



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Persistencia académica en un programa de nivelación universitario venezolano: caso Universidad Simón Bolívar

Academic Persistence at Completion of a Venezuelan University Leveling Program: Simón Bolívar University Case

Permanência acadêmica em um programa de nivelamento universitário venezuelano: caso Universidade Simón Bolívar

Diana Arias-Gómez * (<http://orcid.org/0000-0001-8161-5688>)

Departamento de Formación General y Ciencias Básicas, Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Emilse Durán-Aponte ** (<http://orcid.org/0000-0002-6981-1229>)

Departamento de Formación General y Ciencias Básicas, Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Recibido: 06-01-17

Revisado: 19-06-17

Aceptado: 18-07-17

Publicado: 18-12-17

RESUMEN. La investigación tuvo como objetivo determinar en qué medida factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales explican la persistencia académica de los estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) de la Universidad Simón Bolívar-Sede del Litoral. Se planteó un diseño cuantitativo de tipo explicativo, con un diseño no experimental, transeccional de relación causal retrospectiva. La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes (50.5% mujeres) con una edad promedio de 17.90 años ($DE= 2.37$). Se encontró una relación significativa entre algunas variables que explican la persistencia académica, las cuales fueron: (a) tener menor orientación a las metas académicas, (b) mayor puntaje en patrón desadaptativo, (c) mayor puntaje en la percepción de evaluación del docente de matemáticas y (c) mayor puntaje en el rendimiento final. Este conjunto de variables explica el 56.4% de la persistencia académica en el programa CIU para la muestra de estudio. A partir de los resultados se plantea una posible explicación a la persistencia académica y se analiza la importancia de contrastar los hallazgos con nuevas investigaciones en distintos escenarios académicos.

Palabras clave:

retención, deserción, ciclo de iniciación universitaria, resultados de aprendizaje, motivación para los estudios.

Citar como: Arias-Gómez, D. & Durán-Aponte, E. (2017). Persistencia académica al finalizar un programa universitario de nivelación venezolano: caso Universidad Simón Bolívar. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 289-307 doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.512>

*E-mail: darias@usb.ve, **E-mail: emilseaponte@usb.ve

ABSTRACT. This research was aimed at determining to what extent factors prior to university admission, motivational factors, and institutional experiences explain the academic persistence of students in the University Leveling Term (CIU) at the Simon Bolivar University - Coastal Campus. An explanatory-type quantitative study was proposed, which involved a non-experimental cross-sectional retrospective causal relationship design. The sample consisted of 101 students (50.5% female) with an average age of 17.90 years (SD = 2.37). The study found a significant relationship between some variables explaining academic persistence, which were: a) having a lower orientation toward academic goals; b) a higher score on the maladaptive pattern; c) a higher score in the perception of the Mathematics professor's evaluation; and d) a higher score in the final performance. This set of variables explains 56.4% of the academic persistence in the CIU program for the study sample. Based on results, this research posits a possible explanation for the academic persistence and analyzes the importance of comparing findings with new research works in different academic settings.

Key words:
retention,
dropping out,
university leveling
term, learning
outcomes, study
motivation.

RESUMO. O objetivo da pesquisa foi determinar em que medida, os fatores prévios à admissão na universidade, os fatores motivacionais e as experiências institucionais, explicam a permanência acadêmica de estudantes do Ciclo de Iniciação Universitária (CIU) da Universidade Simón Bolívar-Sede do Litoral. Foi proposto um desenho quantitativo de tipo explicativo, com um projeto transversal não experimental de relação causal retrospectiva. A amostra foi composta por 101 alunos (50,5% do sexo feminino) com idade média de 17,90 anos (DE = 2,37). Verificou-se uma relação significativa entre algumas variáveis que explicam a permanência acadêmica, que foram: (a) ter menor orientação para os objetivos acadêmicos, (b) maior pontuação no padrão inadaptado, (c) maior pontuação na percepção da avaliação do professor de matemáticas e (d) pontuações mais altas no desempenho final. Este conjunto de variáveis explica 56,4% da permanência acadêmica no programa CIU para a amostra do estudo. A partir dos resultados, é apresentada uma possível explicação à permanência acadêmica e se analisa a importância de comparar os resultados encontrados com novas pesquisas em diferentes contextos acadêmicos.

Palavras-chave:
retenção,
deserção, ciclo
de iniciação
universitária,
resultados de
aprendizagem,
motivação para
estudos.

Es cada vez mayor el número de alumnos que están egresando de la educación media con un bajo nivel de preparación, insuficiencia de formación y deficiencias de conocimientos en general (Fuenmayor, 2002; Morles, Medina & Álvarez, 2003; Pascuas, Jaramillo & Verástegui, 2015; Viale, 2014), lo cual significa confrontar serias dificultades que les impiden persistir en sus estudios universitarios. Con frecuencia se encuentran diagnósticos que presentan situaciones preocupantes en términos de calidad, debido a que en parte el sistema educativo escolar no está aportando los aprendizajes necesarios para la sociedad y además, dicha calidad, presenta desigualdad en la distribución requerida socialmente.

Debido a esto, la universidad venezolana ha asumido una nueva responsabilidad o más bien un reto: mejorar el nivel de los bachilleres que ingresan cada año. Esto no es otra cosa que una búsqueda por garantizar una mayor persistencia académica entre los estudiantes de reciente ingreso. Por lo tanto, han incorporado a sus ofertas institucionales –en algunos casos de forma obligatoria– programas y/o cursos de nivelación, con distintos lapsos de duración, pero con similares diseños curriculares, que en general son integrados por contenidos académicos en asignaturas básicas como matemáticas y lenguaje y un componente basado en estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio.

Sin embargo, a pesar que estos programas o cursos buscan nivelar al estudiante para afrontar las exigencias universitarias, muchos no logran persistir y terminan por abandonarlos de forma voluntaria o involuntaria antes de finalizarlos. Esto reduce las matrículas compuestas por los bachilleres que pueden ser formados a futuro en una profesión universitaria (Herrera, 2015), lo que no deja de ser alarmante, debido a que son cada vez más los egresados de educación media sin las competencias para aprobar los exámenes de ingreso a las universidades.

Esta investigación se centra en la persistencia académica de los estudiantes que cursan el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) de la Universidad Simón Bolívar (USB), programa de nivelación para proporcionar oportunidad a los estudiantes que una vez presentado el examen de admisión, no lograron obtener calificaciones iguales o por encima del puntaje mínimo requerido para el ingreso. Es voluntario, tiene una duración de tres trimestres y está conformado por las asignaturas de matemática, lenguaje, desarrollo de destrezas intelectuales, formación ciudadana y otras relacionadas con el área de estudio que desean cursar.

