

# Condicionantes Psicosociales y Perfiles de Riesgo para el Éxito Académico Universitario: Validación de un Instrumento para su Exploración

## Psychosocial Conditioning Factors and Risk Profiles for Academic Success: Design of an Instrument for their Exploration

María Fe Sánchez-García<sup>1</sup>, Paulina E. Moreno-Yaguana<sup>2</sup> y Ana Fernández-García<sup>3</sup>

### Resumen

La presente investigación examina los condicionantes y aspectos psicosociales que condicionan el paso por la experiencia universitaria en el contexto de Ecuador, a través del diseño de un cuestionario el cual ha sido aplicado a una muestra de estudiantes ecuatorianos (n=1391). Se han estudiado las evidencias de su validez de contenido mediante una evaluación de expertos (n=30) con aplicación de índice Omega, y determinando su consistencia interna (AFE y AFC). Asimismo se identificaron perfiles de riesgo para la adaptación y el éxito académicos, a través de análisis de contingencia y de segmentación (CHAID). Como resultado, se ha obtenido un instrumento válido y fiable para conocer los condicionantes psicosociales y potenciales situaciones de riesgo para la prevención del abandono y fracaso académico, identificando perfiles de mayor riesgo, dentro de los cuales ocupan un papel relevante el género, la discapacidad, el desplazamiento geográfico, los motivos de elección y las expectativas previas.

**Palabras clave:** condicionantes psicosociales, motivos de elección, satisfacción académica, evaluación, éxito académico

### Abstract

This research examines the conditions and psychosocial aspects that condition the passage through the university experience in the context of Ecuador, through the design of a questionnaire which has been applied to a sample of Ecuadorian students (n=1391). The evidence of its content validity has been studied through an evaluation of experts (n=30) with the application of the Omega index, and determining its internal consistency (AFE and AFC). Likewise, risk profiles for academic adaptation and success were identified through contingency and segmentation analysis (CHAID). As a result, a valid and reliable instrument has been obtained to know the psychosocial conditions and potential risk situations for the prevention of dropout and academic failure, identifying profiles of greater risk, within which gender, disability, geographical displacement, the reasons for choice and prior expectations.

**Keywords:** psychosocial conditioning factors, reasons for choice, academic satisfaction, evaluation, academic success

<sup>1</sup>Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora Titular de Universidad. Juan del Rosal 14, 28040 Madrid, España. Correo: mfsanchez@edu.uned.es

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología y Doctora en Educación. Universidad Técnica Particular de Loja. Profesora de Universidad. San Cayetano Alto, S.N, Ciudad de Loja, Ecuador. Correo: pemoreno@utpl.edu.ec

<sup>3</sup>Licenciada en Pedagogía y Doctora en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora Contratada Doctora. Juan del Rosal 14, 28040 Madrid, España. Correo: anafernandez@edu.uned.es

*Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP · Nº67 · Vol.1 · 129-145 · 2023*

ISSN: 1135-3848 print /2183-6051online

This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Introducción

El inicio de los estudios universitarios constituye un proceso importante y central en la vida de todo estudiante universitario, y por ello los diversos problemas que afrontan son un espacio ampliamente estudiado (Escolano-Pérez et al., 2019; García-Ripa et al., 2016). Estos jóvenes experimentan una serie de desafíos, dificultades y oportunidades que emergen de la interacción con los nuevos contextos académicos, personales y profesionales en la universidad que, indudablemente, tienen un efecto directo en el progreso del itinerario curricular (Duche et al., 2020).

En relación con los retos que deben afrontar, algunos estudios se han centrado en los factores que contribuyen a la adaptación académica como son el apoyo que proviene de la familia y del contexto social e institucional. En el ámbito familiar son determinantes el apoyo económico, la motivación y el acompañamiento permanente para garantizar una estabilidad emocional y progreso académico (Medina & Zerpa, 2018). Y en el ámbito institucional juegan un papel esencial el apoyo tutorial y la ayuda que proporcionan los servicios especializados de orientación y bienestar dentro de la universidad para contribuir al desarrollo de competencias y habilidades de aprendizaje, de resolución de conflictos y dificultades que se presentan a lo largo de los estudios universitarios (Broglia et al., 2018).

En el contexto de Latinoamérica, los servicios de orientación se han implementado en coherencia con las políticas educativas y los cambios a nivel social y económico que han imperado en la región. Se han producido avances significativos respecto a la orientación universitaria y las políticas asistenciales vienen impulsando modelos y sistemas de bienestar (Montoya-Vásquez et al., 2014; Ormaza-Mejía, 2019). Asimismo, la conformación de la Red Latinoamérica de Profesionales de Orientación integrada por un grupo representativo de países, tales como Costa Rica, Venezuela, Chile, Argentina, México y Ecuador, constituye una evidencia de la preocupación y el interés por favorecer el desarrollo de servicios dentro de las universidades.

Es importante mencionar las diversas acciones de orientación que desarrollan algunas de las mejores universidades de Latinoamérica, de

acuerdo con el ranking establecido por la revista Times Higher Education (THE, 2022), entre las que destacan la Universidad Católica de Chile, la Universidad de São Paulo (Brasil) y el Tecnológico de Monterrey (México), cuyos programas de orientación han posibilitado mejores condiciones para que el alumnado pueda afrontar con éxito los diversos retos que demanda la formación académica y profesional (Susperreguy et al., 2007; Estevam et al., 2018; García et al., 2021). Esta tendencia se puede observar también en los portales web de las universidades, en los que se ofrece una variedad de servicios de orientación universitaria, que van desde gestión de prácticas extracurriculares, hasta diversas acciones de orientación para promover el bienestar psicológico, la obtención de vivienda, el desarrollo de estrategias de estudio autorregulado o la prevención de la deserción académica.

