los estudios superiores, Influencia de la familia y entorno social y; Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores.

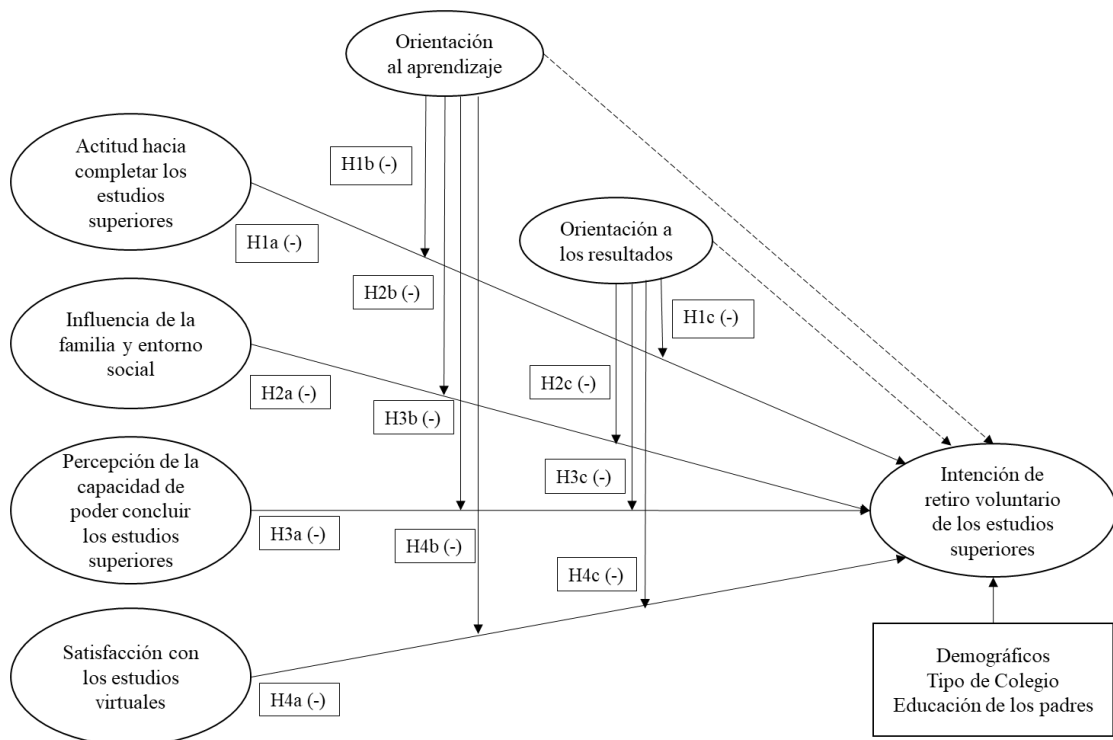
Asimismo, debido a las características especiales que tiene el dictado de clases debido a la pandemia del Covid-19, es que se plantea que el medir la satisfacción con los estudios virtuales es vital, de igual manera se encontró que, las tasas de deserción para los cursos o carreras en línea y a distancia son variables, pero oscilan entre un 20% y un 50% más que las tasas de deserción para la educación en la propia institución (Carr, 2000, como se citó en Dawson, 2009), es por ello que debido a estos motivos se incorpora dicho constructo en el modelo.

Finalmente, se adicionan al modelo los constructos Orientación al aprendizaje y Orientación a los resultados, esto debido a que Dweck (2000) señala en su estudio que no existe diferencias significativas en términos de rendimiento académico sino más bien en la estrategia a utilizar la cual se relaciona con la motivación, autopercepción, entre otras variables del estudiante. De acuerdo con Dweck (1986, como se citó en Matzler y

Mueller, 2011), la diferencia entre estos dos tipos de orientaciones radica en que los individuos orientados a los resultados asumen que sus habilidades son fijas y que sólo pueden demostrar qué tan buenos son; mientras que las personas orientadas al aprendizaje consideran que sus habilidades pueden ser moldeadas, por lo que buscan mejorarlas. Al contemplar estas diferencias, resulta lógico cuestionar cuál podría ser el efecto de ambos constructos en la relación entre las variables independientes y la intención de retirarse.

De esta manera, el modelo propuesto se muestra en la Figura 2.2 y de acuerdo con lo explicado en la sesión previa, considera las posibles relaciones que podrían tener los Factores Determinantes o Variables Independientes sobre la Variable Dependiente que viene a ser la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores y el posible efecto moderador que podrían ejercer la Orientación al Aprendizaje y la Orientación a los Resultados que puedan tener los alumnos. En el modelo también se incluyen Variables Demográficas, el Tipo de colegio y la Educación de los Padres como Variables de Control.

Figura 2.2. Modelo teórico propuesto



Nota. Basado en *The Theory of Planned Behavior* (p. 182), por I. Ajzen, 1991, University of Massachusetts at Amherst, Copyright.

La actitud hacia completar los estudios representa la valoración favorable o desfavorable que tiene el individuo frente a poder finalizar sus estudios superiores, es así que Rumberger y Lim (2008) señalan en su estudio que la actitud del alumno hacia los estudios influye negativamente en la intención de retiro voluntario de sus estudios, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H1a: La actitud del estudiante hacia completar los estudios superiores influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores

La orientación al aprendizaje demuestra la perseverancia del estudiante para aprender sobre un tema durante un largo período de tiempo, sobre ello, Dweck (2000) sostiene que esta orientación influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores. Martínez (2003) indica que la Orientación al Aprendizaje es uno de los factores que influyen en la persistencia y la retención del alumno, sin embargo, estos resultados aun no son concluyentes. Luego de la descripción previa, se considera que, aunque la actitud influya en la intención de abandonar los estudios esta relación puede verse modificada por la orientación al aprendizaje, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H1b La relación entre la actitud del estudiante hacia completar los estudios superiores y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación al aprendizaje, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación al aprendizaje.

Por otro lado, la orientación a los resultados es la orientación de un individuo para completar una tarea asignada dentro de ciertas condiciones dadas, sobre ello, Sun (2000) encontró que los estudiantes con una fuerte orientación a los resultados tienen menor probabilidad de retirarse de sus estudios. Martínez (2003) indica que muchos estudios de intención de retiro han considerado los factores psicológicos, incluyendo la orientación a los resultados, como importantes en la retención y abandono de estudios.

sin embargo, estos resultados todavía no son concluyentes. Así, se considera que, aunque la actitud influya negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, esta relación puede verse modificada por la orientación a los resultados, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H1c: La relación entre la actitud del estudiante hacia completar los estudios superiores y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación a los resultados, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación a los resultados.

La influencia de la familia y el entorno social representan la presión social que siente el estudiante en relación con sus estudios superiores, es así que Pantages y Creedon (1978) señalan que este factor influye negativamente en la intención del estudiante de retirarse voluntariamente de sus estudios, destacando mayormente la influencia de los padres y de los compañeros de estudio, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H2a: La influencia de la familia y del entorno social del estudiante influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

La orientación al aprendizaje demuestra la perseverancia del estudiante para aprender sobre un tema durante un largo período de tiempo. Sobre ello, Dweck (2000) sostiene que esta orientación influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios. Martínez (2003) indica que la Orientación al Aprendizaje es uno de los factores que influyen en la persistencia y la retención del alumno, sin embargo, estos resultados todavía no son concluyentes. Por lo expuesto, se considera que la influencia de la familia y del entorno social del estudiante influyen negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios, sin embargo, esta relación puede verse modificada por la orientación al aprendizaje, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H2b: La relación entre la influencia de la familia y del entorno social del estudiante y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación al aprendizaje, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación al aprendizaje.

Por otro lado, la orientación a los resultados es la orientación de un individuo para completar una tarea asignada dentro de ciertas condiciones dadas, sobre ello, Sun (2000) encontró que los estudiantes con una fuerte orientación a los resultados tienen menor probabilidad de retirarse de sus estudios. Martínez (2003) indica que muchos estudios de intención de retiro han considerado los factores psicológicos, incluyendo la orientación a los resultados, como importantes en la retención y abandono de estudios. Así, aunque la influencia de la familia y del entorno social influya en la intención de retiro voluntario de los estudios, esta relación puede verse modificada por la orientación a los resultados, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H2c: La relación entre la influencia de la familia y del entorno social del estudiante y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación a los resultados, de tal manera que intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación a los resultados.

La percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores representa la percepción que tiene el estudiante acerca de la dificultad o facilidad de poder concluir con sus estudios superiores. En un estudio empírico, Rumberger y Lim (2008) encontraron que la percepción del estudiante en cuanto a su capacidad de concluir los estudios influye negativamente en la intención de retiro voluntario de sus estudios superiores, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H3a: La percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

La orientación al aprendizaje demuestra la perseverancia del estudiante para aprender sobre un tema durante un largo período de tiempo, sobre ello, Dweck (2000) sostiene que esta orientación influye en la intención de retiro voluntario de los estudios. Martínez (2003) indica que la Orientación al Aprendizaje es uno de los factores que influyen en la persistencia y la retención del alumno, sin embargo, estos resultados aun no son concluyentes. Por lo expuesto, aunque, la percepción del estudiante de su capacidad concluir los estudios superiores influya en la intención de retiro voluntario de los estudios, esta relación puede verse modificada por la orientación al aprendizaje, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H3b: La relación entre la percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación al aprendizaje, de tal manera que intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación al aprendizaje.

Por otro lado, la orientación a los resultados es la orientación de un individuo para completar una tarea asignada dentro de ciertas condiciones dadas, sobre ello, Sun (2000) encontró que los estudiantes con una fuerte orientación a los resultados tienen menor probabilidad de retirarse de sus estudios. Martínez (2003) indica que muchos estudios de intención de retiro han considerado los factores psicológicos, incluyendo la orientación a los resultados, como importantes en la retención y abandono de estudios, sin embargo, estos resultados todavía no son concluyentes. Así, se considera que, aunque la percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores influye en la intención de retiro voluntario de los estudios, esta relación puede verse modificada por la orientación a los resultados, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H3c: La relación entre la percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación a los resultados, de tal manera que intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación a los resultados.

El grado de satisfacción con los estudios virtuales influyen negativamente en la intención del estudiante de abandonar sus estudios. En un estudio empírico (n=149) Russell (2013) encontró que alumnos que se declaran más satisfechos con sus estudios virtuales presentan menor intención de retirarse voluntariamente de sus estudios, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H4a: La satisfacción del estudiante con los estudios virtuales influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

La orientación al aprendizaje demuestra la perseverancia del estudiante para aprender sobre un tema durante un largo período de tiempo, sobre ello, Dweck (2000) sostiene que esta orientación influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios, sin embargo, estos resultados aun no son concluyentes. Por lo expuesto, se considera que, aunque de la satisfacción con los estudios virtuales influya negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios, esta relación puede verse modificada por la orientación al aprendizaje, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H4b: La relación entre la satisfacción del estudiante con los estudios virtuales y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación al aprendizaje, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación al aprendizaje.

Por otro lado, la orientación a los resultados es la orientación de un individuo para completar una tarea asignada dentro de ciertas condiciones dadas, sobre ello, Sun (2000) encontró que los estudiantes con una fuerte orientación a los resultados tienen menor probabilidad de retirarse de sus estudios. Martínez (2003) indica que muchos estudios de intención de retiro han considerado los factores psicológicos, incluyendo la orientación a los resultados, como importantes en la retención y abandono de estudios, sin embargo, estos resultados aun no son concluyentes. Así, se considera que, aunque la satisfacción con los estudios virtuales influya negativamente en la intención de retiro

voluntario de los estudios dicha relación puede verse modificada por la orientación a los resultados, de esta manera hipotetizamos lo siguiente:

H4c: La relación entre la satisfacción del estudiante con los estudios virtuales y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación a los resultados, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación a los resultados.

2.4. Resumen del Capítulo

Esta revisión de literatura hizo evidente que muchos autores han buscado explicar la intención de retiro estudiantil fundamentados en diferentes modelos teóricos, mayormente considerando factores institucionales, académicos e individuales como determinantes de la intención de retiro. Aunque se encontraron evidencias que los factores psicográficos del alumno influyen en la intención de retirarse de los estudios, la literatura muestra poco esfuerzo dedicado a explicar la intención de retiro como resultante de dichos factores. El modelo propuesto en este capítulo busca llenar este vacío de conocimiento y contribuir al estudio de la deserción estudiantil. En el Capítulo III se presentan los detalles de cómo el modelo propuesto fue operacionalizado.

CAPÍTULO III. DISEÑO Y METODO

Como ya se vio anteriormente, el objetivo de esta investigación es explicar cómo los factores psicográficos y motivacionales influyen en la intención de retirarse de manera voluntaria en los estudiantes de educación superior. Adicional a ello, se busca presentar evidencia empírica desde la influencia de dos variables moderadoras, que puedan complementar un modelo explicativo de esta intención.

En este capítulo se presenta el diseño y el método utilizado para la verificación del modelo planteado en el capítulo anterior. Inicialmente se presenta una perspectiva general del diseño, la descripción de la población, de la muestra, y del método de recolección de datos. Luego se presenta el proceso de medición de las variables del modelo, el desarrollo del instrumento y la verificación de la validez y confiabilidad. El capítulo termina con la presentación del modelo estadístico y de análisis de los datos adoptado.

3.1. Diseño General

Se propone un estudio de enfoque cuantitativo, de naturaleza explicativa y de corte transversal, utilizando encuestas para el recojo de los datos, de acuerdo con las practicas adoptadas en la literatura (Jha & Bhattacharyya, 2013; Davis et al., 2002). El aporte buscado en esta investigación es explicar cómo los factores individuales, psicológicos y motivacionales pueden influir en la intención de retiro de los estudios superiores de manera voluntaria. Se busca proporcionar evidencia empírica empleando dos variables moderadoras que complementen el modelo explicativo propuesto. Se espera que las conclusiones del estudio puedan ser utilizadas por las instituciones educativas superiores como parte de la base necesaria para poder disminuir su tasa de deserción estudiantil.

El retiro estudiantil es un tema que ha sido ampliamente estudiado en los últimos años por diversos investigadores como Spady (1970), Tinto (1975), Bean (1980), Giovagnoli (2002), Castaño y colaboradores (2004), entre otros. Como se ha visto en el capítulo anterior, existen diversos enfoques para abordar el problema, se han empleado distintas teorías y modelos como base y se ha llegado a variadas conclusiones en cuanto a cuáles son los factores determinantes del retiro en la búsqueda de poder establecer modelos predictivos de dicho fenómeno. Este estudio utiliza la Teoría del

Comportamiento Planificado o TPB por su sigla en inglés, como base para plantear el modelo representativo del constructo. La TPB propone que la conducta de una persona está basada en su actitud hacia la conducta, la percepción que tiene del control sobre esa conducta y la influencia de su entorno referente a ese comportamiento. La conducta que estudiaremos en este documento es la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores, que será la variable de estudio y además estudiaremos el efecto moderador que ejercen la Orientación al Aprendizaje y la Orientación a los Resultados sobre dicho fenómeno.

3.2. Población y Muestra

En este estudio, la unidad de análisis son los alumnos de estudios superiores. Entonces, la población viene a ser los alumnos de estudios superiores (universidad o instituto) que se llegaron a matricular en una carrera antes del inicio del levantamiento de información y que aún no han finalizado dicha carrera.

De acuerdo con Levine, Krehbiel y Berenson (2014), una población es el conjunto de todos los individuos u objetos sobre los cuales se desea obtener información para sacar conclusiones. Igualmente, definen la muestra como aquella parte de la población que es seleccionada para someterla a análisis. De ello, definen que un parámetro es una medida descriptiva de una característica en una población determinada, mientras que un estadístico hace lo mismo, pero para una muestra en una población determinada. Los autores indican que existen dos tipos de muestras, las probabilísticas y las no probabilísticas, dependiendo de si se conoce o no la probabilidad de que un individuo sea seleccionado como parte de la muestra.

Para este estudio, se tomó como muestra el conjunto de alumnos de estudios superiores en Instituciones Educativas de la Provincia de Lima que están matriculados en una carrera técnica o universitaria aún por concluir. El muestreo será por conveniencia (no probabilística) mediante la utilización de un formulario electrónico distribuido de manera virtual.

3.3. Variables de Estudio

Se detallan, a continuación, los constructos relacionados a los factores determinantes, variables moderadoras y la variable estudiada.

3.3.1. Variable Dependiente

La variable dependiente es la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores. Se define como la propensión o la consideración del estudiante hacia el retiro de manera voluntaria de sus estudios superiores. Está basada en la escala de intención de Davis y colaboradores (2002).

3.3.2. Variables Independientes (Factores Determinantes)

Como se ha visto anteriormente, el objetivo de este estudio es explicar cómo los factores psicográficos y motivacionales influyen en la intención de los estudiantes de educación superior, de retirarse de manera voluntaria de sus estudios. De forma adicional, se busca presentar evidencia empírica desde la influencia de dos variables moderadoras. Para ello, se ha propuesto un modelo basado en la Teoría del Comportamiento Planificado, en el que los factores determinantes han sido adaptados, en este estudio, a la Actitud hacia Completar los Estudios Superiores (AT), la Influencia de la Familia y el Entorno social (NS) y la Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores. De manera adicional, debido a la coyuntura generada por la pandemia del Covid-19 a nivel global, se consideró la inclusión de la variable Satisfacción con los Estudios Virtuales para poder evaluar su efecto en la intención de retiro académico. En la Tabla 3.1 se puede apreciar la descripción detallada de las variables independientes.

Tabla 3.1. Descripción de factores determinantes de la intención de retiro voluntario de los estudios superiores

Variable / Factor	Descripción
Actitud hacia completar los estudios superiores	Grado en que el alumno valora el hecho de completar sus estudios superiores, medido a través de una escala Likert de concordancia 5 puntos.
Influencia de la familia y el entorno social	Grado que las opiniones de los grupos de interés (familiares y amigos) influyen en las decisiones del individuo en cuanto a completar sus estudios superiores, medido a través de una escala Likert de concordancia 5 puntos.
Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores	Grado que el individuo considera de ser capaz de completar sus estudios superiores, medido a través de una escala Likert de concordancia 5 puntos.
Satisfacción con los estudios virtuales	Grado que el individuo considera estar satisfecho con estudiar de manera virtual, medido a través de una escala Likert de concordancia 5 puntos.

3.3.3. Variables Moderadoras

Se han propuesto dos variables moderadoras para este estudio: La Orientación al Aprendizaje y la Orientación a los Resultados. En la Tabla 3.2 se puede apreciar su descripción.