Lamentablemente, según el informe presentado por la Coordinación del CIU ante el Consejo Directivo de la Universidad Simón Bolívar (Universidad Simón Bolívar, 2012), este programa presenta una falta de persistencia del 25% aproximadamente de alumnos, en especial los estudiantes que lo cursan en la sede ubicada en el estado Vargas, denominado CIU-Litoral. Por ejemplo, la cohorte que ingresó el 2012 estaba conformada por alrededor de 300 estudiantes pero solamente aprobaron 91 participantes, correspondiente al 30% aproximadamente (Universidad Simón Bolívar, 2013).

A pesar de estar en un programa de nivelación para reforzar las áreas débiles no logradas según los resultados del examen de admisión, debe asumirse que no son únicamente las condiciones académicas mencionadas con anterioridad las que están influenciando para que un alumno del CIU persista o no, sino que hace falta considerar posibles explicaciones más allá del rendimiento académico que ayuden a entender este fenómeno.

Viale (2014) a través de una amplia revisión teórica intenta responder a la pregunta de “a qué se debe la deserción estudiantil universitaria” (p. 60), diferenciando entre dos grupos de variables explicativas, las de tipo pedagógicas y las no pedagógicas, y entre estas últimas menciona que se encuentran variables académicas, psicológicas, sociofamiliares y de identificación, que pueden influir en el rendimiento académico de los alumnos de reciente ingreso a la universidad y en una posterior persistencia o deserción.

En este mismo orden de ideas, Aponte (2015) desarrolla una propuesta teórica que intenta explicar la persistencia de los alumnos de reciente ingreso en función de distintos factores que agrupan las mencionadas variables pedagógicas y no pedagógicas en estudiantes venezolanos encontrando una amplia capacidad explicativa de muchas de ellas en el caso de los alumnos de reciente ingreso.

Por lo anteriormente expuesto resulta necesario conocer ¿en qué medida factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales explican la persistencia académica de los estudiantes que finalizan el Ciclo de Iniciación Universitaria de la USB-Sede del Litoral?

PERSISTENCIA ACADÉMICA

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2006) presentó, en su informe sobre la repitencia y deserción universitaria en América Latina 2000-2005, índices de deserción que rondaban entre el 50% y 77% en países como Argentina, Chile, Bolivia y Colombia, indicando con esto que gran parte de la matrícula inicial no finaliza en la institución, hecho que resulta alarmante y es considerado como una falta de persistencia.

Para Tinto (1975), la persistencia en la educación superior es una función de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirida a partir de las experiencias académicas y sociales. Afirmaba que los persistentes son los que logran la integración de estas experiencias. Tinto (2003) indicaba además que ninguna definición podría captar en su totalidad toda la complejidad de la persistencia y deja en manos de la experticia de los investigadores la elección de aquella que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema por investigar. Entonces, según Aponte (2015) puede conceptualizarse la persistencia “como la permanencia voluntaria en los estudios universitarios a pesar de adversidades o fracasos de distinta índole, sin perder el status de estudiante activo dentro de una institución” (p. 34). Su operacionalización será posible siempre que, una vez determinado el tiempo necesario para el momento de la medición, el estudiante se encuentre activo.

En la diversidad de concepciones y teorías que procuran dar una explicación al tema de la persistencia académica se encuentran algunas propuestas como la de Soares, Guisande, Diniz y Almeida (2006), González (2011) y Aponte (2015), quienes se han atrevido a desarrollar modelos emergentes sobre la persistencia tomando elementos claves presentes principalmente en el modelo de Tinto (1997), pero incorporando además una forma científica para medir variables de tipo psicológico y personal. En específico, el Modelo Causal de la Persistencia Estudiantil (MOCAPÉ) propuesto por Aponte (2015), aborda el tema de la persistencia desde un punto de vista interdisciplinario, a la vez que se enfoca en medir las variables al interior del primer año de estudios universitarios, lo cual representa un aporte significativo, toda vez que se conoce que en la transición universitaria se presenta menor persistencia.

MODELO CAUSAL DE LA PERSISTENCIA ESTUDIANTIL (MOCAPÉ)

Es una aproximación teórica basada en hallazgos empíricos obtenidos en población universitaria venezolana, elaborada a partir de la tesis doctoral de Aponte (2015), cuya finalidad es dar explicación a un conjunto de relaciones directas e indirectas entre variables pedagógicas y no pedagógicas y la

persistencia estudiantil. Dicho modelo utiliza cuatro instrumentos de medición que cuentan con sólidos estudios de validez de constructo y validez predictiva dando la oportunidad de lograr explicaciones científicas a la persistencia (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015b; Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2016; Durán-Aponte & Elvira-Valdés, 2015; Durán-Aponte, Elvira-Valdés & Pujol, 2014).

Al adaptar las especificaciones del MOCAPE al estudio de persistencia académica en el programa del Ciclo de Iniciación Universitaria, es posible integrar una serie de variables importantes para tomar en cuenta. En principio se examinan los factores previos al ingreso, entre los cuales están el promedio de notas de educación media, la institución de procedencia (pública o privada) y el nivel de estudio de los padres. El promedio de notas de bachillerato se basa en el puntaje promedio de las calificaciones obtenidas durante la educación media y diversificada; entre los estudios que relacionan esta variable con la persistencia están González y Bravo (2009), Fernández, Arco, López y Heilbron (2011), Figuera y Torrado (2012) y Oloriz, Fernández y Rodríguez (2014), quienes afirman que mientras el promedio de bachillerato sea mayor, mejor es el rendimiento académico durante el primer año universitario, sin embargo en el caso del contexto de este estudio se deben tener en cuenta las consideraciones de Lugo (2013) quien afirma que existe una deficiente preparación en el nivel de bachillerato, por ende el promedio puede no ser garantía de dominio y aprendizaje.

Por otro lado, en cuanto a la institución de procedencia según Elvira-Valdés y Pujol (2012), los estudiantes que provienen de instituciones privadas obtienen mejor rendimiento durante el primer año, lo que repercutirá favorablemente en su persistencia.

Respecto al nivel de estudios de los padres, autores como Torres y Rodríguez (2006), García-Ros y Pérez-González (2011) y Silva (2011) indican que es de suma importancia lo que el estudiante percibe del ambiente en la familia, cómo valoran sus padres el estudio, los trabajos de grupo, el uso del tiempo en el recinto universitario, los cuales por lo general son padres con títulos universitarios. De lo anterior se desprende que en los casos donde por lo menos uno de los padres posee estudios universitarios, se encuentran mayores puntajes en la persistencia.

Los factores motivacionales se basan en variables de tipo psicológico y según este modelo, se tienen en cuenta la autoeficacia académica, la orientación a las metas académicas y los patrones atribucionales. Según González (2011) las experiencias provenientes de los factores previos al ingreso ayudan al joven estudiante a construir su autoeficacia académica, que no es otra cosa que el juicio positivo del individuo sobre su habilidad para lograr con éxito el aprendizaje de determinada asignatura (Pérez & Cupani, 2008), por ejemplo: algunos se consideran autoeficaces en lenguaje y otros en matemáticas. Al tomar en consideración las características propias de las asignaturas que componen el plan de estudio del CIU, se abordó el estudio de la autoeficacia en función de dos aspectos esenciales: las creencias de autoeficacia para la inteligencia lingüística y la autoeficacia para la inteligencia numérica. Es de esperarse que un estudiante que se perciba capaz en estas dos áreas, cuente con mayor repertorio para persistir en la institución (Durán-Aponte et al. 2014).