Sin embargo, quedan pendientes numerosos retos, al tiempo que persisten ciertas debilidades como la ausencia de políticas públicas en la implementación de los servicios de orientación (González & Ledezma, 2009) ya que las acciones parten principalmente de las propias universidades.

En el caso particular de Ecuador –contexto de investigación en el presente estudio–, el sistema de educación superior cuenta con una Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Asamblea Nacional de Ecuador, 2010), la cual ha contribuido a mejorar la calidad académica, al tiempo que contempla (Artículo 86) que las universidades “mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución” (p.16), lo cual viene impulsando la creación de servicios de orientación universitaria de acuerdo con las necesidades de los estudiantes tanto en el inicio, como durante y al final de su vida universitaria. Este desarrollo va acompañado de un interés creciente en desarrollar la investigación sobre la eficacia de los servicios de bienestar universitario como parte de la evaluación y calidad universitaria (Salcedo-Muñoz et al., 2017), al que quiere sumarse el presente trabajo.

Los diversos estudios sobre el primer año de estudio en la universidad ponen de relieve que la

elección de estudios constituye un punto de inflexión importante que condiciona fuertemente la trayectoria académico-profesional futura (Avendaño & González, 2012; García-Ripa et al., 2018; González et al., 2012; Ryan & Deci, 2000). Los motivos que guían la elección de la carrera se configuran a través de las representaciones profesionales que los jóvenes van construyendo a partir de las informaciones obtenidas y referencias profesionales asociadas, así como también de los propios valores (Santos-Sharpe, 2021). Desde el punto de vista metodológico, estos estudios emplean estrategias tanto cualitativas como cuantitativas, siendo frecuente el uso de instrumentos estandarizados (González et al., 2012).

Las razones que mueven a los estudiantes en la elección de sus estudios universitarios suelen estar fundadas en su imaginario y en las representaciones mentales previas acerca de los perfiles profesionales vinculados, no siempre ajustadas a la realidad que encuentran en momentos más avanzados de sus estudios (Santos-Sharpe, 2021). En este sentido, se han descrito motivos de carácter intrínseco (vocacionales, de autorrealización, de compromiso con sus ideales, etc.) y extrínseco o instrumental (razones económicas, búsqueda de una posición profesional, de reconocimiento, etc.) (García-Ripa et al., 2018). Algunos estudios identifican una relación entre la motivación extrínseca y un mayor riesgo para el éxito académico, tendiendo a una menor confianza y compromiso con la actividad académica (Avendaño & González, 2012; Ryan & Deci, 2000). Si bien puede haber predominancia de ciertos tipos de motivos, es frecuente también que se combinen de forma simultánea y en diversos grados los motivos intrínsecos y extrínsecos (González et al., 2012). Asimismo, se han descrito motivos o influencias sociales y familiares, incluyendo el grupo de iguales, como factores que pueden tener un peso en la elección de carreras, en un momento en el que aún se está conformando la identidad vocacional (Sánchez-Martín, 2020).

Como parte del sistema motivacional, se generan al mismo tiempo unas expectativas acerca de la vida universitaria, las cuales pueden verse defraudadas si la realidad encontrada se distancia de lo esperado.

Estas expectativas, junto con otros factores, como el uso de los servicios de bienestar y orientación, se han relacionado con la satisfacción en el proceso de transición y con la adaptación en el primer año de vida académica (Van Rooij et al., 2018). Esta adaptación académica durante el primer año implica, entre otras cosas acomodarse a una nueva forma y ritmo de aprendizaje, y a una mayor autonomía. A este respecto, la satisfacción académica se considera un indicador asociado a la motivación intrínseca, al éxito y a la adaptación académica (Doña Toledo & Luque Martínez, 2019; Wilkins et al., 2016; Van Rooij et al., 2018). Al mismo tiempo, la insatisfacción académica muestra ser un determinante de la deserción (Suhre et al., 2007).

Por otro lado, la investigación en torno a la adaptación académica de los estudiantes pone de relieve la existencia de otra serie de factores o condicionantes de carácter psicosocial que se vienen vinculando con situaciones de deserción y también de desventaja, desigualdad en el ámbito de la educación superior. Así, trabajos como los de Espinosa et al. (2012) y de Broglia et al. (2018), analizan cómo las condiciones de discapacidad llevan asociadas unas marcadas necesidades y una creciente demanda de apoyo y orientación para estos estudiantes. Por otro lado, se han estudiado también los efectos del sexo en la elección y en el éxito académico, comprobándose que las mujeres inician sus estudios superiores con mayores competencias de aprendizaje, pero al mismo tiempo presentan más barreras emocionales (Doña Toledo & Luque Martínez, 2019; García Ripa et al., 2016); y detectándose también elecciones dicotomizadas por sexo, de modo que las mujeres apenas acceden, por ejemplo, a estudios técnicos y científicos, lo cual afectará a su posición profesional futura y al aprovechamiento de todo el talento que se puede estar perdiendo en diversos ámbitos disciplinares (Kallage, 2020). Igualmente, se han señalado otros condicionantes, entre ellos, la situación de desplazamiento del domicilio familiar, una realidad presente para muchos estudiantes ecuatorianos que no pueden contar con el apoyo emocional cercano de la familia (Roksa Kinsley, 2019); así como también el hecho de alternar los estudios con una ocupación laboral, mostrando ciertos estudios que esta condición también constituye un factor de riesgo para la continuidad y

el éxito en los estudios y se ha comprobado su incidencia en la deserción académica (Ruiz-Ramírez et al., 2021), particularmente si se combina con otros factores de riesgo y en el caso de quienes son madres (Aguirre-Cardona et al., 2021).