Tabla 3.2. Descripción de las variables moderadoras del estudio

Variable	Descripción
Orientación al Aprendizaje	Grado que el individuo es motivado por explorar y aprender de nuevos temas, medido a través de una escala Likert de concordancia 5 puntos.
Orientación a los Resultados	Grado que el individuo es motivado por la obtención de logros y resultados académicos, medido a través de una escala Likert de concordancia 5 puntos

3.3.4. Variables de Control

Las variables de control son aquellas variables independientes que se considera en un modelo por su posible influencia en la variable dependiente. Según Creswell (2009) dichas variables deben ser “controladas” para evitar su influencia, lo que permitirá determinar de manera más confiable la relación entre las variables del modelo sobre la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores. De acuerdo con lo presentado en la revisión de literatura, variables demográficas como el género y la edad (Castaño et al., 2004; Giovagnoli, 2002; Spady, 1970, (Iffert, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)), los años de estudios superiores (Summerskill, 1962; Bragg, 1956; Morrisey, 1971, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) y si el nivel de instrucción de los padres, superior o no (Spady,1970; Giovagnoli, 2002; Castaño y colaboradores, 2004), influyen en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores. Por otro lado, se encontraron resultados controversiales acerca de la influencia del tipo de colegio (público o privado) en que el estudiante llevó su secundaria (Castaño y colaboradores, 2004; Giovagnoli, 2002; (Astin, 1973, como se citó en Pantages & Creedon, 1978), lo que se considera debe ser controlado en el modelo. Finalmente, se considera la inclusión del tipo de carrera (técnica o superior) que el alumno esté cursando ya que la literatura mayormente considera exclusivamente estudios universitarios (Spady, 1970; Tinto, 1975; Castaño et al., 2004).

Otras variables mencionadas previamente entre los factores determinantes del retiro estudiantil no fueron consideradas debido a que no presentan relación con el objetivo del presente estudio.

3.4. Desarrollo del Instrumento

Con la finalidad de poder evaluar las hipótesis planteadas en el Capítulo II, se ha diseñado una encuesta estructurada basada en la secuencia del paradigma de Churchill (1979), que incluye los siguientes pasos:

1. Identificación y elección del instrumento usado en investigaciones pasadas
2. Desarrollo de ítems que representan a las variables
3. Prueba preliminar
4. Prueba Piloto
5. Evaluación de confiabilidad con el Alfa de Cronbach
6. Análisis unidimensional y análisis factorial de las variables
7. Retroalimentación y revisión de los ítems
8. Obtención del Instrumento final

3.4.1. Identificación y Elección del Instrumento Usado en Investigaciones Pasadas y Desarrollo de Ítems que Representan a las Variables

En esta sección se cubrirán los pasos 1 y 2 de la secuencia de Churchill (1979). Primero se mostrará la literatura de donde se obtuvieron las escalas y luego se hará un resumen de las escalas utilizadas.

Davis y colaboradores (2002) realizaron un estudio dirigido a estudiantes afroamericanos con la finalidad de poder medir su intención de concluir los estudios escolares. Ellos diseñaron un cuestionario que contenía preguntas dirigidas a evaluar los principales constructos de la TPB. Como ya se ha visto, la TPB indica que los factores influyentes en una conducta son la actitud hacia esa conducta, la norma subjetiva o influencia del entorno y el control percibido sobre esa conducta. Davis y colaboradores (2002) desarrollaron escalas para poder medir cada uno de estos constructos. Estas escalas serán utilizadas como base para diseñar el instrumento de este estudio y se las describirá en los párrafos a continuación.

En el caso de la Actitud, ellos propusieron una serie de ocho escalas semánticas diferenciales para la evaluación. Los extremos de dichas escalas fueron: Compensativo-

Punitivo, Útil-Inútil, Bueno-Malo, Beneficioso-Dañino, Inteligente-Tonto, Placentero-Insoportable, Deseable-Indeseable y Emocionante-Aburrido. Se otorgó el mayor puntaje a los extremos que expresan emociones positivas. El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido fue de 0.82. Se utilizaron todos los ítems en el estudio.

De la misma forma, para la Norma Subjetiva o influencia del entorno social, Davis y colaboradores (2002) plantearon tres escalas similares a Likert en que el entrevistado podía indicar qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaba con ciertas afirmaciones. Dichas afirmaciones buscaban saber si el entrevistado creía que las personas que más le importaban pensaban que debería completar sus estudios, se sentirían desilusionadas si no completaba sus estudios o esperaban que complete sus estudios. El alfa de Cronbach obtenido fue de 0.71 y también se están utilizando todas las escalas en este estudio.

Para el caso del Control Percibido de la Conducta, los autores evaluaron cuatro afirmaciones en las que se buscaba saber si el individuo estaba de acuerdo o no. Estas afirmaciones fueron: “Tengo completo control sobre completar mis estudios”, “puedo superar cualquier obstáculo para poder completar mis estudios”, “depende principalmente de mí el poder completar mis estudios” y “para mí, completar mis estudios será fácil”. El alfa de Cronbach que se obtuvo fue 0.54, el más bajo entre todos los constructos. Para el estudio sólo fueron utilizadas las escalas “Tengo completo control sobre completar mis estudios” y “para mí, completar mis estudios será fácil”.

Finalmente, en cuanto a medir el Comportamiento o Conducta, Davis y colaboradores (2002) midieron en cinco escalas la intención de completar los estudios. En estas escalas, similares a Likert, el entrevistado podía colocar hasta qué punto esperaba, pensaba, se esforzaría para, estaba decidido a, o creía posible completar sus estudios. En este caso, el alfa de Cronbach obtenido fue de 0.77. Se utilizarán todas las escalas presentadas en este estudio.

Russell (2013) realizó un estudio en el que buscaba medir la automotivación de los estudiantes que recibían educación virtualmente. Uno de los aspectos evaluados fue la satisfacción con dichos cursos. Para ello, utilizaron tres preguntas con escalas similares a Likert en que el estudiante podía indicar qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaba con ciertas afirmaciones. Dichas afirmaciones eran: “De manera general, estoy satisfecho con mi experiencia de aprendizaje virtual”, “estudiar de manera virtual llena mis expectativas de aprendizaje” y “recomendaría a un amigo que necesita aprender un

determinado tema, que lleve un curso virtual”. El alfa de Cronbach obtenido fue de 0.97. Estas escalas se agregarán en su totalidad en el estudio para medir el efecto de la coyuntura en la que éste se está realizando.

Por otro lado, Jha y Bhattacharyya (2013) realizaron un estudio en estudiantes de India con la finalidad de estudiar si la Orientación al Aprendizaje y la Orientación a los Resultados que pueda tener un estudiante, podrían tener un impacto en cómo se adquiere el conocimiento y cómo éste podría luego ser aplicado para realizar diversas tareas. Para ello, diseñaron escalas que pudieran medir dicho impacto, en que los entrevistados podían indicar qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban con ciertas afirmaciones. En el caso de la Orientación al Aprendizaje, las afirmaciones fueron: “Disfruto al aprender nuevos temas”, “me gusta leer acerca de temas diversos”, “aprender me genera satisfacción”, “expandir mis conocimientos constantemente es algo que me motiva” y “suelo ampliar mis conocimientos para realizar las tareas que me asignan”. En el caso de la Orientación a los Resultados, las afirmaciones son: “Suelo dedicar bastante tiempo a pensar en cómo mi desempeño se compara al de otras personas”, “me gusta buscar recompensas de corto plazo por mis esfuerzos”, “prefiero obtener beneficios concretos como resultado de mi esfuerzo”, “generalmente me dedico a las tareas por las que recibo una pronta recompensa”, “suelo sentirme muy bien cuando mi desempeño supera a otros estudiantes” y “siempre busco que mis amigos y profesores sepan de mis logros”. Estas escalas servirán de base para estudiar el efecto moderador de los constructos Orientación al Aprendizaje y Orientación a los Resultados en este estudio. Los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos fueron de 0.65 para la Orientación al Aprendizaje y 0.56 para la Orientación a los Resultados. Para el estudio se tomarán todas las escalas descritas en Orientación al Aprendizaje, mientras que para la Orientación a los Resultados sólo se utilizaron las siguientes tres escalas: “Me gusta buscar recompensas de corto plazo por mis esfuerzos”, “generalmente me dedico a las tareas por las que recibo una pronta recompensa” y “siempre busco que mis amigos y profesores sepan de mis logros”.

Todas las escalas mencionadas fueron adaptadas para poder utilizarse en el presente estudio, como parte del formulario de la encuesta a realizar. En la Tabla 3.3 se puede apreciar las escalas originales empleadas por cada uno de los autores mencionados y el número de ítems empleado.

Tabla 3.3. Resumen de constructos utilizados en el estudio y resultados obtenidos por cada autor

Constructo	Autor(es)	Numero de items
Actitud hacia completar los Estudios Superiores	Davis y colaboradores (2002)	8
Influencia de la familia y entorno social	Davis y colaboradores (2002)	3
Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores	Davis y colaboradores (2002)	4
Satisfacción con los estudios virtuales	Russell (2013)	3
Orientación al Aprendizaje	Jha y Bhattacharyya (2013)	5
Orientación a los Resultados	Jha y Bhattacharyya (2013)	6
Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores	Davis y colaboradores (2002)	5

3.4.2. Prueba Preliminar y Prueba Piloto

Una vez definidas las escalas a ser utilizadas en los constructos, éstas fueron sometidas a análisis de expertos de manera previa a la elaboración del cuestionario. Sus recomendaciones fueron referidas a la sintaxis de las preguntas, sin embargo, estuvieron de acuerdo con que éstas eran adecuadas para evaluar los constructos del estudio.

Posteriormente, el cuestionario fue creado en un formulario electrónico. El léxico de las preguntas se trató de adaptar al lenguaje de los alumnos de estudios superiores y para ello se realizó una Prueba de Lectura con la participación de tres personas dentro de la población objetivo. La elección de estas personas fue por conveniencia y el objetivo fue saber si el lenguaje en que las preguntas fueron redactadas, resultó entendible al momento en que las leyeron.

También se incluyó una pregunta filtro, en que se solicitaba al entrevistado que indique si actualmente se encuentra estudiando una carrera en una Institución de Educación Superior. Si la respuesta era “No”, automáticamente el participante era llevado al final de la encuesta para que registre su respuesta sin haber respondido el resto de las preguntas.

Se realizaron dos pruebas al instrumento. La primera fue una prueba preliminar a 31 encuestados y la segunda fue ya una prueba piloto, a 75 encuestados. El número fue fijado en función de que se pueda cumplir que los datos de cada muestra tengan, de manera teórica, una distribución normal. La prueba preliminar se realizó con la finalidad de poder ajustar el léxico y finalizar el instrumento que luego sería empleado en la prueba piloto. La prueba piloto, ultimadamente, fue realizada para asegurar la validez

del instrumento. Entre cada prueba el léxico de las preguntas se fue ajustando de acuerdo con los resultados obtenidos y la retroalimentación de algunos de los entrevistados. En todas las pruebas realizadas, las preguntas fueron presentadas de manera aleatoria para disminuir el efecto de la varianza del método común (Podsakoff, MacKenzie & Podsakoff, 2003).

3.4.3. Confiabilidad y Análisis Factorial

Los resultados del piloto fueron evaluados utilizando el sistema JASP (versión 0.14). La confiabilidad de las escalas fue evaluada utilizando el alfa de Cronbach. Luego de realizados los cálculos, todos los constructos arrojaron un valor superior a 0.7, con excepción de “Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores” y “Orientación a los Resultados”. Con la finalidad de asegurar la confiabilidad de ambos constructos, se tomó la decisión de retirar algunas de las escalas de tal manera que el coeficiente alfa aumentase; el constructo “Orientación a los Resultados” quedó con tres de las seis escalas postuladas en el estudio original, mientras que el constructo “Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores” quedó con sólo tres de las cuatro escalas originales. En la Tabla 3.4 se muestran los coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos en la prueba piloto.

Tabla 3.4. Coeficientes obtenidos en la prueba piloto

Constructo	Alfa de Cronbach
Actitud hacia completar los Estudios Superiores	0.896
Influencia de la familia y entorno social	0.861
Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores	0.736
Satisfacción con los estudios virtuales	0.793
Orientación al Aprendizaje	0.845
Orientación a los Resultados	0.642
Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores	0.788

3.4.4. Retroalimentación y Obtención del Instrumento Final

Finalmente, el único ajuste luego de evaluar los resultados del piloto fue acerca del orden de algunas de las preguntas. En la Tabla 3.5 se puede apreciar un resumen de los ítems de las escalas utilizadas para evaluar cada uno de los constructos del modelo propuesto en este trabajo; también se incluye el autor o autores de donde se tomó dicha escala. En el Anexo I se ha transcrito el instrumento utilizado para realizar las encuestas y ahí se podrá encontrar el total de las preguntas empleadas.

Tabla 3.5. Resumen de escalas para evaluar los constructos del estudio y autores en que fueron basadas

Constructo	Autor(es)	Ítems
Satisfacción con estudios virtuales	Russell (2013)	De manera general, estoy satisfecho con mi experiencia de aprendizaje de manera virtual Estudiar de manera virtual llena mis expectativas de aprendizaje
Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores	Davis y colaboradores (2002)	Recomendaría a un amigo que necesita estudiar un determinado tema, que lleve un curso virtual. Tengo control total para completar mis estudios superiores
		Puedo superar cualquier obstáculo o problema que pueda complicar el que complete mis estudios superiores Completar mis estudios superiores será fácil para mi
Influencia de la familia y entorno social	Davis y colaboradores (2002)	Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí creen que yo debería completar mis estudios superiores Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí se sentirán complacidas si yo completo mis estudios superiores
		Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí esperan que yo complete mis estudios superiores Completar mis estudios superiores es gratificante Completar mis estudios superiores es útil Completar mis estudios superiores es bueno Completar mis estudios superiores es beneficioso Completar mis estudios superiores es inteligente Completar mis estudios superiores es placentero Completar mis estudios superiores es deseable Completar mis estudios superiores es emocionante
Actitud hacia terminar los estudios superiores	Davis y colaboradores (2002)	Disfruto al aprender nuevos temas Me gusta estudiar acerca de temas diversos Aprender me genera satisfacción Expandir mis conocimientos constantemente es algo que me motiva Cuando me asignan tareas, busco ampliar mis conocimientos para poder realizarlas Me gusta buscar recompensas de corto plazo por mis esfuerzos
Orientación al Aprendizaje	Jha y Bhattacharyya (2013)	Generalmente me dedico a las tareas por las que recibo una pronta recompensa Busco que mis amigos y profesores sepan de mis logros siempre
Orientación a los Resultados	Jha y Bhattacharyya (2013)	No espero completar mis estudios superiores Pienso que no completaré mis estudios superiores No haré esfuerzos para terminar mis estudios superiores Estoy decidido a no seguir con mis estudios superiores Es posible que no termine mis estudios superiores
Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores	Davis y colaboradores (2002)	

En el Anexo II se pueden apreciar las codificaciones que han asignado a cada una de las escalas de cada constructo y que se utilizarán en varios sectores de este trabajo.

3.5. Trabajo de Campo

Como ya se ha mencionado anteriormente, este es un estudio de enfoque cuantitativo, de naturaleza explicativa y de corte transversal. Se tiene pensado realizar un muestreo por conveniencia y para ello se utilizará un formulario electrónico albergado en la aplicación web Google Forms.

3.6. Herramientas de Análisis

Los siguientes análisis estadísticos fueron utilizados para validar la consistencia del instrumento y el modelo propuesto: Alfa de Cronbach, Análisis factorial exploratorio, Regresión múltiple con efecto moderador e Identificación y verificación de multicolinealidad.

3.6.1. Alfa de Cronbach

El alfa de Cronbach es un coeficiente que se emplea para medir la confiabilidad y consistencia interna de una determinada prueba (Gliem & Gliem, 2003). Se podría decir que mide qué tan representativos son los ítems o escalas para el constructo evaluado. Dicho coeficiente se calcula de la siguiente manera (Cronbach, 1951):

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \times \left(1 - \frac{\sum_i V_i}{V_t} \right),$$

Donde:

α : Alfa de Cronbach

n: Número de ítems en la escala

V_i : Varianza de cada uno de los ítems de la escala

V_t : Varianza de la suma de ítems de la escala

Matemáticamente se puede deducir de la fórmula que, mientras más ítems tenga la escala, el coeficiente tiende a ser mayor. Kerlinger y colaboradores (2002) defienden que, al investigar el comportamiento humano, una confiabilidad alta no necesariamente garantiza buenos resultados científicos; también sostienen que la confiabilidad es una condición necesaria pero no suficiente de qué tan valiosos puedan ser los resultados obtenidos.

De acuerdo con George y Mallery (2003), un coeficiente mayor a 0.7 indica que la muestra tiene un grado de confiabilidad aceptable, que irá aumentando conforme el coeficiente se haga mayor. Los autores también indican que un valor entre 0.6 y 0.7 indicaría una confiabilidad cuestionable. Nunally (1978), como se citó en Kerlinger y colaboradores (2002), afirmó que cómo se vaya a utilizar el coeficiente dicta qué tan satisfactorio es el nivel de confiabilidad calculado. Kerlinger y colaboradores (2002) sostienen que en algunos estudios un alfa de Cronbach entre 0.5 y 0.6 puede indicar una alta confiabilidad, mientras que en otros casos un valor de 0.9 podría no resultar suficiente. Los mismos autores señalan que, de acuerdo con Gronlund (1985), la mayoría de las investigaciones realizadas por estudiantes de maestría tienen una confiabilidad entre 0.60 y 0.85.

Vemos que, para el estudio del comportamiento humano, existe cierto grado de controversia sobre cuál es el valor del alfa de Cronbach que garantiza que el instrumento sea confiable. Los coeficientes alfa de Cronbach serán calculados a partir de los datos obtenidos, utilizando el software JASP (versión 0.14).

3.6.2. Análisis Factorial Exploratorio

Una de las maneras de medir la unidimensionalidad de los ítems empleados en el estudio, es realizar un análisis de factores exploratorio o AFE (Hattie, 1985). Según Pérez y Medrano (2010), dicho análisis de factores es ampliamente utilizado en estudios relacionados a las ciencias sociales y ellos citan a Kline (2000) al afirmar que el AFE busca explicar que la variabilidad de los puntajes obtenidos en un instrumento puede ser explicada por un número menor de factores. Cada uno de esos factores serían relativamente independientes entre sí y agruparía los ítems que tienen una mayor correlación entre ellos. En este estudio, el análisis factorial se realizará con el software JASP (versión 0.14).

3.6.3. Regresión Múltiple con Efecto Moderador

Según Levine y colaboradores (2014), un análisis de regresión múltiple permite desarrollar un modelo que puede servir para pronosticar los valores de una variable numérica con base en el valor de otras variables. La variable por pronosticar es llamada Variable Dependiente, mientras que las variables utilizadas para pronosticar su valor son llamadas Variables Independientes. La versión adaptada de la ecuación general de

un modelo de regresión múltiple, que los autores presentan en su libro, tiene la siguiente forma:

$$Y_i = B_0 + B_1X_{1i} + B_2X_{2i} + B_3X_{3i} + \dots + B_kX_{ki} + \varepsilon_i$$

Donde:

Y_i : Valor de la Variable Dependiente para la observación i

X_{ki} : Valor de la Variable Independiente X_k para la observación i

B_0 : Intersección con el eje Y

B_k : Pendiente de Y con la variable X_k , manteniendo constantes las demás variables

X

ε_i : Error aleatorio en Y para la observación i

Es muy importante tomar en cuenta que, de acuerdo con Levine y colaboradores (2014), se debe determinar la existencia teórica de interacción entre las variables independientes y la variable dependiente para poder afirmar que un modelo matemático de regresión múltiple tiene validez.