En cuanto a las metas académicas, Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015a) indican que cuando se es de reciente ingreso interesa medir la orientación hacia los estudios que posea el estudiante (por

deseo de aprender, por refuerzo de terceros y/o por obtener buenas calificaciones), antes que el grado de compromiso con la institución al ingresar o no a la carrera deseada. Según las autoras, las metas tienen una relación directa sobre la persistencia cuando el estudiante está orientado a metas de logro y aprendizaje, las cuales le permitirán sobreponerse ante resultados académicos aun cuando no sean los esperados. Todo lo contrario sucede cuando la orientación del estudiante es de tipo externa.

Al igual que las metas, otro aspecto motivacional de relevancia lo constituyen los patrones atribucionales, tanto adaptativos como desadaptativos. Miñano y Castejón (2011) distinguen los patrones adaptativos como aquellos a los que los individuos atribuyen el éxito a causas internas y estables (como el esfuerzo o la capacidad) y el fracaso, por el contrario, a causas inestables y controlables, asumiendo en este último caso que al aumentar el esfuerzo se mejoran los resultados futuros. Según Durán-Aponte y Elvira-Valdés (2015) los estudiantes con patrones adaptativos tienen mayor capacidad para responder positivamente ante eventuales fracasos y superar los obstáculos con el fin de persistir.

Un último elemento lo constituyen las experiencias institucionales entre las que están: el rendimiento académico, la percepción del desempeño del docente universitario percibido por el alumno y la capacidad de integración social que éste perciba para establecer relaciones grupales con pares o adultos en la institución. Según Aponte (2015) todo esto se configura de tal manera que puede contribuir a que el estudiante persista o deje de hacerlo.

El rendimiento es un factor clave dentro de la integración del estudiante, el cual cuando es exitoso la favorece y cuando hay fracaso la perjudica (Fernández, 2013; González, 2011; Saldaña & Barriga, 2010) y pasa a condicionar la persistencia. Por un lado, un mal rendimiento puede ocasionar la deserción involuntaria debido al incumplimiento de los estándares o requisitos normativos para permanecer en la institución y por otro lado, podría afectar el autoconcepto académico del estudiante al creer que no cuenta con capacidad para alcanzar la titulación, por lo que deserta de manera voluntaria.

En cuanto a la percepción del desempeño docente, según Durán-Aponte y Durán-García (2015), se entiende su relación con las oportunidades de permanencia que debe ofrecer la institución universitaria, por lo que estos autores creen que los estudiantes que persisten son aquellos que logran interacciones positivas con iguales y el profesorado. Por el contrario, un desempeño docente inadecuado (trato injusto, evaluaciones desproporcionadas, falta de planificación, actitud negativa) especialmente en profesores de los cursos de primer año de un plan de estudios, puede originar una falta de interés en el estudiante por persistir en determinada institución universitaria, y por ello para este estudio se tuvo en cuenta el desempeño docente de los profesores de lenguaje y matemáticas por separado, dos asignaturas de aprobación obligatoria para culminar el programa exitosamente.

En cuanto a la capacidad de interacción social es importante tener en cuenta que según Silva (2011), en la medida que el estudiante se perciba con mayor capacidad para relacionarse con otros, se dará una mayor integración y por ende mayores motivos para persistir. En este sentido resulta apropiado utilizar el constructo de autoeficacia emocional definida como “el juicio positivo sobre la capacidad que se tiene para reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones” (Durán-Aponte et al. 2014, p. 19), en donde será clave tener

en cuenta, como lo ha mencionado Lopera (2008), que en algunos casos la deserción se da debido a que los alumnos no logran establecer nuevas amistades y relaciones sociales, es decir, no se integran.

Así, se plantea como objetivo determinar en qué medida factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales explican la persistencia académica de los estudiantes que finalizan el Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar-Sede del Litoral.

MÉTODO

Diseño

La investigación es de tipo explicativa, con un diseño no experimental transeccional de relación causal retrospectiva. Se contempla como variable dependiente la persistencia académica, y como variables independientes se encuentran (a) Factores previos al ingreso universitario: nivel de estudio de los padres, institución de procedencia y promedio de bachillerato; (b) Factores motivacionales: orientación a las metas académicas, patrones atribucionales y autoeficacia para las inteligencias múltiples y (c) Experiencias institucionales: autoeficacia emocional, desempeño docente y rendimiento académico.

Como variable de control se utilizó el sexo a través de la técnica de inclusión, por lo cual se consideró en todos los análisis estadísticos como variable independiente.

Participantes

La población estuvo conformada por 132 estudiantes cursantes del CIU de la Universidad Simón Bolívar, sede Litoral para el período 2013-2014. Se esperaba realizar un estudio poblacional que abarcara a todos los estudiantes inscritos en CIU, sin embargo, debido a la voluntariedad de la aplicación de esta prueba y la deserción voluntaria del programa, la muestra de este estudio estuvo constituida por 101 estudiantes (51 mujeres y 50 varones), con edades comprendidas entre 15 y 32 años, cuyo promedio fue de 17.90 años ($DE = 2.37$). Estaban distribuidos en cuatro secciones con aproximadamente 30 alumnos por aula y se aplicó un muestreo poblacional o censal.

Instrumentos

A través de un cuestionario de elaboración propia se recogió información de los participantes con preguntas cerradas, en el cual cada uno de ellos registró los siguientes datos: carnet, cédula, sexo, institución donde cursó bachillerato, nivel de estudio de madre y padre. Además firmaron un consentimiento para participar voluntariamente en la investigación.

El Cuestionario de Metas Académicas. Se basa en la teoría de Dweck (1986) y fue desarrollado originalmente por Hayamizu y Weiner (1991). Para fines de la presente investigación fue validado en población universitaria venezolana por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015b). Para el presente estudio la confiabilidad mediante el alfa de *Cronbach* fue la siguiente: metas de aprendizaje: $\alpha = .84$, metas de refuerzo social: $\alpha = .88$ y metas de logro: $\alpha = .89$.

La Escala Atribucional de Motivación al Logro General. Se basa en un instrumento diseñado en 1998 por Manassero y Vásquez. Recientemente, Durán-Aponte y Elvira-Valdés (2015) realizaron una

validación que permite la medición de los patrones atribucionales (patrones adaptativos y patrones desadaptativos). Para el presente estudio la confiabilidad mediante el alfa de *Cronbach* fue la siguiente: patrón adaptativo: $\alpha = .83$ y patrón desadaptativo: $\alpha = .76$.

El Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples. Originalmente fue desarrollado por Pérez, Beltramino y Cupani (2003) y se denominó Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples. Posteriormente fue validado por Durán-Aponte et al. (2014). Los índices de confiabilidad en esta investigación resultaron: autoeficacia Lingüística ($\alpha = .85$), autoeficacia Lógico-matemática ($\alpha = .90$) y autoeficacia Emocional ($\alpha = .84$).

La Encuesta de Opinión Estudiantil de Rivas (1984) y Brandler (1991). Evalúa tanto la práctica docente como la importancia o dificultad del curso y tiene una aplicación obligatoria una vez finalizado el período académico. Validada para esta investigación con población venezolana por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2016). La escala se compone originalmente de 19 ítems, distribuidos en tres dimensiones (actitud, organización y evaluación) y se valora del 1 al 5, donde 1 es *desacuerdo* y 5 es *acuerdo*. Los valores de consistencia interna a través del alfa de *Cronbach*, en la muestra de estudio resultaron de la siguiente manera: dimensión organización $\alpha = .78$, dimensión actitud: $\alpha = .90$ y dimensión evaluación: $\alpha = .80$.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos de los docentes de aula se procedió a la aplicación del cuestionario cuya duración fue de 20 minutos aproximadamente. Dicho cuestionario estuvo conformado por tres aspectos: una presentación detallada para dar a conocer a los participantes sobre el objeto de la investigación, junto con el consentimiento informado que firmaron una vez que aceptaron participar de manera voluntaria en el estudio, un apartado para colocar datos personales y académicos requeridos y por último, los instrumentos de evaluación.

Luego se realizó un análisis exploratorio de los datos para identificar errores de transcripción, codificación de la información o datos faltantes, a fin de que no incidieran en los análisis.

Se seleccionó la regresión logística binaria, pues la variable a predecir es dicotómica y además esta técnica permite el uso de variables independientes, continuas y categóricas como lo expresa Alderete (2006). Así mismo, por tratarse de una Regresión Logística, no requiere el cumplimiento de supuestos como el de normalidad multivariable y el de homocedasticidad (igualdad de las varianzas), pues es una prueba no paramétrica. Previo a la Regresión Logística se aplicaron análisis de *Chi-cuadrado* entre la variable dependiente con cada una de las variables independientes categóricas y *t-Student* para cada variable numérica con la variable dependiente. En ambos casos se calcularon coeficientes para estimar el tamaño de los efectos, la *V* de Cramer para el *Chi-Cuadrado* y la *d* de Cohen para la *T- Student*. Se incluyeron aquellas variables importantes o influyentes para la predicción. Se utilizó el método *Enter* o Introducir. El programa asignó el código 1 a la categoría sobre la que se calcula la probabilidad de ocurrencia (evento favorable), es decir la persistencia académica al finalizar en CIU.

RESULTADOS

En el presente estudio participaron 101 estudiantes que se encontraban cursando el segundo trimestre del Ciclo de Iniciación Universitaria, el cual tiene una duración de tres trimestres. La persistencia académica se muestra en la Tabla 1 donde 79 alumnos (78.2%) se encontraban activos en el sistema una vez que finalizó el tercer trimestre del programa CIU y 22 (21.8%) alumnos resultaron suspendidos o abandonaron el programa. Este resultado es menor a lo reportado en los informes de años anteriores presentados en Consejo Directivo de la USB, sin embargo, no significa que se haya incrementado la persistencia. Debe tenerse en cuenta que este 21.8% de deserción es de la muestra de estudio, pero la deserción de la población para esa cohorte fue de 28.3% muy similar a los años anteriores que rondan el 30%.

Tabla 1
Persistencia Académica al finalizar el Programa de Nivelación

| Porcentaje | Frecuencia | Persistencia |
|------------|------------|---------------------|
| 21.8 | 22 | Suspendido/retirado |
| 78.2 | 79 | Activo trimestre 3 |
| 100% | 101 | Totales |

Antes de realizar la Regresión Logística se tuvo en cuenta que intentar construir un modelo con muchas variables puede ser un problema cuando hay pocas observaciones, ocasionando estimaciones inestables y poco precisas. Por lo tanto, siguiendo las recomendaciones de Alderete (2006) se aplicaron análisis de *Chi-cuadrado* entre la variable dependiente con cada una de las variables independientes categóricas y *t-Student* para cada variable numérica, con coeficientes para estimar la magnitud en caso de relación, *V* de Cramer y *d* de Cohen, respectivamente. Los resultados se muestran en la Tabla 2 y arrojaron lo siguiente:

La muestra de estudio del sexo femenino contaba con 51 mujeres frente a 50 hombres. Se observó que 40 de ellas persistieron, similares al número de hombres que resultó ser 39. No se evidencia diferencia estadísticamente significativa ($Chi-cuadrado = 0.0003$, $p = .57$). Es importante acotar que se introdujo la variable sexo como variable de control para valorar si producía un cambio importante en la medida de asociación entre las variables independientes con la variable dependiente. Al no ser así, fue eliminada del modelo para evitar que disminuya la precisión del estudio.

Respecto al nivel de estudios de los padres, de los 52 alumnos que indicaron tener al menos un padre con estudios universitarios 42 de ellos persistió, resultado similar con los 49 alumnos que reportaron no tener padres con estudios universitarios, de los cuales persistieron 37. No se evidencia diferencia estadísticamente significativa ($Chi-cuadrado = 0.410$, $p = .35$).

Tabla 2

Análisis de Chi-cuadrado para factores previos al ingreso universitario y persistencia.

| Variables | | Persistencia | No persistencia | Total | χ^2 | p | V de Cramer |
|--------------------------------|-------------------|--------------|-----------------|-------|----------|-----|-------------|
| Sexo | Masculino | 39 | 11 | 50 | 0.003 | .57 | 0.01 |
| | Femenino | 40 | 11 | 51 | | | |
| Nivel de estudio de los padres | Al menos un padre | 42 | 10 | 52 | 0.410 | .35 | 0.06 |
| | Ninguno | 37 | 12 | 49 | | | |
| Institución procedencia | Privada | 50 | 8 | 58 | 5.103 | .02 | 0.23* |
| | Oficial | 29 | 14 | 43 | | | |

* $p < .05$

Tabla 3

Análisis de t-Student para factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y persistencia.

| Variables | t | r | Efecto | Cohen |
|--------------------------|---------|-------|--------|-------|
| Promedio de bachillerato | 98.10 | .15 | 0.19 | 0.39 |
| Metas de Aprendizaje | 42.27* | -.24* | 0.30 | 0.63 |
| Metas de Refuerzo | 15.62 | -.04 | 0.04 | 0.08 |
| Metas de Rendimiento | 46.98 | -.03 | 0.02 | 0.05 |
| Patrón Adaptativo | 54.32 | -.15 | 0.18 | 0.36 |
| Patrón Desadaptativo | 59.15** | .26** | 0.28 | 0.58 |
| Autoeficacia Lingüística | 39.76 | -.12 | 0.14 | 0.29 |
| Autoeficacia Matemática | 28.58 | .15 | 0.17 | 0.35 |