En definitiva, conocer el impacto de este conjunto de condicionantes con los cuales acceden los estudiantes a la universidad es fundamental para poder ofrecer acciones de apoyo y orientación ajustados a las necesidades y para establecer las decisiones institucionales. Por ello, desde un enfoque integral y preventivo, este estudio pretende ser un aporte al fortalecimiento de los servicios de bienestar y orientación en la educación superior en Ecuador. Su finalidad es realizar una aproximación a los condicionantes psicosociales de los estudiantes universitarios ecuatorianos antes y durante la realización de sus estudios. Para ello es preciso disponer de un instrumento válido y fiable que facilite la identificación y descripción de grupos o perfiles con más riesgo de abandono o fracaso académico. Concretamente, este trabajo se centra, por un lado, (1) en el diseño de un instrumento que permita evaluar los diversos condicionantes de su experiencia académica. Y por otro, (2) en explorar los perfiles donde pueden confluir condicionantes conducentes a situaciones de mayor vulnerabilidad que pongan en peligro su éxito académico.

## Método

### Instrumento

El nuevo instrumento diseñado a través de este estudio, denominado *Cuestionario de condicionantes de la elección y adaptación académica* (CE-AA), evalúa cuatro dimensiones: (a) la percepción que tienen los estudiantes acerca de los condicionantes de información y orientación con los que accedieron a sus estudios universitarios; (b) los aspectos motivacionales que condicionaron la elección de estudios; (c) su actual grado de satisfacción académica; y por último (d) el apoyo y orientación recibidos por parte de su universidad. En su versión final, está compuesto por 40 ítems, incluyendo preguntas de respuesta múltiple, abiertas y escalas de valoración, organizados en torno a cuatro secciones:

I. *Datos sociodemográficos*. 10 ítems categóricos.

II. *Condiciones de la elección académica*. 16 ítems, de ellos siete categóricos incluyendo una escala tipo Likert de motivos de elección de estudios de nueve ítems.

III. *Adaptación y satisfacción académica*. 14 ítems, de ellos dos categóricos, uno de respuesta abierta y 11 con escala tipo Likert de 6 puntos.

### Participantes

La muestra de estudiantes está integrada por 1391 estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Esta Universidad fue seleccionada por la marcada diversidad de su alumnado, el cual se distribuye por todas las regiones de Ecuador, y por abarcar estudios de diversas áreas disciplinares. La selección se realizó mediante muestreo incidental, atendiendo a criterios de equilibrio de sexo, diversidad geográfica y diversidad en la tipología de estudios. La muestra se distribuye en 20 de las 25 provincias ecuatorianas, con una edad media de 21.1 años (rango entre 18 y 36 años), siendo el 52.1% mujeres. Respecto a los estudios el 30.8% corresponde a Ingeniería Civil, el 23.9% a Administración de Empresas, el 20.4% a Psicología, el 13.9% a Biología y el 10.9% a Electrónica y Telecomunicaciones.

Los estudiantes participaron de forma voluntaria y con consentimiento informado respecto al uso anónimo de los datos para los fines de esta investigación.

En la fase de valoración de expertos se contó con la participación de 30 profesionales del contexto socioeducativo y universitario (investigadores/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, coordinadores de servicios de bienestar universitario), de Ecuador, España, Argentina y Chile.

### Procedimiento

El proceso de construcción del cuestionario se ha llevado a cabo a través de dos subfases: 1a) Estudio de las evidencias de validez de contenido mediante revisión de expertos; y 1b) Aplicación y estudio de las cualidades psicométricas del instrumento.

En primer lugar, se elaboró una versión inicial del instrumento a partir de la revisión teórica de las dimensiones de interés para la investigación obteniéndose una primera versión del instrumento. Seguidamente, el instrumento fue sometido a la evaluación de su contenido por 30 expertos. Los resultados de esta fase permitieron realizar una depuración y ajuste de los reactivos del instrumento hasta obtener la versión final (Anexo 1). Los ajustes de mejora de redacción introducidos afectaron principalmente a algunos ítems de la escala de *Motivos de elección*, y asimismo se eliminaron dos ítems que resultaban redundantes en la escala de *Adaptación y satisfacción académica*. Seguidamente, el cuestionario se administró a la muestra de estudiantes universitarios en formato digital a través de la aplicación Survey Monkey, con el fin de estudiar la estructura interna de sus escalas (análisis factorial exploratorio y confirmatorio), así como su consistencia interna.

Para la evaluación de los expertos (fase 1), se elaboró un protocolo (administrado por vía on-line) en el que se solicitaban valoraciones de los ítems partir de los criterios de *pertinencia* (de acuerdo con los objetivos de exploración), de *suficiencia* de los ítems para dichos objetivos, y de *claridad* en su redacción. Se emplearon para ello escalas tipo Likert de 5 puntos, ofreciendo también opciones de respuesta abierta en cada bloque para incluir valoraciones y propuestas de mejora de instrumento.

### **Análisis de datos**

Se realiza un estudio de carácter descriptivo acerca de las valoraciones de los expertos en los criterios de validez, y asimismo, se estudia la razón de validez de contenido CVR de Tristán (2008), desarrollado a partir del modelo Lawshe (1975), la cual expresa el grado de consenso entre los jueces en cuanto a que el ítem se considere esencial.