De acuerdo con Hayes (2009), existe un efecto moderador generado por una variable moderadora si el efecto que genera una variable independiente sobre el valor de la variable dependiente varía en relación con la variación de dicha variable moderadora. Es de esta manera que esa variación determina el efecto de la variable moderadora.

En el caso de la regresión múltiple, por cada constructo moderador se estaría adicionando una variable en la ecuación del modelo general que genera una influencia en cada una de las variables independientes y también en la variable dependiente.

Para poder realizar el análisis de las hipótesis del modelo, éste se plantea de forma estadística de acuerdo con la ecuación general de regresión múltiple:

$$\begin{aligned} IN = & B_0 + (B_1 * AT * OA) + (B_2 * NS * OA) + (B_3 * CP * OA) + (B_4 * ST * OA) \\ & + (B_5 * AT * OR) + (B_6 * NS * OR) + (B_7 * CP * OR) + (B_8 * ST \\ & * OR) + Error \end{aligned}$$

Donde: B_0 es el intercepto y B_1, \dots, B_8 son los coeficientes del modelo. IN viene a ser la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores, AT la Actitud hacia Completar los Estudios Superiores, NS la Influencia de la Familia y Entorno Social, CP la Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores, ST la

Satisfacción con los Estudios Virtuales, OA la Orientación al Aprendizaje y OR la Orientación a los Resultados.

3.6.4. Identificación y Verificación de Multicolinealidad

Según Mason y Perreault (1991, como se citó en Grewal, Cotel y Baumgartner, 2004), la multicolinealidad viene a ser el fenómeno en el que al menos dos variables explicativas de un modelo (podrían ser más) presentan una fuerte relación. Es un problema con los datos que compromete la confiabilidad de los parámetros estimados en un modelo de regresión múltiple (Alin, 2010). Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) sostienen que existen diferentes maneras de identificar la multicolinealidad, siendo las más utilizadas: El análisis de la matriz de correlación entre variables explicativas, verificar los valores de tolerancia y la comprobación de los factores de inflación de la varianza (VIF por su sigla en inglés).

De acuerdo con Marsh, Wen, Hau, Little, Bovaird y Widaman (2007), una de las maneras de eliminar el efecto de la multicolinealidad en modelos de regresión múltiple viene a ser el uso del análisis de residuos u ortogonalización. Para verificar si los resultados presentan multicolinealidad se consideraron los valores de tolerancia y VIF obtenidos al realizar la regresión. Para Levine y colaboradores (2014), un residuo viene a ser la diferencia entre el valor observado y el valor estimado mediante la ecuación de regresión, ambos para la misma observación “i”. Si al estandarizar los residuos, éstos presentan suficiente aleatoriedad, significa que las variables independientes no presentan colinealidad y por lo tanto pueden ser utilizados como información de entrada en el modelo.

3.7. Resumen del Capítulo

En este capítulo se ha descrito de manera detallada cómo se realizará el estudio. Inicialmente se describe el tipo de estudio a realizar, luego se identifica que la población serán los alumnos de estudios superiores de la Provincia de Lima y que se hará un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Seguidamente se describe el proceso de diseño del instrumento de recolección de datos. Se hicieron 2 pilotos de prueba con la finalidad de evaluar el instrumento. Los datos obtenidos tuvieron coeficientes alfa de Cronbach satisfactorios y un análisis

factorial exploratorio que mostró buenos resultados, dejando la encuesta lista para trabajo de campo.

Finalmente, se describen las principales herramientas de análisis que serán utilizadas en la revisión de los resultados con fin de evaluar las hipótesis planteadas y ver la validez del modelo propuesto. Estas son el Alfa de Cronbach, el Análisis Factorial, la Regresión Múltiple con Efecto Moderador y la Identificación y Verificación de Multicolinealidad. En el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El objetivo de este estudio es explicar el efecto moderador de la orientación al aprendizaje y de la orientación a los resultados en las relaciones entre factores psicográficos y la intención de los estudiantes de retirarse voluntariamente de sus estudios superiores. Para ello, se planteó un modelo hipotético cuyos resultados se presentan en este capítulo. Inicialmente se describirá el trabajo de campo realizado y la caracterización de la muestra obtenida; luego se mostrarán los resultados de confiabilidad y validez del instrumento. Finalmente, se presentarán los resultados del contraste de las hipótesis planteadas mediante análisis de regresión múltiple y los parámetros estadísticos relacionados. Se ha utilizado para ello los paquetes informáticos JASP (versión 0.14) y SPSS (versión 26).

4.1. Caracterización de la Muestra Obtenida

En total se recolectaron 674 observaciones válidas a través del cuestionario virtual en Google Forms. Las encuestas fueron distribuidas a contactos directos que pudieran a su vez compartirlas a través de su red de contactos. También fue publicado en las redes sociales de los autores de la tesis y fueron compartidos de esta manera por los contactos de las respectivas redes. El muestreo por conveniencia trató de llegar a la mayor cantidad de personas posibles que formaran parte de la población de estudio. El formulario estuvo disponible desde el 11 hasta el 23 de noviembre de 2020, fecha en que se realizó el corte de la muestra para iniciar con el análisis. Se tuvo una tasa de respuesta del 39%, pues en total se registraron 1,728 respuestas, pero el saldo fue descartado según los criterios de calidad detallados en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Registros descartados de la muestra por criterio de calidad

Criterio de calidad	Número de registros
Encuestados indicaron que actualmente no se encuentran estudiando una carrera de educación superior (pregunta de descarte)	433
Encuestados indicaron que viven fuera de Lima Metropolitana (fuera de la población de estudio)	63
Errores del encuestado (inconsistencia en variables demográficas, todas las respuestas eran iguales, entre otros).	558
Total	1,054

A continuación, se describirá la muestra de acuerdo con la distribución por género, edad, estado civil, tipo de colegio, tipo de institución superior, tipo de carrera, zona de residencia en Lima Metropolitana y año de estudios. También se describirá la muestra de acuerdo con la distribución por quién solventa los estudios de los encuestados, dependencia económica, ocupación, situación laboral de los padres y nivel educativo de los padres.

Con respecto al género de los 674 encuestados, 58.3% de género femenino y 41.7% fueron de género masculino. Estas proporciones son similares a las del Censo Nacional de Población y Vivienda 2017 (INEI, 2018) que considera a la población censada de 15 años a más que cuenta con estudios universitarios completos en el departamento de Lima (% en población), como puede apreciarse en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Distribución por género

Genero	% en muestra	% en población
Femenino	58.3%	51.6%
Masculino	41.7%	48.4%
Total	100%	100%

En cuando a la edad de los 674 encuestados, sus valores están dentro del rango de 17 años y 49 años, siendo la edad promedio 22.8. La mediana fue 22 años y la desviación estándar fue 4.8. Se dividió a los encuestados en 3 grupos etarios: de 0 a 18 años, de 19 a 20 años y de 21 a más años como lo indica la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Estadísticos de edad

Rango etario	N	Media	Mediana	Desviación estándar
18 años o menos	86	17.8	18	0.4
19 -20 años	159	19.6	20	0.5
21 años o más	429	24.9	23	4.8

Los participantes indicaron también su estado civil, donde el 88.7% indicó que era soltero(a), seguido del 7.3% que indicó que su estado civil era conviviente y del 2.8% que indicó que su estado civil era casado. Como puede apreciarse en la Tabla 4.4, la minoría indicó que su estado civil era separado(a) o divorciado(a).

Tabla 4.4. Distribución por estado civil

Genero	% en muestra
Soltero(a)	88.7%
Conviviente	7.3%
Casado(a)	2.8%
Separado(a)	0.9%
Divorciado(a)	0.3%
Total	100%

En cuando al tipo de colegio en el que estudiaron los 674 encuestados, 50% indicó que estudió en un colegio privado o particular y el otro 50% estudió en un colegio público o nacional, tal como lo indica la Tabla 4.5.

Tabla 4.5. Distribución por tipo de colegio

Colegio	% en muestra
Colegio privado o particular	50.0%
Colegio público o nacional	50.0%
Total	100%

En cuando al tipo de institución superior en la que se encuentran estudiando los 674 encuestados, 87.5% indicó que se encuentra estudiando en una institución privada o particular y el 12.5% indicó que se encuentra estudiando en una institución pública o nacional, tal como lo indica la Tabla 4.6.

Tabla 4.6. Distribución por tipo de institución de educación superior

Institución	% en muestra
Institución privada o particular	87.5%
Institución pública o nacional	12.5%
Total	100%

En cuando al tipo de carrera que se encuentran estudiando los 674 encuestados, 51% indicó que se encuentra estudiando una carrera técnica y el 49% indicó que se encuentra estudiando una carrera universitaria, tal como lo indica la Tabla 4.7. En comparación con la distribución de alumnos en institutos superiores y universidades en el año 2005 (% en población) indicado por Díaz (2008), se observa cierta diferencia en la distribución de la muestra.

Tabla 4.7. Distribución por tipo de carrera

Carrera	% en muestra	% en población
Técnica	51.0%	40.8%
Universitaria	49.0%	59.2%
Total	100%	100%

Con la información del distrito de residencia indicado por los 674 encuestados, se agrupó la información por zonas de acuerdo con la tipificación de INEI (2014), el 31.9% indicó que se reside en Lima Centro, el 26.4% indicó que reside en Lima Este, el 20.9% reside en Lima Norte y el 20.8% residen en Lima Sur tal como lo indica la Tabla 4.8.

Tabla 4.8. Distribución por zona de Lima Metropolitana

Zona	% en muestra
Lima Centro	31.9%
Lima Este	26.4%
Lima Norte	20.9%
Lima Sur	20.8%
Total	100%

Con la información del ciclo que se encuentran cursando indicado por los 674 encuestados, se agrupó la información considerando cronológicamente 2 ciclo por año, resultando que el 26.4% indicó que se encontraba durante el primer año de estudios, el 24.6% indicó que se encontraba durante el segundo año de estudios, el 22.3% indicó que se encontraba durante el tercer año de estudios, el 14.5% indicó que se encontraba durante el cuarto año de estudios y el 12.2% indicó que se encontraba durante el quinto año de estudios tal como lo indica la Tabla 4.9.

Tabla 4.9. Distribución por año de estudios

Año de estudio	% en muestra
Primer año	26.4%
Segundo año	24.6%
Tercer año	22.3%
Cuarto año	14.5%
Quinto año	12.2%
Total	100%

Se consultó a los 674 encuestados quién solventaba sus estudios, resultando que el 49.9% indicó que sus padres, el 37.8% indicó ellos mismos, el 5.2% indicó que un familiar u otra persona y el 2.7% indicó que estaba becado al 100% tal como lo indica la Tabla 4.10.

Tabla 4.10. Distribución por quién solventa los estudios

Quién solventa los estudios	% en muestra
Mis padres	49.9%
Yo mismo(a)	37.8%
Un familiar u otra persona	5.2%
Otro	4.5%
Estoy becado al 100%	2.7%
Total	100%

Se consultó a los 674 encuestados sobre su independencia económica, resultando que el 45.4% indicó que depende financieramente de sus padres, un familiar o tutor, el 20.0% indicó que ellos sólo pueden solventar parte de sus gastos y para lo demás recibían apoyo, el 17.4% indicó que ellos sólo tenían la capacidad de solventar sus propios gastos, el 12.0% indicó que pueden solventar sus gastos y también apoyar un poco a sus familias y el 5.2% indicó que su familia depende económicamente de ellos tal como lo indica la Tabla 4.11.

Tabla 4.11. Distribución por dependencia económica

Dependencia económica	% en muestra
Dependo económicamente de mis padres, un familiar o tutor	49.9%
Sólo puedo solventar parte de mis gastos, para lo demás recibo apoyo	37.8%
Sólo tengo capacidad para solventar mis propios gastos	5.2%
Puedo solventar mis gastos y también apoyar un poco con los de mi familia	4.5%
Mi familia depende económicamente de mi	2.7%
Total	100%

También se consultó a los 674 encuestados sobre su ocupación, resultando que el 39.5% indicó sólo se dedica a estudiar, el 21.7% indicó que trabaja a tiempo completo, el 11.9% indicó que trabaja a tiempo parcial, el 9.9% indicó que hace trabajos ocasionales, el 7.9% indicó que realiza practicas preprofesionales, el 5.0% indicó que apoya en el negocio familiar y el 4.2% indicó que tiene un emprendimiento tal como lo indica la Tabla 4.12.

Tabla 4.12. Distribución por ocupación

Ocupación	% en muestra
Sólo me dedico a estudiar	39.5%
Trabajo a tiempo completo	21.7%
Trabajo a tiempo parcial	11.9%
Hago trabajos ocasionales	9.9%
Realizo prácticas preprofesionales	7.9%
Apoyo en el negocio familiar	5.0%
Tengo un emprendimiento	4.2%
Total	100%

Se consultó a los 674 encuestados sobre la situación laboral de sus padres, resultando que el 46.3% indicó que sólo uno de ellos trabaja, el 37.7% indicó que ambos trabajan y el 16.0% indicó que ninguno trabaja tal como lo indica la Tabla 4.13.

Tabla 4.13. Distribución por situación laboral de los padres

Situación laboral de los padres	% en muestra
Sólo uno trabaja	46.3%
Ambos trabajan	37.7%
Ninguno trabaja	16.0%
Total	100%

Finalmente se consultó a los 674 encuestados sobre el nivel educativo de sus padres, resultando que el 37.1% indicó que ninguno tiene educación superior completa, el 26.4% indicó que ambos tienen educación superior completa, el 25.4% indicó que sólo uno tiene educación superior completa y el 11.1% indicó que no estaba seguro tal como lo indica la Tabla 4.14.

Tabla 4.14. Distribución por nivel educativo de los padres

Nivel educativo de los padres	% en muestra
Ninguno tiene educación superior completa	37.1%
Ambos tienen educación superior completa	26.4%
Sólo uno tiene educación superior completa	25.4%
No estoy seguro(a)	11.1%
Total	100%

4.2. Fiabilidad del Instrumento

Para medir la fiabilidad del instrumento se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach y también se ha realizado un Análisis Factorial Exploratorio. Ambos análisis fueron realizados con el paquete informático JASP (versión 0.14).

4.2.1. Coeficiente Alfa de Cronbach

Como se ha descrito en el capítulo anterior, el Alfa de Cronbach es un indicador de qué tan representativas pueden llegar a ser las escalas utilizadas para el constructo evaluado (Gliem & Gliem, 2003). Para poder indicar que las escalas son representativas o que el instrumento es lo suficientemente confiable, los coeficientes alfa de Cronbach de todas las escalas de cada variable y de las interacciones de las escalas de cada variable deben estar incluidos dentro del rango hallado por Gronlund (1985, como se citó en Kerlinger y colaboradores, 2002) que va de 0.60 a 0.85.

Al medirse los principales constructos mediante escalas de Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), se puede afirmar que las escalas se realizaron en intervalos iguales, una de las condiciones para el uso del coeficiente Alfa de Cronbach (George & Mallery, 2003). Todos los resultados fueron aceptables o buenos y están entre 0.632 y 0.869. En la Tabla 4.15 se muestran los coeficientes obtenidos mediante el cuestionario electrónico empleado. El Alfa de Cronbach de la variable “Actitud hacia terminar los estudios superiores” es de 0.869, lo cual lo hace confiable; para la variable “Influencia de la familia y entorno social” es de 0.736, lo cual lo hace confiable; para la variable “Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores” se tuvo que descartar una de las escalas para poder aumentar la confiabilidad a un Alfa de Cronbach de 0.677, resultado que podría considerarse suficiente y que fue mayor al obtenido en el estudio original (Davis et al, 2002). La escala eliminada fue “Puedo superar cualquier obstáculo o problema que pueda complicar el que complete mis estudios superiores”. Para la variable “Satisfacción con los estudios virtuales” el Alfa de Cronbach es de 0.690, resultado que sería suficiente; para la variable “Orientación al aprendizaje” es de 0.808, también confiable y, finalmente, para la variable “Orientación a los resultados”, fue de 0.632, que se consideraría suficiente y fue mayor que el obtenido por Jha y Bhattacharya (2013) en su estudio original.

Tabla 4.15. Resumen de coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos para las variables independientes

Variable independiente o constructo	Nº Ítems	Alfa de Cronbach	Confiabilidad de la variable
Actitud hacia terminar los estudios superiores	8	0.869	Buena
Influencia de la familia y entorno social	3	0.736	Aceptable
Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores	2	0.677	Suficiente
Satisfacción con estudios virtuales	3	0.690	Suficiente
Orientación al Aprendizaje	5	0.808	Buena
Orientación a los Resultados	3	0.632	Suficiente

4.2.2. Análisis Factorial Exploratorio

Según Pérez y Medrano (2010), el Análisis de Factores Exploratorio (AFE) es un método ampliamente utilizado en las ciencias sociales. Ellos citan a Kline (2000) al afirmar que el AFE busca explicar cómo la variabilidad de los puntajes obtenidos en un

instrumento puede ser explicada por un número menor de factores y ver si las escalas tienen o no unidimensionalidad. En la Tabla 4.16 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 4.16. Análisis factorial exploratorio de la muestra obtenida sobre las variables independientes

Código de constructo	Número de factores	Eigenvalue	Varianza explicada
AT	1	3.984	49.8%
CP	1	1.031	51.5%
NS	1	1.542	51.4%
ST	1	1.364	45.5%
OA	1	2.311	46.2%
OR	1	1.104	36.8%
IN	1	3.306	66.1%

4.3. Estadística Descriptiva de cada Constructo

En la Tabla 4.17 se muestran los resultados de media y desviación estándar de los 7 constructos evaluados mediante escalas de Likert de 5 puntos. Se puede apreciar que los constructos con menor dispersión son la orientación al aprendizaje y la influencia de la familia y entorno social ($S = 0.81$), siendo que también la influencia de la familia y entorno social el constructo que tuvo el promedio más alto ($X = 4.46$).

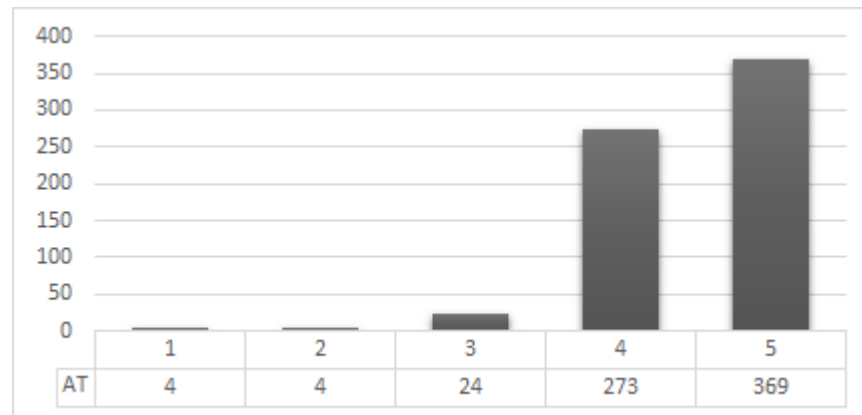
Tabla 4.17 Descripción de los constructos

Variable independiente o constructo	Identificador	Nº ítems	Media	Desviación estándar
Actitud hacia terminar los estudios superiores	AT	8	4.42	0.85
Influencia de la familia y entorno social	NS	3	4.46	0.81
Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores	CP	2	3.41	1.20
Satisfacción con estudios virtuales	ST	3	3.53	1.09
Orientación al Aprendizaje	OA	5	4.28	0.81
Orientación a los Resultados	OR	3	3.57	1.06
Intención de Abandonar los Estudios Superiores	IN	5	1.89	1.29

4.3.1. Descripción de Constructo Actitud hacia Completar los Estudios Superiores

Ocho ítems midieron el constructo actitud hacia completar los estudios superiores (AT1, AT2, AT3, AT4, AT5, AT6, AT7 y AT8) cada uno con una escala de Likert de 5 puntos. El promedio general del constructo fue de 4.42 y la desviación estándar de 0.85. En la Figura 4.1 se muestra la frecuencia de distribución de la escala. Resalta que el 95.3% de la muestra considera que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las descripciones de la Actitud hacia completar los estudios superiores.