** $p < .01$

* $p < .05$

La distribución casi equitativa de estudiantes provenientes de instituciones oficiales y privadas es producto de un criterio de asignación que estableció la USB dentro de sus políticas de admisión para el CIU-Litoral. En cuanto al tipo de institución, de los 58 alumnos provenientes de colegios privados solamente 8 no persistieron, lo cual es notablemente mayor a los casos de alumnos provenientes de instituciones oficiales o subsidiadas, que de un total de 43 alumnos, 14 de ellos no persistieron. La diferencia es estadísticamente significativa ($Chi-cuadrado = 5.103$, $p = .02$), y el tamaño del efecto puede considerarse bajo según la medida del grado de asociación ($V = 0.23$). Para las variables numéricas los análisis de varianza se reflejan en la Tabla 3, y sólo se describirán aquellas que presentan relación significativa con la persistencia, cuya hipótesis nula ha sido rechazada al comprobar el valor del tamaño del efecto.

Las metas de aprendizaje correlacionan negativamente con la persistencia ($r = -.24$) cuya magnitud del efecto se considera mediana según la medida del grado de asociación ($d = 0.30$), es decir, puntajes bajos en esta variable se asocian con los alumnos de mayor persistencia, relación contraria a lo esperado teóricamente. Es probable que esto se deba a que los alumnos han identificado que lo importante en este programa es contar con resultados satisfactorios para evitar la deserción involuntaria, en algunos casos puede que se sientan subestimados al no haberles otorgado el ingreso directo a carrera y que consideren innecesario estar en el programa de nivelación. Estos resultados coinciden con los encontrados por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015a) en otra muestra de estudio.

Para el patrón desadaptativo los resultados indican que los puntajes altos en esta variable se relacionan con más persistencia en la muestra de estudio ($r = .26$) con una magnitud del efecto baja según la medida de asociación $d = 0.28$, lo cual puede deberse a que están atribuyendo sus resultados a elementos externos a ellos, como la justicia del profesor o la dificultad o facilidad de las asignaciones, lo cual no es satisfactorio para los objetivos del programa.

El promedio de bachillerato y el resto de factores motivacionales no mostraron relación significativa con la persistencia.

Las experiencias institucionales se muestran en la Tabla 4, en cuanto al juicio positivo del estudiante sobre su capacidad para establecer relaciones sociales y manejar sus emociones, llama la atención que los puntajes bajos en la autoeficacia emocional se relacionan con una mayor persistencia ($r = -.25$), con una magnitud del efecto mediana según la medida de asociación ($d = 0.30$); sin embargo esto puede deberse a que los estudiantes encuentran menor provecho en el establecimiento de relaciones para mantenerse en la universidad y podría significar la prevalencia y tal vez la promoción institucional de una cultura individualista en los estudiantes.

Tabla 4

Análisis de t-Student para experiencias institucionales y persistencia.

| Variables | <i>t</i> | <i>r</i> | Efecto | Cohen |
|-------------------------|----------|----------|--------|-------|
| Autoeficacia Emocional | 43.80* | -.25* | 0,30 | 0,64 |
| Organización Lenguaje | 31.22* | -.16* | 0,20 | 0,42 |
| Evaluación Lenguaje | 43.34 | -.004 | 0,006 | 0,01 |
| Actitud Lenguaje | 34.43 | -.003 | 0,005 | 0,01 |
| Organización Matemática | 43.72 | .12 | 0,13 | 0,27 |
| Evaluación Matemática | 52.49* | .23* | 0,23 | 0,47 |
| Actitud Matemática | 48.97* | .23* | 0,24 | 0,50 |
| Rendimiento trimestre 1 | 59.85** | .52** | 0,63 | 1,65 |
| Rendimiento final | 72.21** | .75** | 0,82 | 2,88 |

** $p < .01$

* $p < .05$

La evaluación de los alumnos respecto al desempeño de los profesores de matemática en relación con la persistencia presentó dos relaciones significativas, bajas y positivas la primera de ellas en la dimensión de evaluación ($r = .23$) y la segunda en la dimensión actitud ($r = .23$), ambas con una magnitud del efecto baja según la medida de asociación ($d = 0.23$) y ($d = 0.24$) respectivamente. Esto resulta de vital importancia para el manejo de las relaciones institucionales entre el docente y el alumno, pues aquellos estudiantes que identificaron una evaluación justa, correspondiente con lo aprendido en clase, adecuada al nivel y exigencias, así como un trato justo y respetuoso por parte de los docentes, persisten más que aquellos que piensan lo contrario. El resto de las variables institucionales no mostró relaciones significativas con la persistencia.

El rendimiento académico obtenido en el primer trimestre del programa mostró una relación moderada alta, positiva y significativa con la persistencia ($r = .52$) cuya magnitud del efecto es también alta según la medida de asociación ($d = 0.63$). Estos resultados pueden verse desde dos vertientes, en primer lugar los alumnos que obtienen mejores resultados académicos se sienten identificados con la institución, están más orgullosos y son más capaces de continuar hacia la culminación del programa y en segundo lugar, estos estudiantes pueden afrontar con mayor fortaleza los posibles obstáculos en trimestres restantes, dándole una ventaja respecto al régimen de permanencia sobre aquellos que obtuvieron puntajes bajos una vez culminado el primer trimestre.

Para el rendimiento académico una vez finalizado el programa se tiene la misma relación, en este caso es alta y positiva con la persistencia ($r = .75$) con una magnitud del efecto alta según la medida de asociación ($d = 0.82$) y principalmente puede deberse al cumplimiento de las normativas internas de la institución respecto a la aprobación del programa.

En esta investigación se adoptó el principio jerárquico, lo que según Luque (2000) significa que al incluir un término cualquiera todos sus términos de menor orden deben permanecer en el modelo y que si se elimina del modelo un término cualquiera, todos los términos de mayor orden en los que intervenga también deben sacarse del modelo, por lo que se tuvieron en cuenta solamente aquellos que resultaron significativos en los análisis de *Chi-cuadrado* y *t-Student*, y se siguió con los pasos jerárquicos.

El 2 LL de la verosimilitud obtenido se aleja de cero (21.97), indicativo de un bajo ajuste del modelo. El porcentaje de varianza explicada por las variables introducidas en el modelo, oscila entre el coeficiente de *Cox & Snell* y el *R cuadrado Nagelkerke* [.56, .87] lo que corrobora que un alto porcentaje de la varianza es explicada por estas variables introducidas.

Para hallar en qué medida las variables explican la persistencia, se introdujeron las siguientes variables en el paso 1: institución de procedencia; paso 2: se agregaron el rendimiento del primer trimestre, metas de aprendizaje, patrón desadaptativo; paso 3: se sumaron las variables de rendimiento final, actitud y evaluación docente en las áreas de matemática y lenguaje y la autoeficacia emocional, sin embargo el sistema excluyó las siguientes: actitud docente en lenguaje y matemáticas, evaluación en lenguaje y autoeficacia emocional (ver Tabla 5).