Con el fin de obtener evidencias sobre la estructura interna de las escalas, se realizan análisis factoriales exploratorios (AFE) para explorar las dimensiones subyacentes de las variables observadas, y posteriormente confirmatorios (AFC) a partir del cual las variables observadas se consideran como el resultado de un factor o constructo subyacente (De Coster, 1998). Para efectuar ambos análisis, previamente se dividió en

dos la muestra aleatoriamente. Asimismo se comprobó primeramente la idoneidad del AF, prueba para la distribución de datos mediante la obtención del índice Kaiser-Meyer-Olkin y el test de esfericidad de Bartlett. Seguidamente se ha realizado el AFC de las observaciones con rotación Promax, en base al supuesto de ortogonalidad e intercorrelación entre las variables utilizadas, empleando para ello la aplicación estadística IBM SPSS Statistics 24. A continuación, se realiza el análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante la aplicación AMOS 24 asociada a SPSS. Finalmente, se aplica el coeficiente Omega de McDonald's para el estudio de la consistencia interna de las escalas, trabajando con las cargas factoriales como suma ponderada de las variables estandarizadas, lo cual hace más estables los cálculos y refleja un mejor nivel de fiabilidad (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Por su parte y con el propósito de explorar los perfiles donde pueden confluir condicionantes conducentes a situaciones de mayor vulnerabilidad que pongan en peligro su éxito académico, se aplica el árbol de decisión mediante el algoritmo CHAID (Chi-square automatic interaction detector), técnica que explora los datos creando segmentos y perfiles (Pérez, 2011), detectando interacciones más fuertes entre las variables independientes (VI) y la variable dependiente (VD). Previa selección de variables se realizan diversos árboles de decisión obteniendo varios perfiles a partir de las interacciones significativas mediante el estadístico Chi-cuadrado. Previamente, las variables han sido tratadas como nominales (dicotomizadas) a fin de facilitar la interpretación de los modelos obtenidos. Los sucesivos nodos, de manera ascendente, muestran las variables que mejor predicen dicha probabilidad.

## **Resultados**

### **Valoración de expertos**

Los resultados sobre la valoración global del cuestionario piloto por parte de los expertos ofrecieron valores medios elevados en todos los criterios, por encima de 4 puntos (escala de 1 a 5). Los resultados específicos de las distintas partes del cuestionario se recogen en la Tabla 1, observándose para los distintos ítems y escalas que conforman el cuestionario valores de promedio y

Tabla 1. Valoración de expertos: valores medios y desviación típica

Bloques	Dimensiones	Pertinencia				Suficiencia				Claridad			
		M	Mo	s	CVR'	M	Mo	s	CVR'	M	Mo	s	CVR'
Datos socio-demográficos	Sexo	4.90	5.00	0.54	0.96	4.83	5.00	0.65	0.93	4.90	5.00	0.54	0.96
	Edad	5.00	5.00	0.00	0.96	4.83	5.00	0.64	0.93	4.87	5.00	0.43	0.96
	Carrera y ciclo	4.64	5.00	1.03	0.90	4.54	5.00	1.00	0.87	4.35	5.00	1.15	0.77
	Discapacidad	4.83	5.00	0.53	0.93	4.35	5.00	0.95	0.74	4.41	5.00	0.93	0.77
	Desplazamiento de ciudad	4.83	5.00	0.53	0.93	4.54	5.00	0.93	0.90	4.06	5.00	1.24	0.87
	Cargas laborales	4.77	5.00	0.62	0.90	4.12	5.00	0.90	0.67	4.03	5.00	0.99	0.64
Condiciones de la elección académica	Orientación previa	5.00	5.00	0.00	1	4.90	5.00	0.40	0.96	4.74	5.00	0.58	0.93
	Información y expectativas sobre la carrera	4.74	5.00	0.74	0.90	4.35	5.00	1.06	0.70	4.22	5.00	0.99	0.67
	Motivos de elección (escala)	4.93	5.00	0.25	1	4.80	5.00	0.55	0.93	4.64	5.00	0.71	0.87
Adaptación y satisfacción académica	Consideración de abandonar estudios	4.83	5.00	0.74	0.96	4.70	5.00	0.79	0.87	4.67	5.00	0.66	0.90
	Satisfacción académica (escala)	4.80	5.00	0.64	0.93	4.48	5.00	0.86	0.80	4.48	5.00	0.68	0.87

Tabla 2. Análisis Factorial Exploratorio

Nº Ítem	Escala Motivos de elección de los estudios				Escala Satisfacción académica						
	Descriptivos			Saturaciones >.500	Descriptivos			Saturaciones >.500			
	M	D.E.	Comunalidad	F 1	F 2	M	D.E.	Comunalidad	F 1		
12-e	3.43	1.66	.744	.860		13-f	2.97	1.38	.617	.786	
12-d	3.37	1.66	.739	.857		13-c	2.99	1.33	.660	.812	
12-f	3.35	1.68	.704	.833		13-b	2.85	1.34	.616	.785	
12-c	3.37	1.59	.740	.827		13-e	3.08	1.31	.604	.777	
12-b	3.25	1.49	.745	.818		13-g	2.76	1.40	.606	.778	
12-a	3.40	1.66	.698	.768		13-h	2.97	1.43	.575	.759	
12-h	1.18	1.48	.730		.766	13-d	2.71	1.52	.514	.717	
12-i	0.95	1.54	.443		.603	13-i	3.45	1.37	.481	.693	
12-i	0.95	1.54	.443		.603	13-j	3.48	1.42	.468	.684	
Correlación entre los factores				F1	--	.353	13-a	2.70	1.55	.369	.608
				F2	.353	--	13-k	3.12	1.67	.379	.616

de moda elevados, y desviaciones típicas con valores aceptables de dispersión. Asimismo, los valores de validez de contenido RVC' de Tristán (2008) (Tabla 1) muestran que existe un acuerdo de los jueces en la valoración del instrumento en las categorías de pertinencia, suficiencia y claridad de cada ítem. La mayoría de los índices se sitúa por encima de .90 y ninguno por debajo de .50; obteniéndose un valor global CVI de .88, superior al valor .58 que se establece como aceptable de acuerdo con Tristán (2008).