Figura 4.1. Distribución de encuestados: Actitud hacia completar los estudios superiores



En la Tabla 4.18 se puede observar que el promedio más alto se encontró en los ítems AT1, AT2, AT3, AT4 y AT5 ($X = 4.5$), mientras que el más bajo en el ítem AT8 ($X = 4.2$). La desviación estándar más alta se encontró el ítem AT5 ($S = 0.9$), mientras que el más bajo en los ítems AT2, AT3 y AT4 ($S = 0.7$).

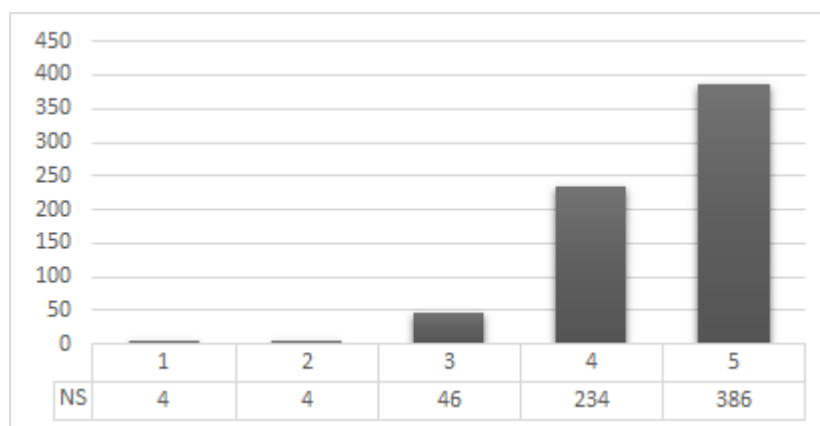
Tabla 4.18. Descripción del constructo: Actitud hacia completar los estudios superiores

Variable independiente o constructo	Identificador	Media	Desviación estándar
Completar mis estudios superiores es gratificante	AT1	4.5	0.8
Completar mis estudios superiores es útil	AT2	4.5	0.7
Completar mis estudios superiores es bueno	AT3	4.5	0.7
Completar mis estudios superiores es beneficioso	AT4	4.5	0.7
Completar mis estudios superiores es inteligente	AT5	4.3	0.9
Completar mis estudios superiores es placentero	AT6	4.4	0.8
Completar mis estudios superiores es deseable	AT7	4.5	0.8
Completar mis estudios superiores es emocionante	AT8	4.2	1.2

4.3.2. Descripción de Constructo Influencia de la Familia y Entorno Social

Tres ítems midieron el constructo Influencia de la familia y entorno social (NS1, NS2 y NS3) cada uno con una escala de Likert de 5 puntos. El promedio general del constructo fue de 4.46 y la desviación estándar de 0.81. En la Figura 4.2 se muestra la frecuencia de distribución de la escala. Resalta que el 92.0% de la muestra considera que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las descripciones de la Influencia de la familia y entorno social.

Figura 4.2. Distribución de encuestados: Influencia de la familia y entorno social



En la Tabla 4.19 se puede observar que el promedio más alto se encontró en los ítems NS1 y NS2 ($X = 4.5$), mientras que el más bajo en el ítem NS3 ($X = 4.4$). La desviación estándar más alta se encontró en el ítem NS3 ($S = 0.9$), mientras que el más bajo en los ítems NS1 y NS2 ($S = 0.8$).

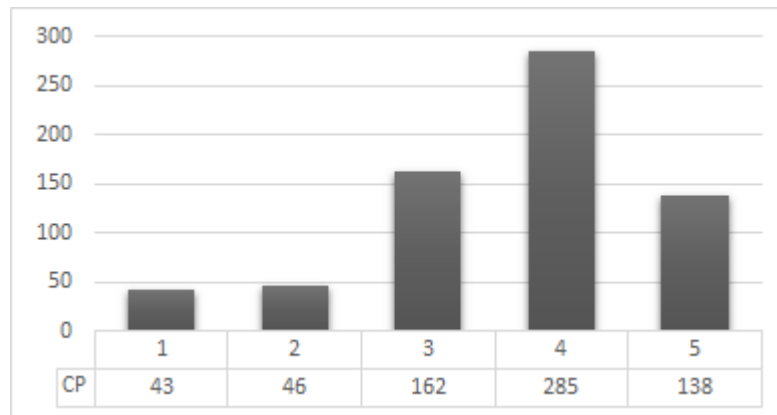
Tabla 4.19 Descripción del constructo: Influencia de la familia y entorno social

Variable independiente o constructo	Identificador	Media	Desviación estándar
Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí creen que yo debería completar mis estudios superiores	NS1	4.5	0.8
Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí se sentirán complacidas si yo completo mis estudios superiores	NS2	4.5	0.8
Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí esperan que yo complete mis estudios superiores	NS3	4.4	0.9

4.3.3. Descripción de Constructo Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores

Dos ítems midieron el constructo Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores (CP1 y CP2) cada uno con una escala de Likert de 5 puntos. El promedio general del constructo fue de 3.41 y la desviación estándar de 1.20. En la Figura 4.3 se muestra la frecuencia de distribución de la escala. Resalta que el 42.3% de la muestra considera que está de acuerdo con las descripciones de la Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores y el 24.0% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 4.3. Distribución de encuestados: Percepción de la capacidad de poder concluir estudios superiores



En la Tabla 4.20 se puede observar que el promedio más alto se encontró en el ítem CP1 ($X = 3.6$), mientras que el más bajo en el ítem CP2 ($X = 3.2$). La desviación estándar más alta se encontró el ítem CP1 ($S = 1.2$), mientras que el más bajo en el ítem CP2 ($S = 1.1$).

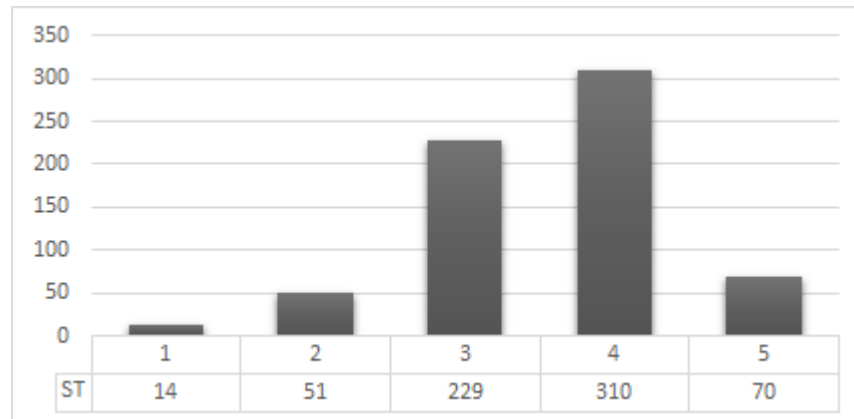
Tabla 4.20. Descripción del constructo: Percepción capacidad de poder concluir los estudios superiores

Variable independiente o constructo	Identificador	Media	Desviación estándar
Tengo control total para completar mis estudios superiores	CP1	3.6	1.2
Completar mis estudios superiores será fácil para mi	CP2	3.2	1.1

4.3.4. Descripción de Constructo Satisfacción con Estudios Virtuales

Tres ítems midieron el constructo Satisfacción con estudios virtuales (ST1, ST2 y ST3) cada uno con una escala de Likert de 5 puntos. El promedio general del constructo fue de 3.53 y la desviación estándar de 1.09. En la Figura 4.4 se muestra la frecuencia de distribución de la escala. Resalta que el 46.0% de la muestra considera que está de acuerdo con las descripciones de la Satisfacción con estudios virtuales y el 34.0% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 4.4. Distribución de encuestados: Satisfacción con los estudios virtuales



En la Tabla 4.21 se puede observar que el promedio más alto se encontró en el ítem ST3 ($X = 3.9$), mientras que el más bajo en el ítem ST2 ($X = 3.2$). La desviación estándar más alta se encontró los ítems ST1 y ST2 ($S = 1.1$), mientras que el más bajo en el ítem ST3 ($S = 1.0$).

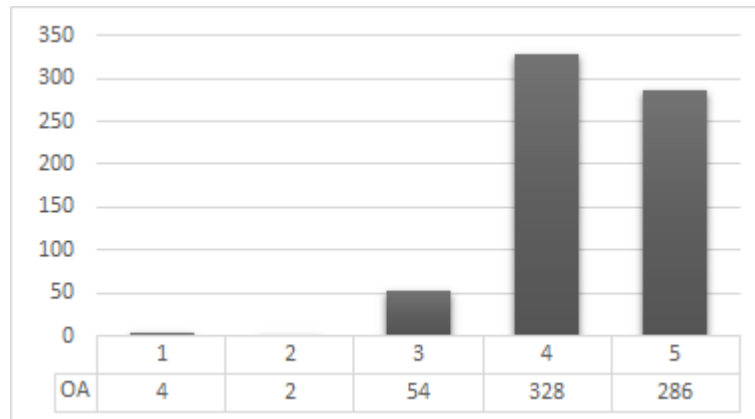
Tabla 4.21. Descripción del constructo: Satisfacción con los estudios virtuales

Variable independiente o constructo	Identificador	Media	Desviación estándar
De manera general, estoy satisfecho con mi experiencia de aprendizaje de manera virtual	ST1	3.5	1.1
Estudiar de manera virtual llena mis expectativas de aprendizaje	ST2	3.2	1.1
Recomendaría a un amigo que necesita estudiar un determinado tema, que lleve un curso virtual	ST3	3.9	1.0

4.3.5. Descripción de Constructo Orientación al Aprendizaje

Cinco ítems midieron el constructo Orientación al aprendizaje (OA1, OA2, OA3, OA4 y OA5) cada uno con una escala de Likert de 5 puntos. El promedio general del constructo fue de 4.28 y la desviación estándar de 0.81. En la Figura 4.5 se muestra la frecuencia de distribución de la escala. Resalta que el 91.1% de la muestra considera que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las descripciones de la Orientación al aprendizaje.

Figura 4.5. Distribución de encuestados: Orientación al aprendizaje



En la Tabla 4.22 se puede observar que el promedio más alto se encontró en el ítem OA3 ($X = 4.4$), mientras que el más bajo en el ítem OA5 ($X = 4.2$). La desviación estándar más alta se encontró el ítem OA5 ($S = 0.9$), mientras que el más bajo en el ítem OA3 ($S = 0.7$).

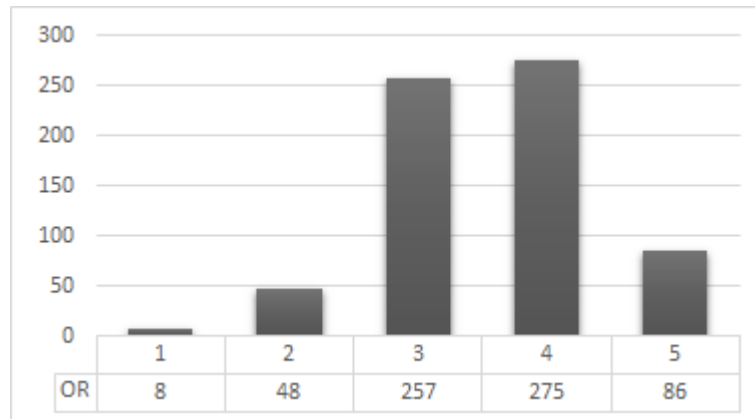
Tabla 4.22. Descripción del constructo: Orientación al aprendizaje

Variable independiente o constructo	Identificador	Media	Desviación estándar
Disfruto al aprender nuevos temas	OA1	4.3	0.8
Me gusta estudiar acerca de temas diversos	OA2	4.3	0.8
Aprender me genera satisfacción	OA3	4.4	0.7
Expandir mis conocimientos constantemente es algo que me motiva	OA4	4.3	0.8
Cuando me asignan tareas, busco ampliar mis conocimientos para poder realizarlas	OA5	4.2	0.9

4.3.6. Descripción de Constructo Orientación a los Resultados

Tres ítems midieron el constructo Orientación a los resultados (OR1, OR2 y OR3) cada uno con una escala de Likert de 5 puntos. El promedio general del constructo fue de 3.57 y la desviación estándar de 1.06. En la Figura 4.6 se muestra la frecuencia de distribución de la escala. Resalta que el 40.8% de la muestra considera que está de acuerdo con las descripciones de la Orientación a los resultados y el 38.1% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 4.6. Distribución de encuestados: Orientación a los resultados



En la Tabla 4.23 se puede observar que el promedio más alto se encontró en el ítem OR3 ($X = 3.9$), mientras que el más bajo en el ítem OR2 ($X = 3.2$). La desviación estándar más alta se encontró los ítems OR1 y OR2 ($S = 1.1$), mientras que el más bajo en el ítem OR3 ($S = 1.0$).

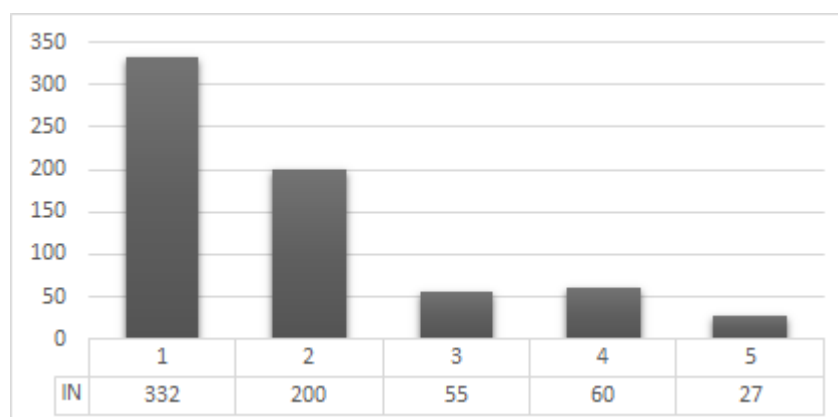
Tabla 4.23. Descripción del constructo: Orientación a los resultados

Variable independiente o constructo	Identificador	Media	Desviación estándar
Me gusta buscar recompensas de corto plazo por mis esfuerzos	OR1	3.5	1.1
Generalmente me dedico a las tareas por las que recibo una pronta recompensa	OR2	3.2	1.1
Busco que mis amigos y profesores sepan de mis logros siempre	OR3	3.9	1.0

4.3.7. Descripción de Constructo Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores

Cinco ítems midieron el constructo Intención de retiro voluntario de los estudios superiores (IN1, IN2, IN3, IN4 y IN5) cada uno con una escala de Likert de 5 puntos. El promedio general del constructo fue de 1.89 y la desviación estándar de 1.29. En la Figura 4.7 se muestra la frecuencia de distribución de la escala. Resalta que el 78.9% de la muestra considera que está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con las descripciones de la Intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

Figura 4.7. Distribución de encuestados: Intención de retiro voluntario de los estudios superiores



En la Tabla 4.24 se puede observar que el promedio más alto se encontró en los ítems IN2 y IN5 ($X = 2.0$), mientras que el más bajo en el ítem IN3 ($X = 1.7$). La desviación estándar más alta se encontró el ítem IN4 ($S = 1.4$), mientras que el más bajo en el ítem IN3 ($S = 1.1$).

Tabla 4.24. Descripción del constructo: Intención de retiro voluntario de los estudios superiores

Variable independiente o constructo	Identificador	Media	Desviación estándar
No espero completar mis estudios superiores	IN1	1.8	1.3
Pienso que no completaré mis estudios superiores	IN2	2.0	1.3
No haré esfuerzos para terminar mis estudios superiores	IN3	1.7	1.1
Estoy decidido a no seguir con mis estudios superiores	IN4	1.9	1.4
Es posible que no termine mis estudios superiores	IN5	2.0	1.3

En la Tabla 4.25 se incluyen los coeficientes de correlación “r” de Pearson entre los constructos. Todas las correlaciones tuvieron un nivel de significancia $p < 0.05$ con excepción de la relación entre la Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores y la Orientación a los Resultados, que tuvo un valor $p = 0.065$, es decir, no es una correlación significativa. Si consideramos el valor absoluto del coeficiente de correlación igual o mayor a 0.5 como indicador de una correlación moderada, se puede apreciar que los constructos que tienen una correlación directa moderada son la Influencia de la familia y entorno social con la Actitud hacia terminar los estudios superiores, la Orientación al Aprendizaje con la Actitud hacia

terminar los estudios superiores, y la Orientación al Aprendizaje e Influencia de la familia y entorno social. Mientras que la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores con la Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores tienen una correlación inversa moderada.

Tabla 4.25. Coeficientes de correlación “r” de Pearson entre constructos

Variable		1	2	3	4	5	6	7
1. Actitud hacia terminar los estudios superiores	Pearson's r	---						
	p-value	---						
2. Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores	Pearson's r	0.442	---					
	p-value	< .001	---					
3. Influencia de la familia y entorno social	Pearson's r	0.643	0.323	---				
	p-value	< .001	< .001	---				
4. Satisfacción con estudios virtuales	Pearson's r	0.258	0.223	0.246	---			
	p-value	< .001	< .001	< .001	---			
5. Orientación al Aprendizaje	Pearson's r	0.730	0.403	0.612	0.420	---		
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	---		
6. Orientación a los Resultados	Pearson's r	0.152	-0.071	0.155	0.365	0.211	---	
	p-value	< .001	0.065	< .001	< .001	< .001	< .001	---
7. Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores	Pearson's r	-0.447	-0.576	-0.275	0.100	-0.227	0.403	---
	p-value	< .001	< .001	< .001	0.009	< .001	< .001	---

4.4. Diagnóstico de Colinealidad

Como se observa en la Tabla 4.26, las variables del modelo presentan grados significativos de correlación entre ellas. Según Hair y colaboradores (1999), altos niveles de correlación entre las variables del modelo es uno de los indicios de la presencia de multicolinealidad. Para confirmarla, se procedió al análisis de los valores de tolerancia y del VIF. Como se puede apreciar en la Tabla 38, los resultados confirman la presencia de multicolinealidad ya que varios constructos presentan valores de tolerancia inferiores a 0.10 y VIF superiores a 10 (Hair et al., 1999).