Tabla 5
Variables en la ecuación.

| Variables | B | E.T. | Wald | gl | Sig. | Exp(B) |
|----------------------|-------|------|-------|----|------|-----------|
| Paso 1 | | | | | | |
| Institución | -0.91 | 0.60 | 2.30 | 1 | .029 | 0.403 |
| Constante | 1.50 | 3.80 | 0.16 | 1 | .694 | 4.457 |
| Paso 2 | | | | | | |
| Institución | -0.95 | 0.60 | 2.53 | 1 | .012 | 0.387 |
| Rendimiento T1 | -0.92 | 0.58 | 2.51 | 1 | .013 | 0.397 |
| Metas Aprendizaje | -1.77 | 0.75 | 5.62 | 1 | .018 | 0.17 |
| Patrón Desadaptativo | 1.62 | 0.57 | 8.04 | 1 | .005 | 5.034 |
| Constante | 1.77 | 3.75 | 0.22 | 1 | .636 | 5.884 |
| Paso 3 | | | | | | |
| Metas Aprendizaje | -2.25 | 0.71 | 10.17 | 1 | .001 | 0.105 |
| Patrón Desadaptativo | 1.73 | 0.55 | 9.80 | 1 | .002 | 5.65 |
| Rendimiento final | 14.46 | 4.87 | 8.83 | 1 | .003 | 1902391.5 |
| Evaluación Mat. | 0.80 | 0.37 | 4.65 | 1 | .031 | 2.218 |
| Constante | -0.06 | 3.36 | 0 | 1 | .985 | 0.94 |

De aquí en adelante se interpretarán los resultados en función del número de variables que resultó significativa, por lo cual se explicarán en orden de importancia para la persistencia. En la Tabla 5, específicamente en el paso 3, cuando el estadístico de Wald es significativo y B difiere significativamente de 0, se entiende que existe un efecto sobre la variable dependiente (persistencia). La variable con mayor contribución al modelo es el rendimiento académico al finalizar el programa (B = 14.46) con una asociación positiva. La otra variable que aporta una contribución al modelo es la orientación a las metas de aprendizaje (B = -2.25), donde puntajes bajos en esta variable se asocian con la persistencia en el primer año universitario. La tercera variable de interés para el modelo es el patrón desadaptativo, el cual al igual que en el caso anterior resultó contrario a lo esperado, mientras mayores son los puntajes en esta variable mayor persistencia (B = 1.73) en la muestra de estudio. Por último, la variable Desempeño Docente en la asignatura matemática obtuvo valores positivos (B = 0.80) relacionados con la persistencia.

DISCUSIÓN

Al retomar el objetivo de este estudio que consistió en determinar en qué medida factores previos al ingreso universitario, factores motivacionales y experiencias institucionales explican la persistencia académica de los estudiantes que finalizan el Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar-Sede del Litoral, se tiene que el modelo resultante se ajusta de modo parcial a los antecedentes descritos en investigaciones anteriores y al modelo teórico que sustenta el estudio actual.

En primer lugar, conforme a lo esperado, la variable de mayor predicción fue el rendimiento académico, resultado que apoya el sustento teórico del MOCAPE y diversos estudios (Fernández, 2013; González, 2011; Saldaña & Barriga, 2010), lo cual es comprensible pues el estudiante debe cumplir con ciertas reglamentaciones para aprobar el programa, incluso al ingresar esta variable en el modelo pierde poder predictivo el rendimiento obtenido en el primer trimestre junto con la institución de procedencia. En general, estos resultados pueden considerarse positivos pues generalmente según lo que mencionan Febles, Guzmán y Tuyub (2009) al ingresar a la universidad los alumnos tienen altas expectativas de rendimiento y cuando no es alcanzado genera frustraciones.

Además, buenos resultados académicos son señal del éxito del programa, pues se busca solventar las deficiencias y debilidades académicas del sistema educativo anterior a la universidad. Sin embargo, es conveniente tener en cuenta que según lo reportado por Villamizar y Pérez (2011), la persistencia no tiene que ver solamente con el rendimiento sino con otro conjunto de variables, tal como lo muestran los resultados.

En cuanto a la relación encontrada con la variable orientación a las metas de aprendizaje se esperaba que un estudiante motivado por metas intrínsecas, movido por el deseo de dominio de los contenidos, la curiosidad y el interés por aprender, estuviera relacionada positivamente con la persistencia estudiantil, pero en la muestra de este estudio ha sido lo contrario, similar a lo reportado por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015a).

Una posible explicación a este comportamiento se debe a que los estudiantes podrían no estar valorando los desafíos propios de su proceso de aprendizaje y encuentran las clases y asignaciones poco interesantes, sintiéndose subestimados por el proceso de admisión que los ubicó en el programa CIU y no directamente a cursar asignaturas propias de la carrera. Esto hace que crean que no es necesario su paso por el programa pues ya consideran tener el conocimiento; en este sentido persistir ha sido una forma de demostrarse a sí mismos que tenían las habilidades para hacerlo.

La otra variable perteneciente al factor motivacional que resultó significativa de forma contraria a lo esperado fue el patrón desadaptativo con una relación negativa similar a la reportada por Durán-Aponte y Pujol (2014), de la cual es factible pensar que estos alumnos que atribuyen sus éxitos a causas externas e incontrolables a ellos (suerte, facilidad de la tarea) y los fracasos académicos a la falta de capacidad o injusticia al ser evaluado, probablemente estén poniendo en práctica diversas estrategias que no son precisamente sus capacidades intelectuales, para lograr un rendimiento que contribuya con su persistencia. Es importante tener en cuenta que este patrón se basa en las experiencias previas y por lo visto esta es la forma que estos alumnos se explican sus éxitos y fracasos

Para finalizar el análisis de las variables significativas, de los factores institucionales resultó significativa la variable Desempeño Docente en la asignatura matemática, relación que sugiere que aquellos alumnos de la muestra que percibieron métodos y formas de evaluación adecuados de parte de sus profesores, por ejemplo: puntualidad en la entrega de las calificaciones de evaluaciones y motivación hacia la búsqueda de conocimiento, persistieron más. Este resultado es consistente con el

planteamiento de que cuando el desempeño docente es percibido positivamente por los estudiantes, es una posibilidad de integración al ámbito académico (Durán-Aponte & Durán-García, 2015). Es de singular importancia que, aunque se midió la misma variable para la asignatura lenguaje, sólo la percepción de los estudiantes sobre sus profesores de matemática resultó significativa, pues esta asignatura es la que tradicionalmente se convierte en un obstáculo para muchos alumnos que sienten menor capacidad para obtener resultados positivos en las calificaciones.