Los resultados permiten comprobar que, según los expertos, el contenido del cuestionario es pertinente y suficiente en cuanto a los ítems que componen cada bloque, y resulta claro en cuanto a la formulación y redacción de sus elementos.

**Validez de la estructura interna**

El análisis factorial de las dos escalas del cuestionario ha permitido identificar su estructura interna. La escala sobre Motivos de elección de estudios, presenta un buen nivel de ajuste: el índice de adecuación de muestreo (KMO=.8547) lo que permite comprobar, al ser un valor cercano a la unidad, que la técnica de análisis factorial es adecuada; y en la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2=7555.41$ ; 36 gl;  $p<.000$ ), al presentar una significación inferior a .05, se rechaza la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. Además, se comprueba que los dos 2 factores explican el 68.92% de la varianza total (Tabla 2).

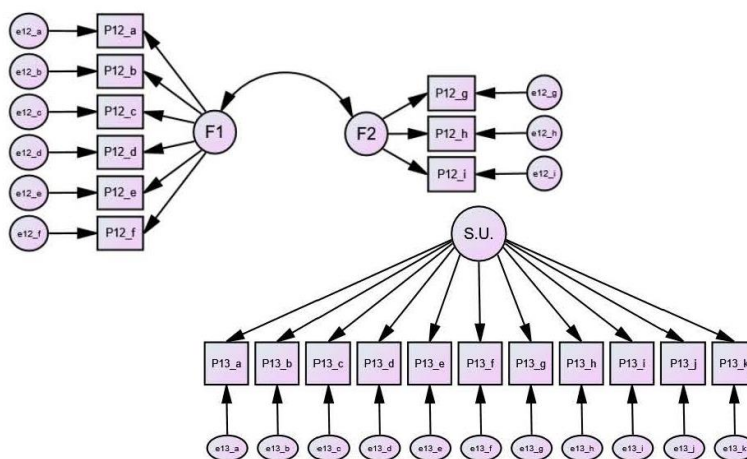


Figura 1. Diagramas de flujo AFC para ambas escalas

Tabla 3. Análisis Factorial Confirmatorio. Escala de Motivos de elección de los estudios

Modelo	RMSEA	NFI	IFI	TLI	CFI
Dos factores	.165	.863	.866	.814	.865
Nº Ítem	Coef. de regresión estandarizados		Ecuación estructural		
	Factor 1	Factor 2			
12-e	.850		F1 = 3.42 + 1.04 × P12-e		
12-d	.844		F1 = 3.36 + 1.03 × P12-d		
12-c	.811		F1 = 3.37 + 0.94 × P12-c		
12-b	.790		F1 = 3.25 + 0.86 × P12-b		
12-f	.809		F1 = 3.35 + 1.00 × P12-f		
12-a	.741		F1 = 3.39 + 0.90 × P12-a		
12-h		.791	F2 = 1.17 + 0.91 × P12-h		
12-g		.726	F2 = 1.83 + 1.00 × P12-g		
12-i		.466	F2 = 0.88 + 0.55 × P12-i		
Correlación entre factores	F1	--	.382		
	F2	.382	--		

El primer factor de esta dimensión (6 ítems), satura un 50.71% de la varianza. Agrupa un conjunto de motivos de elección de estudios de diferente naturaleza, relacionados con la autorrealización personal y con motivos de carácter instrumental, por lo que se ha denominado a este factor “motivos intrínseco-instrumentales”.

El segundo factor (3 ítems), alcanza un 18.20% de la varianza total y agrupa tres motivos que tienen en común el reconocimiento de influencia o presión externa para la elección, ya sea esta social, familiar o institucional, por lo que se ha denominado a este factor “influencia social”.

El resultado se resume en la tabla 2. El AFE ha determinado la existencia de 2 factores que en conjunto explican cerca de un 70% de la variabilidad total: el F1 ya explica un 50.7%, en tanto que el F2 añade el 18.2% restante. Las cargas factoriales de todos los ítems son muy elevadas, lo que garantiza la pertenencia de los mismos a su factor.

La Figura 1 representa el modelo teórico a probar a través del AFC, que plantea la existencia de las 2 dimensiones correlacionadas entre sí.

La Tabla 3 presenta los valores de los coeficientes estandarizados, todos altamente significativos ( $p < .0001$ ) que demuestran la asociación de los ítems con su factor esperado según el modelo. Solamente el ítem P12-i presenta un grado de correlación inferior al esperado. Asimismo, el resultado mantiene la existencia de una correlación, aunque baja, entre ambos factores. Por tanto, este AFC corrobora la estructura bidimensional obtenida en el AFE previo.

El índice RMSEA no se encuentra por debajo de corte .080 siendo su valor superior encontrándose en el IC (95%): .154 - .179. Aunque podría generar alguna duda sobre el ajuste de los datos al modelo, sin embargo, el resto de los índices supera el corte (.800), por lo que se considera que el ajuste del modelo teórico con los datos empíricos es aceptable (Morata-Ramírez et al., 2015).