Tabla 4.26. Resultados de diagnóstico de multicolinealidad

Variable	Tolerancia	VIF
Actitud hacia completar los estudios superiores (AT)	0.011	91.027
Percepción de la capacidad para concluir los estudios superiores (CP)	0.010	103.977
Influencia de la familia y el entorno social (NS)	0.010	99.876
Satisfacción con los estudios virtuales (ST)	0.015	65.472

Variable	Tolerancia	VIF
Orientación al aprendizaje (OA)	0.025	40.510
Orientación a los resultados (OR)	0.012	84.956
Promedio AT x Promedio OA	0.005	218.722
Interacción AT-OA	0.008	126.511
Interacción CP-OA	0.005	205.938
Interacción NS-OA	0.009	108.699
Interacción ST-OA	0.007	144.327
Interacción AT-OR	0.023	44.052
Interacción CP-OR	0.008	124.095
Interacción NS-OR	0.016	61.894

Para eliminar este efecto, se realizó un análisis de residuos de las interacciones de las variables determinantes con las variables moderadoras. Estos residuos fueron considerados como información de entrada en el cálculo de la regresión múltiple del modelo. Como se puede observar en la Tabla 4.27, la multicolinealidad ya no afecta los resultados y su posible influencia en los coeficientes del modelo fue eliminada.

Tabla 4.27. Resultados de diagnóstico de multicolinealidad utilizando análisis residual

Variable	Tolerancia	VIF
Actitud hacia completar los estudios superiores (AT)	0.255	3.925
Percepción de la capacidad para concluir los estudios superiores (CP)	0.637	1.569
Influencia de la familia y el entorno social (NS)	0.328	3.048
Satisfacción con los estudios virtuales (ST)	0.679	1.472
Orientación al aprendizaje (OA)	0.334	2.991
Orientación a los resultados (OR)	0.690	1.449
Interacción AT-OA	0.140	7.168
Interacción CP-OA	0.503	1.987
Interacción NS-OA	0.133	7.539
Interacción ST-OA	0.473	2.115
Interacción AT-OR	0.226	4.425
Interacción CP-OR	0.563	1.776
Interacción NS-OR	0.266	3.760
Interacción ST-OR	0.618	1.618

4.5. Regresión múltiple

Para contrastar las hipótesis, se realizó una regresión múltiple incluyendo las variables independientes, las variables de control y los residuos de las interacciones entre las variables determinantes y las moderadoras. Se utilizó el paquete informático JASP (versión 0.14) con la finalidad de hacer los cálculos. En la Tabla 4.28 se muestran los coeficientes obtenidos; en negritas las variables significativas para el modelo.

Tabla 4.28. Coeficientes obtenidos en la regresión múltiple del modelo

Variable	Coefficiente Estandarizado	Error Estándar	t	p
Constante	3.445 ¹	0.258	13.365	< 0.001
Género	0.058	0.056	2.300	0.022
Edad	0.056	0.005	2.348	0.019
Tipo Colegio	-0.008	0.058	-0.284	0.777
Tipo Carrera	-0.077	0.060	-2.781	0.006
Nivel Educativo de los Padres	-0.024	0.060	-0.986	0.324
Actitud hacia completar los estudios superiores (AT)	-0.307	0.082	-6.769	< 0.001
Percepción de la capacidad para concluir los estudios superiores (CP)	-0.343	0.031	-11.956	< 0.001
Influencia de la familia y el entorno social (NS)	-0.079	0.066	-1.980	0.048
Satisfacción con los estudios virtuales (ST)	0.053	0.037	1.892	0.059
Orientación al aprendizaje (OA)	0.051	0.071	1.287	0.198
Orientación a los resultados (OR)	0.384	0.038	13.933	< 0.001
Interacción AT-OA	-0.070	0.067	-1.147	0.252
Interacción CP-OA	0.014	0.035	0.443	0.658
Interacción NS-OA	0.090	0.069	1.436	0.151
Interacción ST-OA	0.049	0.037	1.478	0.140
Interacción AT-OR	-0.130	0.053	-2.697	0.007
Interacción CP-OR	-0.172	0.033	-5.629	< 0.001
Interacción NS-OR	-0.081	0.049	-1.830	0.068
Interacción ST-OR	0.161	0.032	5.514	< 0.001

El valor del Coeficiente de Determinación Ajustado (R^2 ajustado) que se obtuvo determina un poder explicativo del modelo de 0.647, con un error cuadrático medio de 0.65 y una significancia de $p < 0.001$. Las variables de control explican 0.240 y 0.407 es la contribución incremental de las variables independientes.

Las variables de Control Género, Edad y Tipo de Carrera tuvieron una significancia donde $p < 0.05$. Las variables independientes Actitud hacia Completar los Estudios Superiores (AT), Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores (CP), Influencia de los Padres y el Entorno Social (NS) y Orientación a los Resultados (OR) también mostraron una significancia en que $p < 0.05$. Con esto se puede apreciar que el poder explicativo del estudio de Davis y colaboradores (2002), basado en la TPB, también se ha observado en el presente estudio. Cabe destacar, también, que la incorporación de la variable Orientación a los Resultados ha contribuido a la mejora significativa del modelo desde un punto de vista predictivo.

Por otro lado, las interacciones entre variables Actitud hacia Completar los Estudios Superiores (AT) y Orientación a los Resultados (OR), Percepción de la

¹ Único coeficiente no estandarizado, los demás son todos estandarizados

Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores (CP) y Orientación a los Resultados (OR), y Satisfacción con los Estudios Virtuales y Orientación a los Resultados (OR) tuvieron una significancia donde $p < 0.05$; lo que nos lleva a afirmar que en esas interacciones sí existe un efecto moderador.

Finalmente, la ecuación del modelo quedaría expresada de la siguiente manera:

$$\begin{aligned} IN = & 3.445 + (0.058 * \textit{Genero}) + (0.056 * \textit{Edad}) - (0.077 * \textit{Tipo de Carrera}) \\ & - (0.307 * \textit{AT}) - (0.343 * \textit{CP}) - (0.079 * \textit{NS}) + (0.384 * \textit{OR}) \\ & - (0.130 * \textit{AT} * \textit{OR}) - (0.172 * \textit{CP} * \textit{OR}) + (0.161 * \textit{ST} * \textit{OR}) \end{aligned}$$

Se debe tomar en cuenta que las variables Género y Tipo de Carrera se expresaron como valores binarios para poder hacer el cálculo en la regresión. En el caso del Género se asignó cero si la encuestada fue una mujer y uno si el entrevistado fue un hombre. En el caso del Tipo de Carrera se asignó el valor cero para la Carrera Técnica y uno para la Carrera Universitaria.

4.6. Contraste de Hipótesis y Resultados

En esta sección se comprueban las hipótesis planteadas mostrando los coeficientes hallados por cada una de ellas, asimismo se muestra el modelo propuesto con los coeficientes obtenidos de la misma forma.

H1a: La actitud del estudiante hacia completar los estudios superiores influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores

Los resultados obtenidos muestran un coeficiente estandarizado igual a -0.307 ($p < 0.001$), de esta manera el resultado es significativo y se comprueba que la actitud del estudiante influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

H1b La relación entre la actitud del estudiante hacia completar los estudios superiores y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación al aprendizaje, de tal manera

que la intención de retiro voluntario de sus estudios decrece si el estudiante tiene una mayor orientación al aprendizaje.

Asimismo, se evidencia que la orientación al aprendizaje no modifica la influencia negativa de la actitud del estudiante en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, dado que, los resultados muestran un coeficiente estandarizado igual a -0.070 ($p=0.252$), lo cual no es significativo.

H1c: La relación entre la actitud del estudiante hacia completar los estudios superiores y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación a los resultados, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación a los resultados.

Asimismo, se evidencia que la orientación a los resultados modifica la influencia negativa de la actitud del estudiante en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, dado que, los resultados muestran un coeficiente estandarizado igual a -0.130 ($p=0.007$), lo cual es significativo.

H2a: La influencia de la familia y del entorno social del estudiante influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

Los resultados obtenidos muestran un coeficiente estandarizado igual a -0.079 ($p=0.048$), de esta manera el resultado es significativo y se comprueba que la influencia de la familia y del entorno social del estudiante influyen negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

H2b: La relación entre la influencia de la familia y del entorno social del estudiante y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación al aprendizaje, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación al aprendizaje.

Asimismo, se evidencia que la orientación al aprendizaje no modifica la influencia negativa de la influencia de la familia y del entorno social del estudiante en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, dado que, los resultados muestran un coeficiente estandarizado igual a 0.090 ($p=0.151$), lo cual no es significativo.

H2c: La relación entre la influencia de la familia y del entorno social del estudiante y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación a los resultados, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación a los resultados.

Asimismo, se evidencia que la orientación a los resultados no modifica la influencia negativa de la influencia de la familia y del entorno social del estudiante en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, dado que, los resultados muestran un coeficiente estandarizado igual a -0.081 ($p=0.068$), lo cual no es significativo.

H3a: La percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

Los resultados obtenidos muestran un coeficiente estandarizado igual -0.343 ($p<0.001$), de esta manera es significativo y se comprueba que la percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

H3b: La relación entre la percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación al aprendizaje, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación al aprendizaje.

Asimismo, se evidencia que la orientación al aprendizaje no modifica la influencia negativa de la percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, dado que, los resultados muestran un coeficiente estandarizado igual a 0.014 ($p=0.658$), lo cual no es significativo.

H3c: La relación entre la percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación a los resultados, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación a los resultados.

Asimismo, se evidencia que la orientación a los resultados modifica la influencia negativa de la percepción del estudiante de su capacidad de poder concluir los estudios superiores en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, dado que, los resultados muestran un coeficiente estandarizado igual a -0.172 ($p<0.001$), lo cual es significativo.

H4a: La satisfacción del estudiante con los estudios virtuales influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

Los resultados obtenidos muestran un coeficiente estandarizado igual a 0.053 ($p=0.059$), de esta manera no es significativo y se comprueba que la satisfacción del estudiante con los estudios virtuales no influye negativamente en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores.

H4b: La relación entre la satisfacción del estudiante con los estudios virtuales y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación al aprendizaje, de tal manera que la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación al aprendizaje.

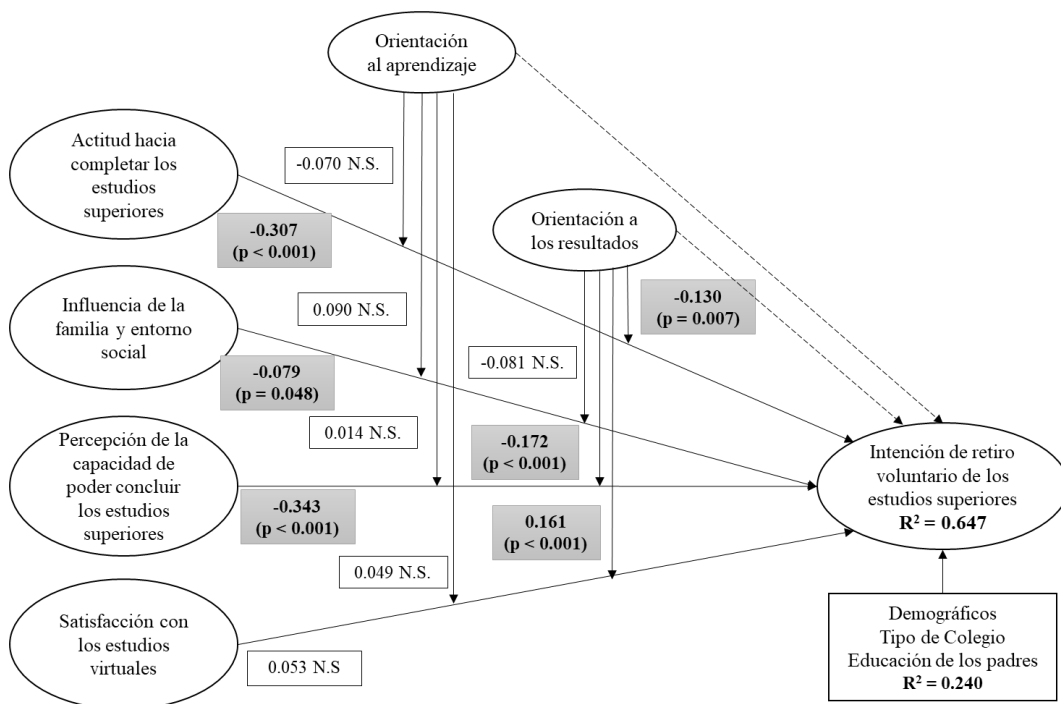
Asimismo, se evidencia que la orientación al aprendizaje no modifica la influencia negativa de la satisfacción del estudiante con los estudios virtuales en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, dado que, muestra un coeficiente estandarizado igual a 0.049 ($p=0.140$), lo cual no es significativo.

H4c: La relación entre la satisfacción del estudiante con los estudios virtuales y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores es modificada por la orientación a los resultados, de tal manera la intención de retiro voluntario de los estudios superiores decrece si el estudiante tiene una mayor orientación a los resultados.

Asimismo, se evidencia que la orientación a los resultados modifica la influencia negativa de la satisfacción del estudiante con los estudios virtuales en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, dado que, muestra un coeficiente estandarizado igual a 0.161 ($p<0.001$), lo cual es significativo.

A continuación, se presenta la Figura 4.8. con el modelo propuesto junto con los coeficientes estandarizados obtenidos.

Figura 4.8. Resultados del modelo



4.7. Análisis Post Hoc

Con la finalidad de identificar si existe variabilidad en los resultados en función a las variables de control se han realizado análisis Post Hoc para las variables Género, Edad, Tipo de Colegio, Tipo de Carrera, Instrucción de los Padres y Año de Estudios. La prueba estadística de Tukey se utiliza para validar si la diferencia de medias es significativa en una prueba ANOVA. Si el valor Ptukey es menor a 0.05, la diferencia tiene significancia, lo que hace que la comparación sea significativa. Con este fin, se ha utilizado el paquete informático JASP (versión 0.14). Se presentan los resultados obtenidos a continuación para cada variable.

4.7.1. Análisis Post Hoc del Género

Se realizó un análisis de varianza en el que se obtuvo un valor de $p < 0.001$, con un resultado significativo. En la Tabla 4.29 se muestra los principales valores del análisis de varianza ANOVA. Los descriptores estadísticos de la muestra se incluyen en la Tabla 4.30.

Tabla 4.29. Análisis de varianza ANOVA de la variable genero

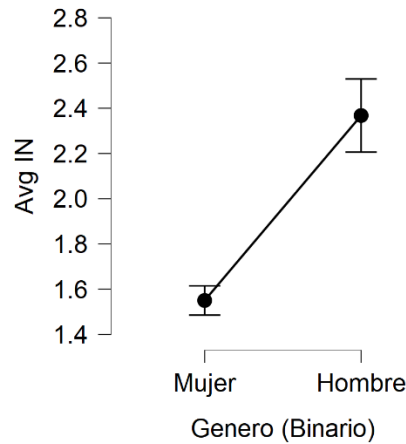
Clases	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Genero (Binario)	109.592	1	109.592	105.514	< .001
Residuos	697.974	672	1.039		

Tabla 4.30. Descriptores del análisis post hoc de la variable género

Género	N	Media	Desviación estándar
Hombre	281	2.368	1.377
Mujer	393	1.550	0.653

Se halló una diferencia entre medias de -0.818 entre Mujer y Hombre. El error estándar fue 0.080, con un valor t de -10.272 y el coeficiente Ptukey < 0.001 . La comparación es significativa, por lo que se puede decir que existen distintos efectos sobre la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores en función del Género. En este caso específico, los hombres tienen mayor predisposición a desarrollar la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores. En la Figura 4.9 se muestra un gráfico descriptivo de los hallazgos (elaborado en JASP 0.14).

Figura 4.9. Gráfico comparativo del efecto del género sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores



4.7.2. Análisis Post Hoc de la Edad

Para analizar la edad, se han agrupado las diferentes observaciones en tres grupos. Aquellos que son menores de edad o que acaban de cumplir la mayoría de edad (18 años o menos), los que están en los primeros dos años de mayoría de edad (19 a 20 años) y, por ende, propensos a desertar de acuerdo con Castaño y colaboradores (2004) y los de 21 años o más.

Se realizó un análisis de varianza en el que se obtuvo un valor de p igual a 0.382, con un resultado no significativo. En la Tabla 4.31 se muestra los principales valores del análisis de varianza ANOVA. Los descriptores estadísticos de la muestra se incluyen en la Tabla 4.32.

Tabla 4.31. Análisis de varianza ANOVA de la variable edad

Clases	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Rango Etario	2.313	2	1.156	0.964	0.382
Residuos	805.254	671	1.200		

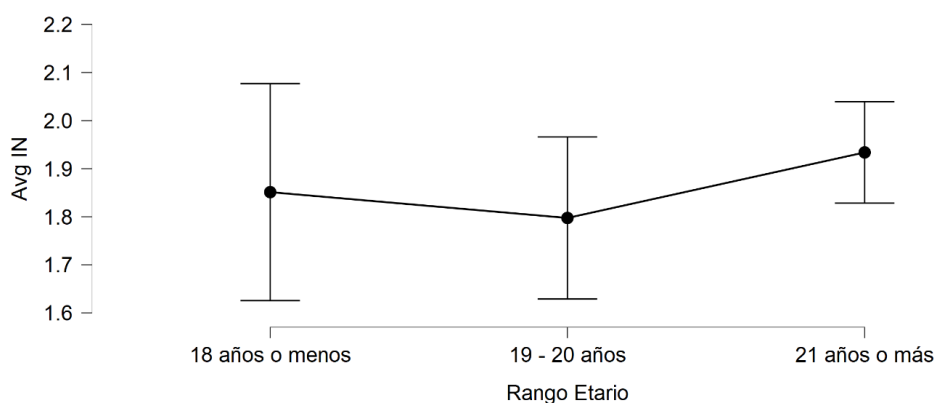
Tabla 4.32. Descriptores del análisis post hoc de la variable edad

Rango etario	N	Media	Desviación estándar
18 años o menos	86	1.851	1.052
19 – 20 años	159	1.797	1.076
21 años o más	429	1.934	1.111

Para todas las comparaciones posibles a partir de tres posibles opciones, el coeficiente Ptukey siempre fue mayor a 0.05, por lo que las comparaciones no resultaron ser significativas y se puede afirmar que el Rango Etario seleccionado no tiene mayor

efecto sobre la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores, puesto que no se encontraron diferencias significativas entre las medias de los grupos etarios. En la Figura 4.10 se muestra un gráfico descriptivo de los hallazgos (elaborado en JASP 0.14).

Figura 4.10. Gráfico comparativo del efecto del rango etario sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores



4.7.3. Análisis Post Hoc del Tipo de Colegio

Se realizó un análisis de varianza en el que se obtuvo un valor de $p < 0.001$, con un resultado significativo. En la Tabla 4.33 se muestra los principales valores del análisis de varianza ANOVA. Los descriptores estadísticos de la muestra se incluyen en la Tabla 4.34.