En cuanto a las variables que no entraron en el modelo por carecer de significancia estadística, a pesar de haber resultado significativas en los análisis bivariados previos, se tiene que al incluirse el rendimiento final, la institución de procedencia dejó de tener significado; y es comprensible, pues al principio los alumnos provenientes de colegios privados muestran mejores resultados académicos y por ende mayor persistencia, tal como lo informan Elvira-Valdés y Pujol (2012), por lo que después del primer período académico son otros los factores que comienzan a cobrar mayor importancia en la explicación.

De modo similar sucedió con el rendimiento de primer trimestre, que perdió su posibilidad de explicar la persistencia ante el ingreso de variables institucionales como el rendimiento final, la autoeficacia emocional y el desempeño docente. Se ha encontrado en otros estudios en el país que el rendimiento del primer periodo académico está más relacionado con las competencias que se traen de la formación previa en bachillerato, pero no sucede así a medida que se avanza en la institución. Este primer resultado académico influye significativamente en el desempeño futuro del estudiante, de forma indirecta al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito (Oloriz et al., 2014; Soria-Barreto & Zúñiga-Jara, 2014). Pues de primer momento el estudiante trae altas expectativas de su resultado, pero a medida que avanza en la institución y se expone a otros eventos, son otras las experiencias que le ayudan a persistir.

En cuanto a la variable actitud del docente de matemática aunque el hecho de: percibir apoyo, equidad en las evaluaciones y la posibilidad de interactuar con el docente, son esenciales para que se mantenga en la institución según Tinto (2003), los estudiantes de la muestra han considerado como importante únicamente el desempeño del docente de matemática en cuanto a la evaluación. Esto tiene que ver más con el plan de estudio y las condiciones del programa, que exige aprobar dos de las tres asignaturas de matemática que se cursan obligatoriamente, por ende sin importar cómo los trate el docente, importa más cómo los evalúa, lo cual se entiende a partir de los resultados encontrados en los factores motivacionales como tener puntajes bajos en las metas de aprendizaje, por lo tanto los estudiantes han adoptado conductas de protección al tener bajos factores intrínsecos vistos a través de los patrones desadaptativos, por ende la actitud de un docente es probable que no sea representativa de su persistencia.

La autoeficacia emocional relacionada con la capacidad de integración que percibe el estudiante perdió su poder explicativo frente al resto de las variables y estos resultados se entienden a partir de las características propias de la institución y los sistemas de integración que conforman la comunidad estudiantil y coinciden con los obtenidos por Villamizar y Pérez (2011), quienes revelan que un gran número de los estudiantes universitarios desertores que fueron entrevistados en su investigación,

manifestaron tener buenas relaciones con los compañeros y que ello no influyó para nada al momento de tomar la decisión de abandonar los estudios.

En cuanto al resto de las hipótesis que no ingresaron al modelo debido a su ausencia de significación estadística en la prueba de *Chi cuadrado* y *t-Student*, se comienza por el promedio de bachillerato cuya ausencia de relación puede explicarse debido al contexto actual de la educación media venezolana, la cual ha sido cuestionada por su poca capacidad de garantizar calidad en los alumnos que egresan, entre otras cosas por el sistema de evaluación donde los alumnos que no llegan a demostrar competencias mínimas para avanzar de grado son aquellos con alta inasistencia, como lo detalla Bethencourt (2007), pues de lo contrario las leyes demandan del docente registros cualitativos y beneficios que hacen casi seguro que el alumno logre aprobar, lo cual no es garantía de aprendizaje y dominio de contenidos necesarios para el sistema universitario; sin embargo, como los resultados no son del todo concluyentes es importante seguir estudiando su relación con la persistencia.

En el caso del nivel universitario de al menos uno de los padres los resultados requieren además de muestras más amplias, hacer estudios más detallados en donde se analicen los datos en función de la variable sexo de los alumnos y el de los padres, y también la vinculación de las profesiones de los padres con las carreras a las que aspiran sus hijos, pues existe evidencia de relaciones significativas en otros contextos como el europeo (Martínez de Ibarreta et al., 2010) y el latinoamericano (Arias & Ávila, 2014).

Por último, la ausencia de relación de la autoeficacia lingüística y matemática con la persistencia académica, puede deberse probablemente a la explicación relacionada con los aspectos motivacionales de la orientación (metas de aprendizaje y patrones desadaptativos) hallados significativos en este estudio, porque al parecer los estudiantes tampoco relacionan su capacidad o dominio en dos asignaturas claves del programa, como elementos determinantes de su persistencia, volviéndose nuevamente a pensar que ven poca importancia saber, dominar un contenido o aprender, ante la idea de persistir y siguen juzgando más importante factores externos como la suerte o el juicio del profesor.

CONCLUSIONES

En cuanto a los resultados significativos obtenidos en el estudio se debe tener en cuenta que aunque la persistencia académica es un fenómeno complejo resultó un ejercicio satisfactorio, al obtener un conjunto de variables con respaldo teórico y estadísticamente factible que incluye cuatro variables para explicar la persistencia académica en un programa de nivelación universitaria, a saber por orden de aporte al modelo estadístico: el rendimiento final del programa, orientación a las metas de aprendizaje, el patrón desadaptativo y el desempeño del docente de matemática en cuanto a la evaluación.

Con esta investigación se presenta una posible explicación a la persistencia académica que se irá haciendo más robusta teóricamente, a medida que pueda ser comparada con otras investigaciones en distintos escenarios y diversas configuraciones, con énfasis en nuevos hallazgos, lo que hará posible un mayor aporte al conocimiento. Así, aunque no se busca generalizar estos resultados, debido a que no se tienen los supuestos estadísticos requeridos, como la representatividad de la muestra y

la normalidad de las variables, es factible explicar para la muestra de estudio lo sucedido con su persistencia dentro del programa CIU.

Se obtuvo que el alumno que persistió tenía baja motivación intrínseca y poca confianza en sí mismo respecto de los resultados obtenidos y aunque igual obtuvo un alto rendimiento y juzgó positivamente la forma de evaluar por parte de sus profesores de matemática, pareciera ubicarse en una conducta defensiva sobre su papel o su capacidad para persistir, lo cual puede ser negativo a la hora que se presenten obstáculos mayores o retos de otro tipo en la medida que avanza en la carrera universitaria. La importancia dada por los estudiantes a la asignatura de matemática también podría perjudicar la efectividad del programa en cuanto a su carácter nivelador, pues estarían desestimando la formación que se les ofrece en áreas de lenguaje, asignaturas base de la carrera (física o administración), inglés o desarrollo psicoafectivo. De esa forma, se desaprovecharía la oportunidad de formación e integralidad que en teoría ofrece el programa CIU.

Es importante considerar la incorporación de otros criterios para la medición del éxito en el programa de nivelación, que no se base únicamente en el rendimiento académico, sino que valore aspectos más personales del estudiante, entre ellos su vocación de carrera, aspecto clave a considerar durante el primer año de estudios.