Tabla 4. Análisis Factorial Confirmatorio. Escala de Satisfacción académica

Modelo	RMSEA	NFI	IFI	TLI	CFI
Dos factores	.100	.844	.852	.834	.852
Nº Ítem	Coef. de regresión estandarizados		Ecuación estructural		
13-c	.811		F1 = 2.99 + 1.15 × P13-c		
13-i	.642		F1 = 3.45 + 0.94 × P13-i		
13-g	.761		F1 = 2.75 + 1.15 × P13-g		
13-b	.764		F1 = 2.85 + 1.10 × P13-b		
13-e	.756		F1 = 3.08 + 1.07 × P13-e		
13-f	.770		F1 = 2.96 + 1.14 × P13-f		
13-h	.725		F1 = 2.97 + 1.12 × P13-h		
13-d	.686		F1 = 2.71 + 1.12 × P13-d		
13-j	.622		F1 = 3.45 + 0.95 × P13-j		
13-k	.555		F1 = 3.12 + 1.00 × P13-k		
13-a	.565		F1 = 2.70 + 0.93 × P13-a		

El análisis factorial efectuado sobre la escala de Satisfacción académica, arroja un solo factor que explica el 53.54% de la varianza total (Tabla 3). Esta solución presenta un buen nivel de ajuste el índice de adecuación de muestreo (KMO =0.921 y la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2=8368.18$ ; 55 gl;  $p<.000$ )).

El AFE realizado demuestra la composición unifactorial de este conjunto de ítems, explicando el 53.86% de la varianza total. La gran mayoría de los ítems presenta buenas comunales. La Tabla 2, descrita anteriormente, presenta el resultado obtenido, donde se aprecian pesos factoriales elevados (entre .603 y .860) de los ítems en el factor.

La Figura 1 (presentada previamente) y la Tabla 4 muestran, respectivamente, el modelo teórico unidimensional y los coeficientes estandarizados, encontrando de nuevo todos ellos altamente significativos ( $p<.0001$ ) y mostrando con fortaleza la asociación de los ítems de la única dimensión existente en el modelo planteado. Por tanto, AFC confirma con solidez la estructura encontrada en el AFE previo. El valor del índice RMSEA se sitúa dentro del IC (95%): .116 - .136, superando los demás índices de bondad de ajuste el corte (.800), por lo que se ha optado por admitir que el ajuste con el modelo teórico unidimensional y validar el resultado del AFC.

**Fiabilidad del instrumento**

En el estudio de fiabilidad de las escalas y factores se aprecia que los coeficientes de consistencia interna son satisfactorios por cuanto los valores de Omega de McDonald’s se encuentran dentro del límite de 0.7 a 0.9, lo que indica una buena consistencia interna de cada una de las dimensiones.

La escala de Motivos de elección posee dos factores, el Factor 1 está formado por 6 ítems y aporta el coeficiente más alto (.919), y el Factor 2, con solo 3 ítems, aporta el coeficiente más bajo (.687) que, aun así, es indicativo de una buena fiabilidad. Por su parte, la escala de Satisfacción académica, formada por 11 ítems, alcanza un .912 de coeficiente de consistencia interna.

**Exploración de perfiles de riesgo**

Atendiendo al segundo objetivo, se investiga el riesgo de abandono/deserción universitaria en los estudiantes participantes en la investigación. Para ello se analizan una serie de variables dependientes (sexo, discapacidad, desplazamiento de residencia, trabajo y estudio simultáneos, consideración de abandono de los estudios e insatisfacción académica) mediante los árboles de decisión con algoritmo CHAID. La conjunción de estas variables da lugar a una serie de perfiles de riesgo que homogenizan al alumnado en una serie de grupos.

Con relación a los perfiles vinculados al sexo, se obtienen los siguientes resultados:

- Perfil 1: Mayor riesgo entre los hombres: Estos presentan más altos motivos de influencia social en la elección de sus estudios (54.9%) (nodo 2) / Trabaja con mayor frecuencia que las mujeres (65.4%) (nodo 5) / Entre los que presentan menores motivos de influencia social, se aprecia mayor tendencia al abandono que en el caso de las mujeres (52.8%) (nodo 3), incluso a pesar de haber visto cumplidas sus expectativas (63.5%) (nodo 7).

- Perfil 2: Las mujeres en su mayoría (62.0%) presentan menores motivos de influencia externa (nodo 1), no abandonarían sus estudios (nodo 4).