Tabla 4.33. Análisis de varianza ANOVA de la variable tipo de colegio

Clases	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Tipo de Colegio (Binario)	23.480	1	23.480	20.124	< .001
Residuos	784.086	672	1.167		

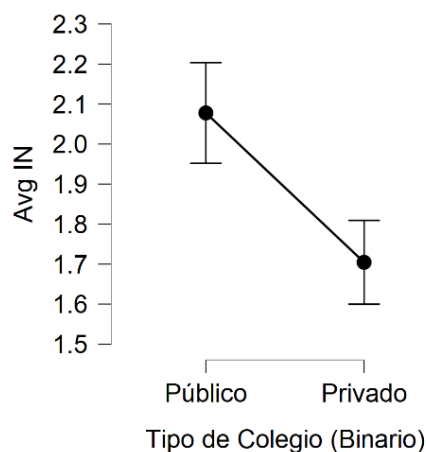
Tabla 4.34. Descriptores del análisis post hoc de la variable tipo de colegio

Tipo de colegio	N	Media	Desviación estándar
Público	337	2.078	1.174
Privado	337	1.704	0.977

Se halló una diferencia entre medias de 0.373 entre Colegio Público o Nacional y Privado o Particular. El error estándar fue 0.083, con un valor t de 4.486 y el coeficiente $P_{tukey} < 0.001$. La comparación es significativa, por lo que se puede decir que existen distintos efectos sobre la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores en

función del Tipo de Colegio. Los alumnos que provienen de colegios públicos o nacionales tienen mayor propensión a considerar retirarse voluntariamente de sus estudios superiores. En la Figura 4.11 se muestra un gráfico descriptivo de los hallazgos (elaborado en JASP 0.14).

Figura 4.11. Gráfico comparativo del efecto del tipo de colegio sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores



4.7.4. Análisis Post Hoc del Tipo de Carrera

Se realizó un análisis de varianza en el que se obtuvo un valor de $p < 0.001$, con un resultado significativo. En la Tabla 4.35 se muestra los principales valores del análisis de varianza ANOVA. Los descriptores estadísticos de la muestra se incluyen en la Tabla 4.36.

Tabla 4.35. Análisis de Varianza ANOVA de la variable tipo de carrera

Clases	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Tipo de Carrera (Binario)	103.863	1	103.863	99.183	<.001
Residuos	703.704	672	1.047		

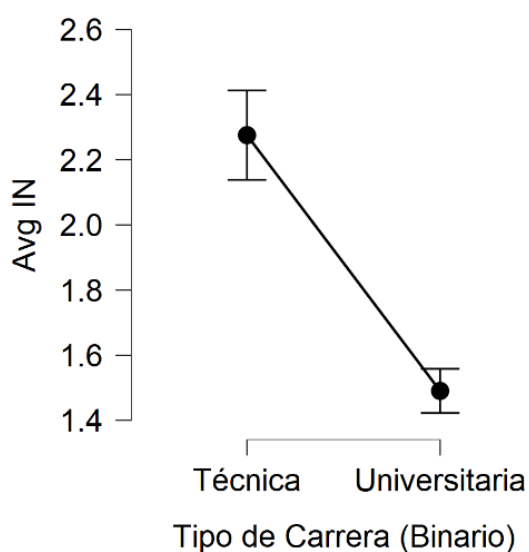
Tabla 4.36. Descriptores del análisis post hoc de la variable tipo de carrera

Tipo de carrera	N	Media	Desviación estándar
Técnica	344	2.276	1.294
Universitaria	330	1.490	0.628

Se halló una diferencia entre medias de 0.785 entre Carrera Técnica y Universitaria. El error estándar fue 0.079, con un valor t de 9.959 y el coeficiente Ptukey < 0.001 . La

comparación es significativa, por lo que se puede decir que existen distintos efectos sobre la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores en función del Tipo de Carrera. Los estudiantes de carreras técnicas desarrollan una mayor Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores, frente a los estudiantes de carreras universitarias. En la Figura 4.12 se muestra un gráfico descriptivo de los hallazgos (elaborado en JASP 0.14).

Figura 4.12. Gráfico comparativo del efecto del tipo de carrera sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores



4.7.5. Análisis Post Hoc de la Educación de los Padres

Se realizó un análisis de varianza en el que se obtuvo un valor de $p < 0.001$, con un resultado significativo. En la Tabla 4.37 se muestra los principales valores del análisis de varianza ANOVA. Los descriptores estadísticos de la muestra se incluyen en la Tabla 4.38.

Tabla 4.37. Análisis de varianza ANOVA de la variable educación de los padres

Clases	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Educación de los Padres	19.568	3	6.523	5.546	< .001
Residuos	787.998	670	1.176		

Tabla 4.38. Descriptores del análisis post hoc de la variable educación de los padres

Educación de los padres	N	Media	Desviación estándar
Ambos tienen educación superior	178	1.693	0.998
Sólo uno tiene educación superior	171	1.779	1.044
Ninguno tiene educación superior	250	2.023	1.153
No estoy seguro(a)	75	2.176	1.137

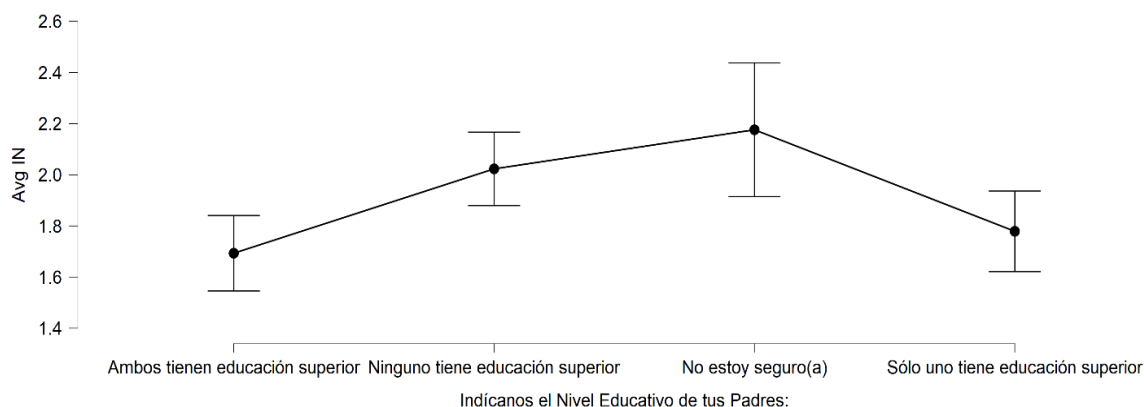
Para todas las comparaciones posibles a partir de cuatro posibles opciones de respuesta, el coeficiente Ptukey ha tenido diversos valores. Las únicas comparaciones que resultaron ser significativas ($Ptukey < 0.05$) son entre Ambos profesionales y Ninguno profesional, Ambos profesionales y No estoy seguro(a) y, finalmente, entre Uno profesional y No estoy seguro(a). Se puede afirmar que cuando al menos uno de los padres tiene estudios superiores, el efecto sobre la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores es distinto a cuando ninguno tiene una profesión o cuando la persona entrevistada no tiene seguridad de la respuesta. En la Tabla 4.39 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 4.39. Comparaciones post hoc de la variable educación de los padres

Opción 1	Opción 2	Diferencia de medias	Error estándar	t	Ptukey
Ambos tienen educación superior	Ninguno tiene educación superior	-0.330	0.106	-3.102	0.011
Ambos tienen educación superior	No estoy seguro(a)	-0.483	0.149	-3.233	0.007
Ambos tienen educación superior	Sólo uno tiene educación superior	-0.086	0.116	-0.738	0.882
Ninguno tiene educación superior	No estoy seguro(a)	-0.153	0.143	-1.070	0.708
Ninguno tiene educación superior	Sólo uno tiene educación superior	0.244	0.108	2.270	0.106
No estoy seguro(a)	Sólo uno tiene educación superior	0.397	0.150	2.644	0.042

En la Figura 4.13 se muestra un gráfico descriptivo de los hallazgos (elaborado en JASP 0.14).

Figura 4.13. Gráfico comparativo del efecto de la educación de los padres sobre la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores



4.7.6. Análisis Post Hoc del Año de Estudios

Se realizó un análisis de varianza en el que se obtuvo un valor de $p < 0.001$, con un resultado significativo. En la Tabla 4.40 se muestra los principales valores del análisis de varianza ANOVA. Los descriptores estadísticos de la muestra se incluyen en la Tabla 4.41.

Tabla 4.40. Análisis de varianza ANOVA de la variable año de estudios

Clases	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	p
Año de estudios (Binario)	62.917	4	15.729	14.131	< .001
Residuos	744.650	669	1.113		

Tabla 4.41. Descriptores del análisis post hoc de la variable año de estudios

Año de estudios	N	Media	Desviación estándar
1	178	2.225	1.294
2	150	2.157	1.198
3	166	1.710	0.960
4	98	1.463	0.578
5	82	1.559	0.786

En este caso, para todas las comparaciones posibles a partir de cinco posibles opciones de respuesta, el coeficiente Ptukey ha tenido valores marcadamente opuestos. Las únicas comparaciones que resultaron ser significativas ($Ptukey < 0.05$) se dan entre los dos primeros años de estudio cualquiera de los siguientes tres años. Se puede concluir que el efecto del año de estudios sobre la Intención de Retiro Voluntario de los

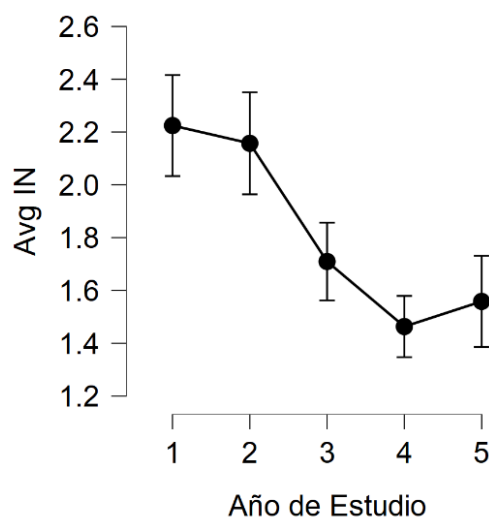
Estudios Superiores es mayor cuando el estudiante se encuentra en primer o segundo año, frente a los estudiantes que cursan cualquiera de los últimos tres años. En la Tabla 4.42 se muestran los resultados de comparación de medias obtenidos.

Tabla 4.42. Comparaciones post hoc de la variable año de estudio

Opción 1	Opción 2	Diferencia de medias	Error estándar	t	Ptukey
1	2	0.067	0.117	0.576	0.979
1	3	0.515	0.114	4.525	< 0.001
1	4	0.761	0.133	5.738	< 0.001
1	5	0.666	0.141	4.731	< 0.001
2	3	0.448	0.119	3.767	0.002
2	4	0.694	0.137	5.065	< 0.001
2	5	0.599	0.145	4.133	< 0.001
3	4	0.246	0.134	1.833	0.355
3	5	0.151	0.142	1.061	0.826
4	5	-0.095	0.158	-0.603	0.975

En la Figura 4.14 se muestra un gráfico descriptivo de los hallazgos (elaborado en JASP 0.14).

Figura 4.14. Gráfico comparativo del efecto del año de estudios sobre Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores



4.8. Resumen del Capítulo

En este capítulo se ha descrito de manera detallada los resultados obtenidos tras el análisis cuidadoso de la información recolectada. La muestra fue caracterizada inicialmente ahondando en las principales variables demográficas, socioeconómicas y

académicas. Se mostraron los principales descriptores estadísticos y frecuencias en algunas de las variables no determinantes.

Seguidamente se muestra el análisis de confiabilidad con el Alfa de Cronbach y el Análisis Factorial Exploratorio; resalta el hecho que se tuvo que quitar una de las escalas del constructo Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores. Luego de ello, se ahonda en los descriptores básicos para las variables determinantes y moderadoras, así como para la variable dependiente, seguido de un análisis de correlación de Pearson.

Posteriormente, se verificó la presencia de multicolinealidad cuya influencia se logra eliminar a través de la utilización de residuos estandarizados como input del modelo. Luego, se presentan los resultados del modelo de regresión y el contraste de hipótesis comprobando que el modelo presenta buen poder explicativo (R^2 ajustado = 0.647).

Finalmente, se presentaron los resultados del análisis post hoc que sugieren existir diferencias en la Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores en términos del género, el tipo de colegio, el tipo de carrera, el grado de instrucción de los padres y el año de estudios. En el Capítulo V se presenta una discusión detallada de las conclusiones del estudio y, asimismo, sus limitaciones, contribuciones y recomendaciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio es explicar el efecto moderador de la orientación al aprendizaje y de la orientación a los resultados en las relaciones entre factores psicográficos y la intención de los estudiantes de retirarse voluntariamente de sus estudios superiores. Para tanto, se planteó un modelo basado en la Teoría del Comportamiento Planificado. En este capítulo se discuten los resultados obtenidos como parte de la investigación realizada por los autores de esta tesis; asimismo, se dan a conocer aquellas limitaciones encontradas dentro del estudio. Finalmente, el capítulo concluye con el aporte de sugerencias que pueden servir para futuras investigaciones y las posibles contribuciones que podrían ser aprovechadas en los diferentes ámbitos relacionados.

5.1. Discusión de los Resultados

Los resultados obtenidos sugirieron la existencia de evidencias que la orientación a los resultados sí tiene un efecto moderador sobre la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, lo cual coincide con lo indicado por Sun (2000) y Martínez (2003). Sin embargo, no hay evidencia que la orientación al aprendizaje tenga una influencia significativa en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, por lo que no se puede concluir que coincide por lo indicado por Martínez (2003).

5.1.1. Resultados del Modelo

El modelo propuesto en la presente tesis explica el 64.7% de la varianza de la intención de retiro voluntario de los estudios superiores. Las variables de control explican el 24.0% (Género, Edad y Tipo de Carrera) y la contribución incremental de las variables independientes es de 40.7% (Actitud hacia Completar los Estudios Superiores, Percepción de la Capacidad de Poder Concluir los Estudios Superiores, Influencia de la Familia y el Entorno Social, y Orientación a los Resultados). Estos resultados son similares en otros estudios que también utilizaron la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB), como el estudio de Davis y colaboradores (2002) que utilizó la TPB para evaluar la intención de completar el año escolar y explicó el 51% de la varianza. También el estudio de Thomas (2014) se basó en la TPB para evaluar la intención de terminar los estudios superiores y explicó el 37% de la

varianza en la intención de completar la universidad y el estudio realizado por Dewberry y Jackson (2018) utilizó la TPB para evaluar la intención de abandonar y explicó más del 50% de la intención de retiro en el primer estudio y para el segundo estudio explicó más del 70% de la varianza de la intención de retiro.

5.1.2. Influencia Directa de las Variables Determinantes

De acuerdo con los hallazgos de Rumberger y Lim (2008), siendo la actitud hacia completar los estudios superiores una representación de la valoración del individuo sobre el poder finalizar o no sus estudios, los resultados mostraron evidencias que este factor determinante tiene una influencia alta sobre la intención de retiro voluntario de los estudios.

Respecto a la influencia de la familia y el entorno social, los resultados sugirieron evidencias de una influencia en la intención de retiro voluntario de los estudios. Esto corrobora lo dicho por Jha y Bhattacharyya (2013), en que es muy importante lo que otros opinan acerca de su desempeño, y esto influye negativamente en su intención de retiro voluntario de los estudios.

Rumberger y Lim (2008) consideran la existencia de una influencia directa del control percibido sobre la intención de deserción estudiantil. En concordancia, en este estudio, los resultados sugieren un nivel de significancia alto de la influencia de la variable percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores.

Por otro lado, los resultados sugieren que la Satisfacción con los estudios virtuales no es significativa en el modelo de regresión múltiple. Los estudios de Russell (2013) concluyeron que existe una relación negativa entre la satisfacción con los cursos virtuales y la intención de retiro voluntario de los mismos. Debido a la coyuntura y a cómo se ha realizado la aproximación a la metodología de enseñanza mediante cursos virtuales sin tener otra opción, se podría afirmar que las circunstancias en las que se ha levantado la información para este estudio son diferentes a las que atravesó Russell (2013) en su estudio original. La satisfacción pudo verse afectada por las condiciones del ambiente de estudio, dado que la mayoría de los estudiantes llevó las clases virtuales en sus casas, en una situación de convivencia familiar permanente, distinto a lo experimentado por Russell (2013).

Al no haber elegido esta metodología de manera voluntaria, sino debido a las medidas de distanciamiento social impuestas en todo el país (que incluye a la Provincia de Lima),

que concluyeron en la disposición obligatoria de dictado de clases de manera virtual, la percepción de satisfacción de los estudiantes podría ser diferente a la de los que participaron del estudio de Russell (2013). Es probable que los individuos hayan comparado la opción de llevar clases virtuales en contraposición a no llevar clases y que su nivel de satisfacción refleje, no una preferencia sobre las clases de manera presencial, sino, sobre no llevar clases de ninguna otra manera.

5.1.3. Efecto Moderador de la Orientación al Aprendizaje

Los resultados no mostraron evidencias de que la orientación al aprendizaje haya tenido un efecto directo sobre la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, contradiciendo los efectos encontrados por Dweck (2000) y tampoco estaría alineado con Martínez (2003). Adicionalmente, no se encontraron evidencias de que la orientación al aprendizaje modifique las relaciones entre las variables determinantes y la dependiente, pues las cuatro hipótesis relacionadas al efecto moderador de la orientación al aprendizaje resultaron no ser significativas para lo planteado en el modelo.

Fue la misma Martínez (2003) quien defendió que los estudios vía virtual requieren un mayor nivel de auto motivación y persistencia de parte del estudiante; de acuerdo con sus hallazgos, una persona orientada a los resultados suele desarrollar la persistencia y tenacidad necesarias para alcanzar sus objetivos, mientras que una persona orientada al aprendizaje suele tener un menor nivel de persistencia hacia la culminación de los estudios.

Asimismo, Roebken (2007, como se citó en Jha & Bhattacharyya, 2013) sostiene que la eficacia de la orientación al aprendizaje depende de la situación y el entorno; de esta manera, es posible que, ante la dificultad del aprendizaje en un entorno virtual al cual no están acostumbrados, no se haya podido evidenciar en los alumnos la influencia de esta orientación en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores. A ello se suma que la gran mayoría de estudiantes asistió a las clases virtuales en sus casas, siendo éste un ambiente no necesariamente adecuado para ello.

Para desarrollar la orientación al aprendizaje entre los estudiantes, se deben desarrollar principios de aprendizaje cooperativo, dentro de los que están presentes la interdependencia positiva basada en el equipo, la interacción activa cara a cara y la responsabilidad individual con las habilidades sociales (Johnson et al., 1991 como se

citó en Jha & Bhattacharyya, 2013). Como consecuencia, la falta de interacción cara a cara con los compañeros pudo haber influido en la orientación al aprendizaje.

Esto podría explicar por qué no hay un efecto moderador de la orientación al aprendizaje sobre la Actitud hacia completar los estudios superiores, la Influencia de la familia y el entorno social, la Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores y la Satisfacción con los estudios virtuales, y por qué las cuatro hipótesis contrastadas obtuvieron un resultado que culminó en su rechazo.