Para futuros estudios se recomienda incorporar la medición de factores relacionados con el clima social, económico y político del país, cuya influencia puede ser catalizadora u obstaculizadora en la persistencia y también el uso de metodologías y técnicas de orientación cualitativa, siempre que sean apropiadas para el objetivo que se trace el investigador. Así el estudio se convierte en un aporte de relevancia social que dará orientaciones más claras sobre el riesgo de abandono voluntario o involuntario en un programa de nivelación, lo cual también promueve la inclusión de jóvenes bachilleres en el sistema universitario.

REFERENCIAS

- Alderete, A. M. (2006). Fundamentos del análisis de regresión logística en la investigación psicológica. *Evaluar*, 6, 52-67. Recuperado de <https://goo.gl/k4wKEX>
- Aponte, E. (2015). *Persistencia Estudiantil Universitaria: Un modelo interdisciplinario* (Tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Arias, I. & Avila, C. (2014). Influencia de los padres en el rendimiento académico de los hijos: una aproximación econométrica en el contexto de la educación media colombiana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 184-199. doi: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.306>
- Bethencourt, M. (2007). Educación y revolución. Aproximaciones al acontecer educativo venezolano (2000-2007). *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 13(3), 143-160. Recuperado de <https://goo.gl/1g4pwP>
- Brandler, N. (1991). Características del estudiante y su influencia en la evaluación estudiantil del desempeño docente. *Informe de Investigaciones Educativas*, 5(12), 103-113. Recuperado de <https://goo.gl/v3MqU6>

- Durán-Aponte, E. & Arias-Gómez, D. (2015a). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento académico en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 189-205. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5444>
- Durán-Aponte, E. & Arias-Gómez, D. (2015b). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(2), 23-36. doi: <http://dx.doi.org/10.18270/chps.v15i1.1776>
- Durán-Aponte, E. & Arias-Gómez, D. (2016). Validez de la Encuesta de Opinión Estudiantil en Universitarios venezolanos. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 90-109. doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.419>
- Durán-Aponte, E. & Durán-García, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: Escala de Desempeño Docente Institucional (EDDI). *Perspectiva Educativa*, 54(1), 75-89. doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.306>
- Durán-Aponte, E. & Elvira-Valdés, M. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: Validez de la Escala Atribucional de Motivación al Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 202-228. Recuperado de <https://goo.gl/YbKHHH>
- Durán-Aponte, E., Elvira-Valdés, M. & Pujol, L. (2014). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14816>
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2014). Factores psicológicos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: estilos de aprendizaje, atribuciones causales y gestión del tiempo académico. *Revista Venezolana de Tecnología y Sociedad*, 7(1), 27-38.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Elvira-Valdés, M. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378. Recuperado de <https://goo.gl/WVBQga>
- Febles, M., Guzmán, S. & Tuyub, A. (2009). *Deserción en el primer año de licenciatura: Resultados preliminares*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de <https://goo.gl/3pGk6u>
- Fernández, F., Arco, J., López, S. & Heilbron, V. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71. doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v43i1.628>
- Fernández, N. (2013). Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar. *Educere*, 17(58), 501-508. Recuperado de <https://goo.gl/1VTUHA>
- Figuera, P. & Torrado, M. (octubre 2012). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: El caso de la Universidad de Barcelona*. Simposio presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI, Málaga, España.
- Fuenmayor, L. (2002). A propósito de las iniquidades en el ingreso a la educación superior en Venezuela. *Revista Venezolana de Gerencia*, 7(17), 36-48. Recuperado de <https://goo.gl/RR2y2h>
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250. Recuperado de <https://goo.gl/ERBwRN>
- González, D. & Bravo, M. (Coords.) (2009). *Retraimiento Poblacional en Educación Superior. Ingreso, mortalidad académica y deserción*. Cali: Universidad de San Buenaventura. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- González, M. (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral* (Tesis doctoral). Université de Montréal, Quebec, Canadá.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Herrera, I. (2015). Por bajo nivel del bachillerato desertan entre 40% y 60% de los universitarios. *El Nacional*. p. 6. Recuperado de <https://goo.gl/zKYUoo>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (mayo 2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La Metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Borradores de Investigación*, 95, 1-25. Recuperado de <https://goo.gl/sKfjqx>
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309. Recuperado de <https://goo.gl/o4Fmxz>
- Luque, T. (2000). *Técnica de análisis de datos en investigación de mercados*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Manassero, M. & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. Recuperado de <https://goo.gl/Z8D48b>
- Martínez de Ibarreta, C.; Rúa, A.; Redondo, R.; Fabra, M.; Núñez, A. & Martín, M. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, 1273-1296. Recuperado de <https://goo.gl/6UNbfw>
- Miñano, P. & Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230. Recuperado de <https://goo.gl/Bw1tmQ>
- Morles, V., Medina, E. & Álvarez, N. (2003). *La educación superior en Venezuela*. Caracas: IESALC.
- Oloriz, M., Fernández, J. & Rodríguez, L. (2014). *Relación entre promedio final en el nivel secundario y el abandono de los Estudios Superiores*. Trabajo presentado en la IV Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/AUqnVq>
- Pascuas, Y. S., Jaramillo, C. O. & Verástegui, F. A. (2015). Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia para fomentar la permanencia estudiantil en la educación superior. *Revista EAN*, 79, 116-129. doi: <https://doi.org/10.21158/01208160.n79.2015.1271>
- Pérez, E., Beltramino, C. & Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos. *Evaluar*, 3, 35-60. Recuperado de <https://goo.gl/BuJ6HY>
- Pérez, E. & Cupani, M. (2008). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58. doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rtp.v40i1.349>
- Rivas, C. (1984). Hacia la medición de la eficiencia docente. Estudio Piloto. *Revista Perfiles*, 15 y 16, 13-26.
- Saldaña, M. & Barriga, O. (2010, octubre-diciembre). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 16(4), 616-628. Recuperado de <https://goo.gl/j2nNcE>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 102-114. Recuperado de <https://goo.gl/FpAeqx>
- Soares, A., Guisande, M., Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255. Recuperado de <https://goo.gl/TE1wE8>
- Soria-Barreto, K. & Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (2003). Promoting Student Retention Through Classroom Practice. *Presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. Amsterdam: European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University.
- Torres, L. & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. Recuperado de <https://goo.gl/uYqQGb>
- Universidad Simón Bolívar (2012). *Informe evaluación del Ciclo de Iniciación Universitaria-CIU*. Caracas: Vicerrectorado Académico. Recuperado de <https://goo.gl/UZ3xgk>
- Universidad Simón Bolívar (2013). *Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU): Admisión. Criterios*. Caracas: Vicerrectorado Académico. Recuperado de <https://goo.gl/AXdnWv>
- Viale, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-75. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Villamizar, G. & Pérez, L. (2011). Identificación de factores motivacionales y sociodemográficos de estudiantes desertores de la facultad de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. *Psicogente*, 14(25), 132-150. Recuperado de <https://goo.gl/SBwFfp>