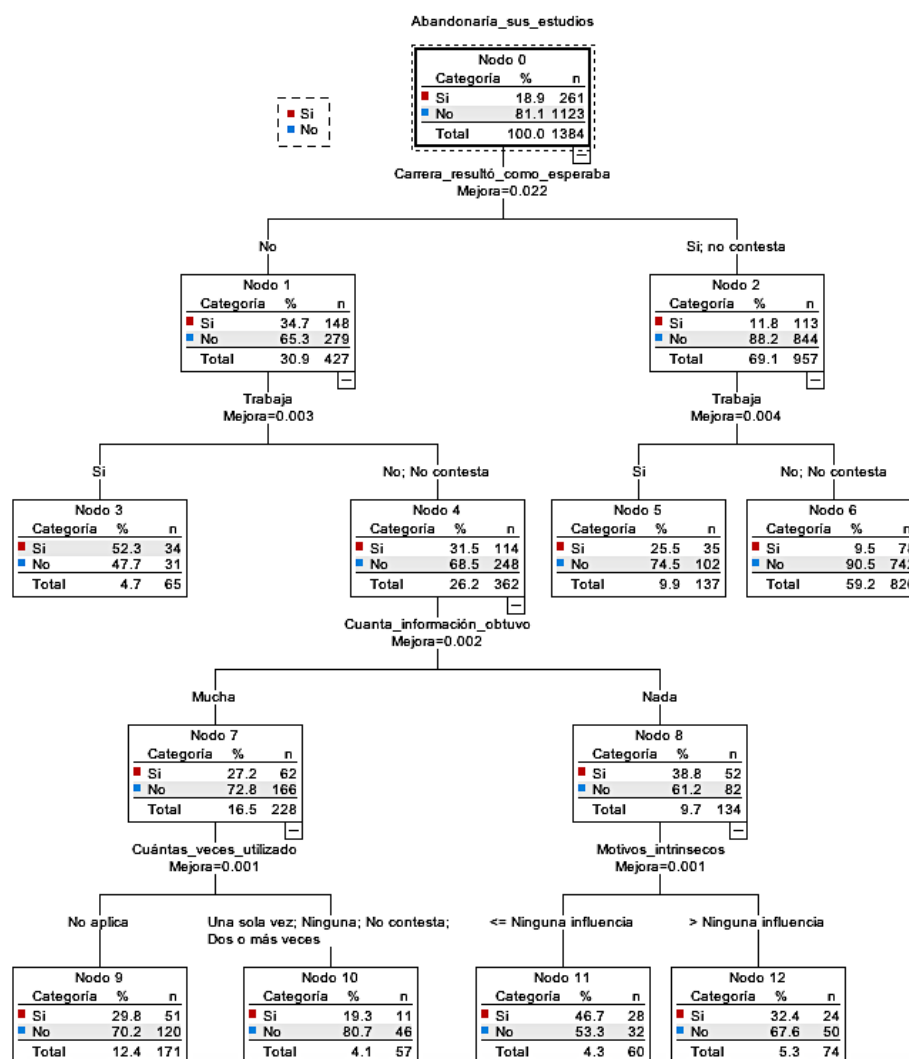


Figura 2. Modelo de árbol de decisión con Consideración de abandono como VD

Respecto al perfil de estudiantes con discapacidad, los análisis reflejan que:

- El 3.5% de la muestra total presenta discapacidad (n=49 estudiantes; 31 hombres y 18 mujeres). De ellos, el 34.7% han considerado alguna vez la posibilidad de abandonar sus estudios (frente al 18.2% de quienes no presentan discapacidad) (nodo 1). Además, son los hombres los que menos abandonarían (62.5%) frente a las mujeres (37.5%), algo que se invierte entre el grupo de estudiantes sin discapacidad (nodos 3 y 4), donde son las mujeres las que menos han considerado la posibilidad de abandonar (54.6%) frente a los hombres (45.3%).

Por su parte, el perfil de estudiante desplazado indica que:

- El 30% de la muestra (414 estudiantes) ha tenido que desplazarse de su localidad para estudiar (30.0%) y entre ellos se aprecia un mayor riesgo. Se constata que contaban con menor información

previa sobre su carrera (nodo 1) y han considerado más frecuentemente la posibilidad de abandonar (nodo 3).

Asimismo, el perfil del estudiante que trabaja y estudia ha dado como resultado que:

- El 14.7% de la muestra trabaja y estudia simultáneamente (n=204). Este grupo presenta un mayor riesgo de abandono (34.8%) que sus compañeros que no se encuentran activos en el mercado laboral (16.7%) (nodo 2). Entre quienes trabajan y no han considerado nunca abandonar sus estudios predominan los varones (14.3%) frente a las mujeres (9.9%) (p=.05).

A través de la Figura 2 se recoge el perfil de estudiantes que han considerado la probabilidad de abandonar los estudios en el cual quedan integradas las razones por las cuáles albergan esta posibilidad. Los sucesivos nodos, de manera ascendente, muestran las variables que mejor predicen dicha probabilidad:

**Tabla 5.** Síntesis de los perfiles de riesgo identificados mediante los análisis CHAID

Variable de clasificación (VD)	Variables predictivas que configuran los perfiles (VI)		
	Condicionantes sociodemográficos	Condicionantes motivacionales	Condicionantes vinculados a la información y orientación obtenida
Sexo: Hombre	Trabaja y estudia (2)	Motivos de influencia social en la elección más marcados (1) Consideración de abandono (3)	
Sexo: Mujer		Motivos de influencia social débiles (1)	
Discapacidad	Sexo: Mujer (2)	Consideración de abandono (1)	
Desplazamiento	Solo estudia (3)	Consideración de abandono (2) Motivos intrínsecos-instrumentales marcados (4)	Recibió orientación previa (1)
Trabaja y estudia	Sexo: Mujer (2)	Consideración de abandono (1)	
Consideración de abandono	Trabaja y estudia (2)	Expectativas defraudadas (1) Motivos intrínsecos-instrumentales marcados (4)	Información previa (3) Utilización servicios de orientación universitarios (4)

– La variable que mejor predice la consideración de abandono es la de expectativas defraudadas sobre su carrera, que representa el 30.9% (n=427). El 34.7% de los decepcionados ha considerado alguna vez abandonar sus estudios (nodo1), frente al 11.8% de los que no han visto defraudadas sus expectativas (nodo 2). La circunstancia de estar o no trabajando es relevante ya que el 52.3% de estos trabajan además de estudiar (nodo 3). Aquellos que no trabajan (nodo 4) y que consideran tener mucha información previa sobre la carrera (nodo 7), sin embargo, han utilizado poco los servicios de orientación universitarios (solo 57 de los 228) (nodo 10).

– Además, se constata que incluso aquellos que no vieron defraudadas sus expectativas (69.1%) (nodo 2) y están trabajando, han considerado abandonar con más frecuencia que los que no trabajan (nodos 5 y 6).