5.1.4. Efecto Moderador de la Orientación a los Resultados

Los resultados obtenidos sugieren que existe un efecto moderador de la orientación a los resultados en la relación entre la intención de retiro voluntario de los estudios superiores y tres de sus factores determinantes, que son la actitud hacia terminar los estudios superiores, la percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores y la satisfacción con los estudios virtuales.

El efecto moderador se podría ver explicado por Sun (2000), quien encontró que los estudiantes con una fuerte orientación a los resultados suelen tener una menor probabilidad de abandonar los estudios.

Rumberger y Lim (2008) consideran la existencia de una influencia directa del control percibido sobre la deserción estudiantil. En el caso de este estudio, los resultados sugieren un nivel de significancia alto entre e la interacción de la percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores y la orientación a los resultados. La interacción entre estas dos variables, que sugieren una influencia significativa sobre la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, ha resultado tener un alto nivel de significancia y, por ende, un efecto moderador difícil de determinar.

Finalmente, los resultados respecto a la relación de la influencia de la familia y el entorno social y la orientación a los resultados tampoco sugirieron que exista una influencia significativa. Según Jha y Bhattacharyya (2013), en que para un estudiante orientado a los resultados es muy importante lo que otros opinan acerca de su desempeño, para él o ella es de gran satisfacción saber que está teniendo mejores resultados que sus pares. La norma subjetiva, de acuerdo con Pantages y Creedon (1978), implica que el estudiante se siente presionado tanto por sus padres como por su entorno social para poder finalizar su carrera. Esto podría explicar el por qué ya existiendo esta presión social de parte de estos importantes grupos de influencia, la

orientación a los resultados no genere un diferencial desde la auto motivación o la persistencia del mismo estudiante y dé como resultado que no exista un efecto moderador y por ende la hipótesis se haya rechazado.

Respecto al efecto moderador de la orientación a los resultados sobre la relación entre la Satisfacción con los estudios virtuales y la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, los resultados sugirieron un nivel de significancia bastante alto. Esto podría ser explicado debido a que, de acuerdo con Martínez (2003), una persona orientada a los resultados suele desarrollar la persistencia y tenacidad necesarias para alcanzar sus objetivos; en este caso el objetivo sería completar su carrera.

5.1.5. Resultados Post Hoc

Adicionalmente, se realizaron análisis específicos que permitan conocer la existencia de diferencias en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores por diferentes segmentos.

Los resultados sugieren que los estudiantes de género masculino son más propensos a retirarse. Estos resultados se relacionan con lo señalado por algunos autores que coinciden con la misma afirmación (Spady, 1970; Giovagnoli, 2002; (Demos, 1968; Nelson, 1966, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)), sin embargo, en la literatura no se encontraron resultados concluyentes debido a que otros autores indicaron que no existía diferencia significativa entre ambos géneros (Iffert, 1957; Bragg, 1956; Johansson & Rossmann, 1973; Sewell & Shan, 1967; Slocum, 1956; Suddarth, 1957; Summerskill & Darling, 1955, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Por otro lado, los resultados no sugieren diferencias significativas entre los rangos de edad que pudiesen ser más propensos a retirarse. Estos resultados se relacionan con lo señalado por algunos autores que indican que el retiro estudiantil en estudiantes de mayor o menor edad al promedio es similar (Bragg, 1956; Suddarth, 1957; Thompson, 1953, como se citó en Pantages & Creedon, 1978); sin embargo, en la literatura no se encontraron resultados concluyentes dado que Giovagnoli (2002), por otro lado, señalo que los estudiantes de mayor edad son más propensos a retirarse.

Los resultados sugieren que aquellos estudiantes que provienen de un colegio público son más propensos a retirarse. Estos resultados se relacionan con lo señalado por algunos autores que coinciden con la misma afirmación (Giovagnoli, 2002; (Astin, 1973; Freedman, 1956, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)); sin embargo, en

la literatura no se encontraron resultados concluyentes debido a que otros autores indicaron que serían los estudiantes de procedencia de colegios privados quienes son más propensos a retirarse (Sexton, 1965, como se citó en Pantages & Creedon, 1978; Castaño et al., 2004).

Los resultados sugieren que aquellos estudiantes que no conocen si sus padres cuentan con educación superior o son conscientes de que sus padres no cuentan con educación superior son más propensos a retirarse. Estos resultados se relacionan con lo señalado por algunos autores donde mencionan que aquellos estudiantes con padres sin educación universitaria tienen mayor probabilidad de retirarse (Spady, 1970; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Giovagnoli, 2002; Castaño et al., 2004; (Chase, 1970; Eckland, 1965; Panos & Astin, 1968; Farnsworth, 1959; Slocum, 1956, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

Los resultados sugieren que aquellos estudiantes que se encuentran en el primer y segundo año de estudio son más propensos a retirarse. Estos resultados se relacionan con lo señalado por algunos autores quien mencionan incluso que, los estudiantes de primer semestre son aún más propensos a retirarse (Summerskill, 1962; Bragg, 1956; Conner, 1968; Fullmer, 1956; Little, 1959; Morrisey, 1971; Slocum, 1956; Suddarth, 1957, como se citó en Pantages & Creedon, 1978).

5.2. Limitaciones

Para la realización del presente estudio se han observado las mejores prácticas de investigación. Sin embargo, es importante considerar que existen algunas limitaciones.

Los datos obtenidos son de corte transversal, por lo que la información recopilada nos muestra un momento específico y estático, de esta manera no podemos evidenciar los cambios que se generen a lo largo del tiempo.

La aplicación de la encuesta se realizó en la Provincia de Lima. Esta limitación geográfica no permite tener amplitud en la investigación, dado que las observaciones son obtenidas de una única ciudad, quedando fuera las demás ciudades del país.

La investigación consideró estudiantes de instituciones de educación superior, de esta manera, se excluyeron a instituciones de educación primaria, educación secundaria, entre otros.

El estudio se realizó durante la emergencia sanitaria por el virus COVID-19. Frente a esta situación, algunas universidades aún no se encontraban preparadas para

migrar su modalidad de dictado de clases hacia la educación virtual, entonces los estudiantes se vieron forzados a detener su educación durante el proceso de adaptación de dichas instituciones.

La solicitud para el envío del cuestionario virtual se realizó a través de contactos propios de los autores de esta tesis (se aplicó el método de muestreo por conveniencia). De esta manera los resultados abarcan 38 de los distritos de la Provincia de Lima y no la totalidad de sus 43 distritos y no existe una proporcionalidad entre población y muestra para los habitantes de cada distrito. Es por ello que, de acuerdo con Levine y colaboradores (2014), al utilizar una muestra por conveniencia los resultados no pueden ser generalizados a la población.

5.3. Implicancias y Futuras Investigaciones

La identificación de los factores que influyen en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores puede permitir tomar acciones de manera temprana que podrían contribuir a disminuir la tasa de deserción de las instituciones educativas, lo que trae muchas implicancias favorables.

A continuación, se presentan algunas posibles contribuciones de los resultados del presente estudio en los ámbitos social, gubernamental, institucional y académico. Finalmente se presentarán sugerencias para futuras investigaciones

5.3.1. Ámbito Social

Diversos estudios indican que la falta de educación afecta a las familias y a la sociedad pues dificulta que las personas puedan romper el círculo de la pobreza (Lakin & Gasperini, 2004; Goicovic, 2002; Suárez & Zárate, 1999; Beyer, 1998), por lo que este tipo de investigaciones ayudan a entender mejor cómo retener a los estudiantes y conseguir que estos terminen sus estudios superiores y puedan en el futuro acceder a empleos estables y mejor remunerados. Esto último no sólo beneficia a las familias, sino también a las empresas que podrán contar con trabajadores más capacitados y especializados, y al Estado que se beneficiará con el desarrollo y mejora de diversas industrias.

Sin embargo, no sólo los estudiantes se estarían beneficiando. Se sabe que el tener padres que han culminado sus estudios superiores y lo han hecho saber a sus hijos,

disminuye su intención de retirarse de los estudios. Este círculo virtuoso puede contribuir con la reducción de la tasa de retiro a largo plazo.

5.3.2. Ámbito Gubernamental

Dado que el Estado invierte en la educación del país, sobre todo en la educación pública, es necesario que cuenten con indicadores que les permitan monitorear la intención de terminar los estudios superiores de los estudiantes, para que se puedan aplicar a tiempo políticas de retención y programas de apoyo a los estudiantes. Adicionalmente, al conocer que la actitud hacia terminar los estudios, la influencia de la familia y entorno social y la percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores de los estudiantes influyen en la intención de retiro voluntario de sus estudios superiores, éstos deben ser entendidos y monitoreados por las instituciones de educación superior, inclusive se pueden incentivar desde los estudios de primaria y secundaria.

También poder entender las motivaciones y necesidades de los alumnos con orientación a los resultados y trabajar en campañas y programas que ayuden a que estos puedan completar sus estudios superiores. Se puede reforzar dentro de la comunicación a los alumnos estos factores para disminuir la intención de retiro voluntario de los estudios.

5.3.3. Ámbito Institucional

El retiro estudiantil en los estudios superiores tiene un impacto directo en los ingresos económicos de las instituciones educativas, tal como lo indica Macias (2013). Es por ello el esfuerzo de las instituciones en realizar diferentes acciones para reducir el índice de deserción, enfocados en factores como la calidad académica y la calidad de la infraestructura (Barboza-Palomino et al., 2017). Por ello es importante poder medir de manera temprana la actitud hacia poder completar sus estudios, la influencia de la familia y el entorno social y la percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores como factores determinantes de la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, y poder tomar acciones que permitan evitar la intención de retiro de estos alumnos, sabiendo que es en el primer año de estudios donde la intención de retirarse es mayor.

Según lo indicado por la firma Penta Analytics, que realizó un estudio en el Perú (Diario Gestión, 2017), utilizando modelos matemáticos se podría reducir la deserción de un 27% a un 13% en alumnos del primer año y de 7% en los alumnos con mayor antigüedad. En estos modelos matemáticos se pueden incluir las variables de la TPB que hemos utilizado, así como la orientación a los resultados, para tener un modelo matemático más robusto que permita identificar la intención de retirarse con mayor precisión.

El poder identificar a los alumnos con intención de retirarse permite también priorizar el esfuerzo y reducir costos en su seguimiento, para poder brindarles diferentes tipos de ayuda que necesiten para reforzar su orientación a los resultados ya sea mediante programas de apoyo o ayuda psicológica.

Se considera importante que las entidades educativas realicen cuestionarios a los estudiantes ingresantes, en que se capturen las variables que se analizaron y que resultaron significativas en la intención de retiro voluntario de los estudios superiores, especialmente al inicio de la carrera donde hay un mayor nivel de retiro. Esto podría permitir identificar a aquellos estudiantes con intención de retiro de sus estudios de manera temprana, y poder tomar acciones de seguimiento y acompañamiento mediante un portafolio de soluciones que puedan ser ofrecidos a cada estudiante según su problemática.

También es importante promover las variables de la TPB enfocadas en que los estudiantes fortalezcan su intención de culminar sus estudios, como una actitud positiva, lo cual se podría reforzar el tener una actitud favorable hacia la culminación de sus estudios. Así mismo incentivar a crear un entorno de compañerismo que mejore las normas subjetivas del entorno de cada individuo de tal forma que minimice la presión de grupos que influyeran en la intención de retiro del estudiante. También reforzar la autoestima y autoconocimiento de las capacidades del estudiante que ayuden a percibir que no es tan difícil completar sus estudios.

5.3.4. Ámbito Académico

Este estudio de los factores determinantes de la intención de retiro voluntario de los estudios superiores incluye no sólo información de estudiantes universitarios, sino también de estudiantes de carreras técnicas. Normalmente son las universidades las que han estudiado este fenómeno, pero el trabajar con los institutos de educación superior

abre la posibilidad para que estos centros puedan ahondar en este fenómeno y ver cómo mejorar las maneras en que enfrentan la deserción con información obtenida de estudiantes de carreras técnicas, que podrían provenir de distintas realidades y podrían afrontar diferentes retos en comparación a los estudiantes universitarios.

5.3.5. Futuras investigaciones

Se recomienda ampliar el conocimiento de la satisfacción con los estudios, sean presenciales o virtuales, pues el presente estudio obtuvo resultados controversiales. La crisis ocasionada por el Covid-19 generó una distorsión en el dictado regular de las clases, pues sólo se tienen permitidas las clases virtuales (precisamente se incluyó la variable satisfacción con las clases virtuales con la finalidad de reflejar en el modelo el posible efecto de la coyuntura), por lo que se sugiere realizar nuevas investigaciones cuando la crisis termine y empiece una fase que permita que las clases puedan ser dictadas también en modalidades distintas a la virtual.

Dado que el 51% de los entrevistados en el presente estudio han sido estudiantes de carreras técnicas y se encontró resultados significativos en dicha muestra, se presenta una oportunidad de poder ahondar también en este sector educativo, pues por lo general los estudios sólo han realizado muestras de estudiantes universitarios. La mayoría de los estudios revisados en este trabajo están realizados con muestras de estudiantes universitarios únicamente. Visto esto, se recomienda, en futuras investigaciones, incluir a más grupos de estudiantes, como son los alumnos de carreras técnicas y alumnos de secundaria, y evaluar el efecto moderador de la orientación al aprendizaje y la orientación a los resultados en dichos grupos.

Finalmente, una recomendación adicional está relacionada a solucionar las controversias encontradas hasta el momento en la literatura y que en este estudio no han sido totalmente despejadas. En cuanto al género, autores como Iffert (1957, como se citó en Pantages y Creedon, 1978) o Johansson y Rossmann (1973, como se citó en Pantages & Creedon, 1978) han llegado a concluir que el género no sería un factor determinante para el retiro estudiantil; sin embargo, este estudio ha encontrado resultados similares a los de Spady (1970) o Giovagnoli (2002) en cuanto a que los hombres son más propensos a retirarse de los estudios superiores. También se debería investigar más la edad pues el presente estudio no encontró resultados significativos en los grupos etarios y, según la literatura, algunos autores que indican que el retiro en

estudiantes de mayor o menor edad al promedio es similar (Bragg, 1956; Suddarth,1957; Thompson, 1953), mientras que Giovagnoli (2002) señala que los estudiantes de mayor edad son más propensos a retirarse. Los resultados del presente estudio sugieren que aquellos estudiantes que provienen de un colegio público son más propensos a retirarse lo cual coincide con (Giovagnoli, 2002; (Astin, 1973; Freedman, 1956, como se citó en Pantages & Creedon, 1978)); sin embargo, otros autores indicaron que serían los estudiantes de procedencia de colegios privados quienes son más propensos a retirarse (Sexton, 1965; Castaño et al., 2004).

ANEXO I

TRANSCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO UTILIZADO PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN (ENCUESTA VÍA FORMULARIO ELECTRÓNICO DE GOOGLE FORMS)

¿Qué onda con tus estudios?

Esta encuesta sólo te tomará de 5 a 8 minutos, te pedimos que seas lo más honesto posible en tus respuestas. Ten presente que todo lo que contestes será totalmente confidencial y sólo será utilizado con fines académicos. No te preocupes, que tus respuestas no serán identificadas ni compartidas con nadie.

SECCIÓN 1

PREGUNTA 1: (Opción múltiple, selección única)

¿Actualmente estás estudiando una carrera en una Institución de Educación Superior? (Universidad, Instituto u otro) Si has interrumpido tus estudios por el Covid, pero aún no terminas la carrera, marca "Sí".

- Sí
- No (envía hacia el final de la encuesta).

SECCIÓN 2 - Por favor completa los siguientes datos:

PREGUNTA 2: (Opción múltiple, selección única)

Tu Género es:

- Mujer
- Hombre
- Me siento identificado(a) con otra opción

PREGUNTA 3: (Completar)

Por favor indica tu edad en años enteros

- _____

PREGUNTA 4: (Opción múltiple, selección única)

¿Cuál es tu Estado Civil?

- Soltero(a)
- Conviviente(a)
- Casado(a)
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viudo(a)

SECCIÓN 3

PREGUNTA 5: (Opción múltiple, selección única)

¿En qué tipo de colegio terminaste tus estudios secundarios?

- Colegio Público o Nacional
- Colegio Privado o Particular

PREGUNTA 6: (Opción múltiple, selección única)

Ahora, por favor dinos en qué tipo de Institución de Educación Superior estudias actualmente:

- Institución Pública o Nacional
- Institución Privada o Particular

PREGUNTA 7: (Completar)

Indica el nombre de la Institución de Educación Superior donde estudias

- _____

PREGUNTA 8: (Opción múltiple, selección única)

¿Qué tipo de carrera estás estudiando?

- Carrera Universitaria
- Carrera Técnica

SECCIÓN 4

PREGUNTA 9: (Escala Likert del 1 al 5)

A continuación, te presentaremos algunas afirmaciones y nos gustaría saber qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con cada una de ellas. Por favor utiliza la escala que se presenta al lado de cada afirmación que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo)

- Recomendaría a un amigo que necesita estudiar un determinado tema, que lleve un curso virtual
- Puedo superar cualquier obstáculo o problema que pueda complicar el que complete mis estudios superiores
- Cuando me asignan tareas, busco ampliar mis conocimientos para poder realizarlas
- Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí creen que yo debería completar mis estudios superiores
- Tengo control total para completar mis estudios superiores

SECCIÓN 5

PREGUNTA 10: (Escala Likert del 1 al 5)

A continuación, te presentaremos algunas afirmaciones y nos gustaría saber qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con cada una de ellas. Por favor utiliza la escala que se presenta al lado de cada afirmación que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo)

- Es posible que no termine mis estudios superiores
- No haré esfuerzos para terminar mis estudios superiores
- Completar mis estudios superiores es gratificante
- Completar mis estudios superiores es emocionante
- Pienso que no completaré mis estudios superiores

SECCIÓN 6

PREGUNTA 11: (Escala Likert del 1 al 5)

A continuación, te presentaremos algunas afirmaciones y nos gustaría saber qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con cada una de ellas. Por favor utiliza la escala que se presenta al lado de cada afirmación que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo)

- Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí se sentirán complacidas si yo completo mis estudios superiores
- Generalmente me dedico a las tareas por las que recibo una pronta recompensa
- Disfruto al aprender nuevos temas
- Completar mis estudios superiores es deseable
- Completar mis estudios superiores es inteligente

SECCIÓN 7

PREGUNTA 12: (Escala Likert del 1 al 5)

A continuación, te presentaremos algunas afirmaciones y nos gustaría saber qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con cada una de ellas. Por favor utiliza la escala que se presenta al lado de cada afirmación que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo)

- Expandir mis conocimientos constantemente es algo que me motiva
- Busco que mis amigos y profesores sepan de mis logros siempre
- Completar mis estudios superiores será fácil para mí
- Completar mis estudios superiores es útil
- Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí esperan que yo complete mis estudios superiores

SECCIÓN 8

PREGUNTA 13: (Escala Likert del 1 al 5)

A continuación, te presentaremos algunas afirmaciones y nos gustaría saber qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con cada una de ellas. Por favor utiliza la escala que se presenta al lado de cada afirmación que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo)

- No espero completar mis estudios superiores
- Completar mis estudios superiores es placentero
- Estudiar de manera virtual llena mis expectativas de aprendizaje
- Aprender me genera satisfacción
- Me gusta estudiar acerca de temas diversos

SECCIÓN 9

PREGUNTA 14: (Escala Likert del 1 al 5)

A continuación, te presentaremos algunas afirmaciones y nos gustaría saber qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con cada una de ellas. Por favor utiliza la escala que se presenta al lado de cada afirmación que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo)

- Estoy decidido a no seguir con mis estudios superiores
- Completar mis estudios superiores es bueno

- Me gusta buscar recompensas de corto plazo por mis esfuerzos
- Completar mis estudios superiores es beneficioso
- De manera general, estoy satisfecho con mi experiencia de aprendizaje de manera virtual

SECCIÓN 10 - Algunos datos sobre ti

PREGUNTA 15: (Opción múltiple, selección única)

¿En qué distrito vives?

- Vivo fuera de Lima Metropolitana
- Ancón
- Ate Vitarte
- Barranco
- Breña
- Carabaylo
- Chaclacayo
- Chorrillos
- Cieneguilla
- Comas
- El Agustino
- Independencia
- Jesús María
- La Molina
- La Victoria
- Lima
- Lince
- Los Olivos
- Lurigancho
- Lurín
- Magdalena del Mar
- Miraflores
- Pachacamac
- Pucusana
- Pueblo Libre
- Puente Piedra
- Punta Hermosa
- Punta Negra
- Rímac
- San Bartolo
- San Borja
- San Isidro
- San Juan de Lurigancho
- San Juan de Miraflores
- San Luis
- San Martín de Porres
- San Miguel
- Santa Anita
- Santa María del Mar
- Santa Rosa
- Santiago de Surco

- Surquillo
- Villa El Salvador
- Villa María del Triunfo

PREGUNTA 16: (Opción múltiple, selección única)

¿En qué año ingresaste a tu Centro de Estudios Superiores?

- 2020
- 2019
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- 2011
- 2010 o más

PREGUNTA 17: (Opción múltiple, selección única)

¿Cuántos años dura tu carrera?

- 1 año
- 2 años
- 3 años
- 4 años
- 5 años
- 6 años

PREGUNTA 18: (Opción múltiple, selección única)

¿En qué ciclo te encuentras actualmente?

- 1ro
- 2do
- 3ro
- 4to
- 5to
- 6to
- 7to
- 8vo
- 9no
- 10mo
- 11vo
- 12vo

SECCIÓN 11

PREGUNTA 19: (Opción múltiple, selección única)

¿Quién solventa tus estudios? Indica la respuesta más cercana

- Mis padres

- Yo mismo(a)
- Un familiar u otra persona
- Estoy becado al 100%
- Otro

PREGUNTA 20: (Opción múltiple, selección única)

Por favor indica cuál de las siguientes opciones describe mejor tu situación actual:

- Dependo económicamente de mis padres, un familiar o un tutor
- Sólo puedo solventar parte de mis gastos, para lo demás recibo apoyo
- Sólo tengo capacidad para solventar mis propios gastos
- Puedo solventar mis gastos y también apoyar un poco con los de mi familia
- Mi familia depende económicamente de mí

PREGUNTA 21: (Opción múltiple, selección única)

Por favor indica cuál de las siguientes opciones describe mejor tu situación actual:

- Sólo me dedico a estudiar
- Apoyo en el negocio familiar
- Realizo prácticas pre-profesionales
- Tengo un emprendimiento
- Hago trabajos ocasionales
- Trabajo a tiempo parcial
- Trabajo a tiempo completo

SECCIÓN 12 – Para terminar, cuéntanos sobre tu familia

PREGUNTA 22: (Opción múltiple, selección única)

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la situación laboral de tus padres?

- Ninguno trabaja
- Sólo uno trabaja
- Ambos trabajan

PREGUNTA 23: (Opción múltiple, selección única)

Indícanos el Nivel Educativo de tus Padres:

- Ninguno tiene/tuvo educación superior completa
- Sólo uno tiene/tuvo educación superior completa
- Ambos tienen/tuvieron educación superior completa
- No estoy seguro(a)

PREGUNTA 24: (Opción múltiple, selección única)

¿Cómo se vio afectada la situación económica de tu núcleo familiar con la pandemia?

- Empeoró
- Se mantuvo
- Mejoró

SECCIÓN 13 - ¡Gracias!

No podríamos hacer esto sin tu apoyo, ¡¡muchas gracias!!

ANEXO II

CODIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO

Constructo	Código	Ítems
Satisfacción con estudios virtuales	ST1	De manera general, estoy satisfecho con mi experiencia de aprendizaje de manera virtual
	ST2	Estudiar de manera virtual llena mis expectativas de aprendizaje
	ST3	Recomendaría a un amigo que necesita estudiar un determinado tema, que lleve un curso virtual.
Percepción de la capacidad de poder concluir los estudios superiores	CP1	Tengo control total para completar mis estudios superiores
	CP2	Completar mis estudios superiores será fácil para mi
Influencia de la familia y entorno social	NS1	Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí creen que yo debería completar mis estudios superiores
	NS2	Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí se sentirán complacidas si yo completo mis estudios superiores
	NS3	Pienso que la mayoría de las personas que son importantes para mí esperan que yo complete mis estudios superiores
Actitud hacia terminar los estudios superiores	AT1	Completar mis estudios superiores es gratificante
	AT2	Completar mis estudios superiores es útil
	AT3	Completar mis estudios superiores es bueno
	AT4	Completar mis estudios superiores es beneficioso
	AT5	Completar mis estudios superiores es inteligente
	AT6	Completar mis estudios superiores es placentero
	AT7	Completar mis estudios superiores es deseable
	AT8	Completar mis estudios superiores es emocionante
Orientación al Aprendizaje	OA1	Disfruto al aprender nuevos temas
	OA2	Me gusta estudiar acerca de temas diversos
	OA3	Aprender me genera satisfacción
	OA4	Expandir mis conocimientos constantemente es algo que me motiva
	OA5	Cuando me asignan tareas, busco ampliar mis conocimientos para poder realizarlas
Orientación a los Resultados	OR1	Me gusta buscar recompensas de corto plazo por mis esfuerzos
	OR2	Generalmente me dedico a las tareas por las que recibo una pronta recompensa
	OR3	Busco que mis amigos y profesores sepan de mis logros siempre
Intención de Retiro Voluntario de los Estudios Superiores	IN1	No espero completar mis estudios superiores
	IN2	Pienso que no completaré mis estudios superiores
	IN3	No haré esfuerzos para terminar mis estudios superiores
	IN4	Estoy decidido a no seguir con mis estudios superiores
	IN5	Es posible que no termine mis estudios superiores

BIBLIOGRAFÍA

- Aaker, J. L. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of marketing research*, 34(3), 347-356.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control* (pp. 11-39). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations.
- Ajzen, I. (2008). Consumer attitudes and behavior.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections.
- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2013). Ability and motivation: Assessing individual factors that contribute to university retention. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 129.
- Alin, A. (2010). Multicollinearity. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 2(3), 370-374.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in higher education*, 40(4), 461-485.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, 40(4), 471-499.
- Baader, M. T., Urra, P. E., Millán, A. R., & Yáñez, M. L. (2011). Algunas consideraciones sobre el intento de suicidio y su enfrentamiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(3), 303-309.
- Bacharach, S. B. (1989). Organizational theories: Some criteria for evaluation. *Academy of management review*, 14(4), 496-515.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1), 74-94.
- Banco Mundial (2013). Informe Anual 2019. Poner fin a la pobreza extrema, Impulsar la prosperidad compartida. *Grupo Banco Mundial*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16091/9780821399446SP.pdf>
- Banco Mundial (2019). Informe Anual 2019. Poner fin a la pobreza, invertir para generar oportunidades. *Grupo Banco Mundial*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/32333/211470SP.pdf>
- Barboza-Palomino, M., Sánchez-Hernández, G., & Castilla-Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 169-191.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in higher education*, 17(4), 291-320.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55(4), 485-540.
- Beyer, H. (1998). ¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar? *Estudios Públicos*, núm. 71, pp. 89-119.

- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The journal of higher education, 71*(5), 569-590.
- Bridgeland, J. M., DiIulio Jr, J. J., & Morison, K. B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. *Civic Enterprises*.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M., & Bracken, M. (2000). Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. *Journal of further and Higher Education, 24*(3), 301-310.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in higher education, 33*(5), 571-593.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of higher education, 64*(2), 123-139.
- Cabrera, A. F., Stampen, J. O., & Hansen, W. L. (1990). Exploring the effects of ability to pay on persistence in college. *The Review of Higher Education, 13*(3), 303-336.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Pérez, P. A., & Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios.
- Castaño Vélez, E. A., Gallón Gómez, S. A., Gómez Portilla, K., & Vásquez Velásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso Analysis of the Factors Associated with the Drop-out Rate of Students in Higher Education: a Case Study. *Revista de Educación, 345*, 255-280.
- Cerpa, W. F., González, M. P. C., & Cantillo, S. P. (2014). Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe: Estudiantes activos en el periodo 2013-01 y desertores académicos de los periodos 2011-01 a 2012-02. *Escenarios, 12*(1), 96-104.
- Creswell, J.W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd Ed.). California, USA: SAGE Publications, Inc.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika, 16*(3), 297-334.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research, 16*(1), 64-73.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 810.
- Dawson, S. P., Macfadyen, L., & Lockyer, L. (2009). Learning or performance: Predicting drivers of student motivation.
- Dewberry, C., & Jackson, D. J. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior, 107*, 100-110.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 34*(2), 65-86.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 33*(1), 7-27.

- Durkheim, E. (1897). *Le suicide: étude de sociologie*. Alcan.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- El Peruano (2019, 27 de Enero). Presupuesto 2019 para educación se incrementó en 11%. *Diario El Peruano*. Recuperado de <https://elperuano.pe/noticia-presupuesto-2019-para-educacion-se-incremento-11-75127.aspx>
- El Peruano (2020, 15 de Marzo). Normas Legales: Decreto de urgencia que establece diversas medidas excepcionales y temporales para prevenir la propagación del coronavirus (Covid-19) en el territorio nacional *Diario El Peruano*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/normas-legales/460471-026-2020>
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in higher education*, 31(3), 279-293.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. & Urzua, S. (2017). *Momento Decisivo. La educación superior en América Latina y El Caribe*. Washington DC: Grupo Banco Mundial
- Fiegehen, L. E. G., & Díaz, O. E. (2008). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, (45), 33-46.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief. *Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, 578.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2020). *COVID-19: Impacto en la pobreza y desigualdad en niñas, niños y adolescentes en el Perú*. Recuperado de <https://www.unicef.org/peru/informes/covid-19-impacto-pobreza-y-desigualdad-en-ninas-ninos-y-adolescentes-peru-estimaciones2020-2021>
- Fonseca Elespuro, D. R., Melendez Romero, T. L., & Mori Valera, M. (2015). Factores relacionados con la deserción en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de Ucayali en el periodo 2008 al 2013.
- Fukusaki, G. Y. (2007). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: vale la pena el esfuerzo?* (Vol. 78). Universidad del Pacífico.
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria.
- George, P. D., & Mallery, P. (2003). Alfa de Cronbach. *de SPSS for windows Step by step: A simple guide and reference*, 231.
- Gestión (2017, 11 de Julio). El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en primer año de estudios. *Diario Gestión*. Recuperado de <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/27-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios-139168>
- Giovagnoli, P. I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. *Documentos de Trabajo*.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Godin, G., & Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: a review of its applications to health-related behaviors. *American journal of health promotion*, 11(2), 87-98.

- Goicovic, D. I. (2002). *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil*. Última Década, núm. 16. pp. 11-53.
- Gortan, A., & Jereb, E. (2007). The dropout rate from e-learning courses and the satisfaction of students with e-learning. *Organizacija*, 40(6).
- Grewal, R., Cote, J. A., & Baumgartner, H. (2004). Multicollinearity and measurement error in structural equation models: Implications for theory testing. *Marketing science*, 23(4), 519-529.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Madrid: Prentice Hall.
- Harrison, D. A., Newman, D. A., & Roth, P. L. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management journal*, 49(2), 305-325.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication monographs*, 76(4), 408-420.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of tests and items. *Applied psychological measurement*, 9(2), 139-164.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, (17), 91-108.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2014). *Una Mirada A LIMA Metropolitana*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1168/libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2018). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1168/libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2018). *El 40,1% de los hogares del país tuvo acceso a Internet en el primer trimestre del 2020*. Recuperado de <http://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-401-de-los-hogares-del-pais-tuvo-acceso-a-internet-en-el-primer-trimestre-del-2020-12272/>
- Jha, S., & Bhattacharyya, S. S. (2013). Learning orientation and performance orientation: Scale development and its relationship with performance. *Global Business Review*, 14(1), 43-54.
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. *Journal of marketing*, 57(1), 1-22.
- Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., & Mora Magaña, I. (2002). *Investigación del comportamiento*.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing*. Psychology Press.
- Kohli, A. K., Shervani, T. A., & Challagalla, G. N. (1998). Learning and performance orientation of salespeople: The role of supervisors. *Journal of Marketing Research*, 35(2), 263-274.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The journal of higher education*, 79(5), 540-563.
- Lakin, M., & Gasperini, L. (2004). La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Roma, Italia: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 81-192.

- Levine, D. M., Krehbiel, T. C., & Berenson, M. L. (2014). Estadística para Administración. Naulcapan de Juárez.
- Macias, S (2013). Impacto económico de la deserción estudiantil en los estados financieros del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial. *Repositorio Unemi*, 74-79.
- Marsh, H. W., Wen, Z., Hau, K. T., Little, T. D., Bovaird, J. A., & Widaman, K. F. (2007). Unconstrained structural equation models of latent interactions: Contrasting residual-and mean-centered approaches. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 570-580.
- Martínez, M. (2003). Altas tasas de deserción en el aprendizaje en línea: desafíos, predictores y soluciones. *The eLearning Developers Journal*, 2 (2), 1-7.
- Matzler, K., & Mueller, J. (2011). Antecedents of knowledge sharing—Examining the influence of learning and performance orientation. *Journal of Economic Psychology*, 32(3), 317-329.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of educational psychology*, 85(4), 582.
- Ministerio de Educación del Perú: Oficina de Coordinación Universitaria (2006). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Perú*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4215>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Ley Universitaria*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2018, 19 de abril) *Minedu transferirá S/120 millones a 21 universidades públicas para mejorar su gestión* [Nota de Prensa]. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/4477-minedu-transferira-s-120-millones-a-21-universidades-publicas-para-mejorar-su-gestion>
- Ministerio de Educación del Perú (2018, 10 de agosto) *Más de 1800 jóvenes empezarán sus estudios superiores con la Beca 18 otorgada por el Minedu* [Nota de Prensa]. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/17786-mas-de-1800-jovenes-empezaran-sus-estudios-superiores-con-la-beca-18-otorgada-por-el-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú (2019, 6 de noviembre) *Transitabilidad en la educación superior tecnológica: aprendizaje para todos* [Artículo]. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/352626-transitabilidad-en-la-educacion-superior-tecnologica-aprendizaje-para-todos>
- Ministerio de Educación del Perú (2019, 12 de diciembre) *Minedu promoverá becas de estudios superiores para escolares con talento* [Nota de Prensa]. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/70893-minedu-promovera-becas-de-estudios-superiores-para-escolares-con-talento>
- Ministerio de Educación del Perú (2020, 6 de febrero) *Reglamento para licenciamiento de institutos estará listo en marzo* [Nota de Prensa]. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/81220-reglamento-para-licenciamiento-de-institutos-estara-listo-en-marzo>
- Ministerio de Educación del Perú (2020, 13 de agosto) *Ministro Benavides: “La reforma es un logro de toda la comunidad universitaria”* [Nota de Prensa].

- Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/289949-ministro-benavides-la-reforma-es-un-logro-de-toda-la-comunidad-universitaria>
- Monckeberg, M. O. (2011). *El negocio de las universidades en Chile*. Debate.
- Morgan, R. M., & Hunt, S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of marketing*, 58(3), 20-38.
- Moron, P. (1987). *El Suicidio* (Vol. 11). Publicaciones Cruz O., SA.
- Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicano college students: A structural model. *Research in higher education*, 26(1), 31-59.
- Nora, A., Attinasi Jr, L. C., & Matonak, A. (1990). Testing qualitative indicators of precollege factors in Tinto's attrition model: A community college student population. *The Review of Higher Education*, 13(3), 337-355.
- Organización Mundial de la Salud (2021) *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)* [Nota de Prensa]. Recuperado de: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Páramo, G., & Correa, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78.
- Pascarella, E. T. (1985). Racial differences in factors associated with bachelor's degree completion: A nine-year follow-up. *Research in Higher Education*, 23(4), 351-373.
- Pantages, T. J., & Creedon, C. F. (1978). Studies of college attrition: 1950—1975. *Review of educational research*, 48(1), 49-101.
- Pérez, E. R., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
- Pfeifer, P. E. (2005). The optimal ratio of acquisition and retention costs. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 13(2), 179-188.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual review of psychology*, 63, 539-569.
- Radio Programas del Perú RPP (2020, 1 de Julio), *Minedu: Todas las universidades públicas migrarán este año al Sistema de educación virtual*. RPP Noticias. Recuperado de <https://rpp.pe/politica/gobierno/minedu-todas-las-universidades-publicas-migraran-este-ano-al-sistema-de-educacion-virtual-noticia-1276904>
- Reyes, L. (2007). La teoría de acción razonada: Implicancias para el estudio de las actitudes. *Universidad Pedagógica de Durango*, 15, 66-77.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Rueda, R. Z., & Pinilla, E. M. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (21), 120-133.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., & Pérez-Olvera, M. A. (2014). *Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa*. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.

- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research.
- Russell, J. E. L. (2013). Supporting students' motivation in college online courses.
- Salmi, J., & Alcalá, G. (1998). *Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior*. Cuadernos del CENDES, 15, 149-176.
- Sheeran, P. (2002). Intention—behavior relations: a conceptual and empirical review. *European review of social psychology*, 12(1), 1-36.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Strayhorn, T. L. (2008). The role of supportive relationships in facilitating African American males' success in college. *Naspa Journal*, 45(1), 26-48.
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de salud pública*, 17, 300-313.
- Suárez, M. H. y Zárate, R. (1999). Efecto de la crisis sobre la relación entre la escolaridad y el empleo en México: de los valores a los precios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, pp. 223-253
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Sun, L. (2018). The Influence of Goal orientations and the other Motivational Variables on Dropouts. Case HAAGA-HELIA UAS, Bite programme.
- Thomas, D. (2014). Factors that influence college completion intention of undergraduate students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), 225-235.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The journal of higher education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Vaughan, R. P. (1968). College dropouts: Dismissed vs. withdrew. *The Personnel and Guidance Journal*, 46(7), 685-689.
- Wacker, J. G. (1998). A definition of theory: research guidelines for different theory-building research methods in operations management. *Journal of operations management*, 16(4), 361-385.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. *Higher education: Handbook of theory and research*, 5(2), 289-322.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Academic Press.