Por último, el perfil de estudiantes con baja satisfacción académica muestra que:

– Los menos satisfechos presentan bajos motivos intrínsecos e instrumentales (nodo 1). Por el contrario, los más satisfechos tienen a su vez marcadas motivaciones intrínsecas e instrumentales (nodos 2) y en su mayor parte vieron cumplidas sus expectativas sobre la carrera (nodo 3).

Se recoge finalmente una síntesis de los condicionantes que integran los diversos perfiles obtenidos (Tabla 5) a partir de los resultados anteriores. En la primera columna de la tabla se exponen las variables dependientes analizadas. Las columnas siguientes muestran las variables

predictivas (VI) que configuran los perfiles de riesgo, de acuerdo con cada VD analizada, por orden de influencia.

### Discusión y Conclusiones

Respecto al primer objetivo, se puede concluir que la investigación ha generado un instrumento razonablemente adecuado, teniendo en cuenta las evidencias de validez y fiabilidad obtenidas, para evaluar los condicionantes psicosociales y los potenciales condicionantes que pueden poner en riesgo la adaptación y el éxito académicos. Se comprueban evidencias de validez de su contenido (mediante juicio de expertos), en los criterios de pertinencia, suficiencia y claridad, así como, respecto a la estructura interna (AFE y AFC) y consistencia interna de sus escalas (coeficiente Omega). La escala sobre los motivos de elección de estudios muestra la disposición de dos constructos motivacionales, uno más genérico y otro más específico vinculado a las influencias sociales recibidas; y el modelo obtenido sobre la escala de satisfacción académica es unifactorial. Asimismo, se comprueba su adecuada consistencia interna ( $\alpha=.863$  y  $.909$ ).

Se han desarrollado numerosos instrumentos destinados a la detección de factores de deserción académica, aunque la mayoría se centra en el rendimiento como principal factor (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2021; Vergara & Paéz, 2021) y menos en factores sociodemográficos y, motivacionales o en otros aspectos de satisfacción académica más allá de (solo) las calificaciones

obtenidas y resultados de las pruebas de desempeño. En coherencia con otros estudios (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2017; Núñez-Naranjo, 2020), cabe destacar que el conocimiento de los condicionantes sociodemográficos resulta esencial para poder predecir situaciones de deserción, especialmente cuando se combinan con elementos motivacionales, y cuando están presentes otros condicionantes académicos vinculados a la consideración de abandono y a la insatisfacción académica.

El diseño de este instrumento ha permitido indagar en los factores y perfiles de riesgo para el éxito y la adaptación académica de los universitarios en el contexto de Ecuador (objetivo 2). Los árboles de decisión identifican diversos perfiles, seis de ellos con mayor riesgo de abandono e inadaptación académica, resultando particularmente relevantes los condicionantes motivacionales asociados a ciertas variables sociodemográficas: el sexo, la discapacidad, el desplazamiento geográfico y la opción de simultanear trabajo y estudio.

Con relación al sexo, los resultados evidencian que los hombres están más influidos socialmente en la elección de estudios. Aspecto que se corrobora en diversas investigaciones (Doña Toledo & Luque Martínez, 2019; Pérez-Pulido et al., 2021), al evidenciar que los jóvenes varones están más influenciados por aspectos económicos y por el logro de un mayor reconocimiento social, frente a las mujeres que optan preferiblemente por carreras vocacionales, más ajenas a la influencia externa, lo que va acompañado de una mayor satisfacción. Ello también se manifiesta en el estudio de García-Ripa et al. (2018), donde se pone de relieve que existen diferentes motivaciones en la elección de estudios en cuanto al sexo, destacando que los alumnos varones valoran en mayor medida el prestigio y la solvencia económica, en contraste con las estudiantes mujeres, las cuales se inclinan preferentemente por el altruismo y la búsqueda de la superación personal.

Otro de los hallazgos de este estudio evidencia que las mujeres que presentan algún tipo de discapacidad son más propensas a abandonar los estudios que sus compañeros varones. En este sentido, el estudio de Espinosa et al. (2012) señala que, a pesar de los avances en los derechos de este colectivo tan diverso, la realidad muestra que

todavía existen restricciones de diversa naturaleza (económica, social, política, etc.) que limitan sustancialmente el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior.

En el caso de los estudiantes desplazados, supone también un mayor gasto y esfuerzo de las familias para lograr que sus hijos puedan estudiar. Aspecto que se relaciona con la necesidad que tiene el alumnado más desfavorecido para sostenerse económicamente (Díaz & Osuna, 2017; Vergara & Paéz, 2021); lo que, en ocasiones, dificulta sustancialmente el poder combinar el trabajo con los estudios satisfactoriamente, particularmente entre los varones.

Si bien cabe asumir que, como se constata en diversas investigaciones (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2021; Vergara & Paéz, 2021), el rendimiento es un indicador de abandono. No obstante, nuestro estudio evidencia la influencia de otros elementos motivacionales y de satisfacción-insatisfacción que forman un conjunto, donde se integran también las expectativas iniciales defraudadas como factor de riesgo y aspecto que dificulta, en gran medida, alcanzar los resultados deseados. Otros estudios como el de Del Valle et al. (2020) en el contexto universitario chileno, confirman una clara relación entre la motivación autónoma y la satisfacción académica, y también con las expectativas de autoeficacia. Esto sugiere la necesidad de contar con una información previa suficiente sobre los estudios a fin de favorecer una elección ajustada y, por tanto, de desarrollar acciones de orientación antes de acceder a la universidad y durante los estudios universitarios, para mantener unas expectativas ajustadas con la realidad. De hecho, como señalan Bernardo et al. (2018), las carencias relativas a la orientación educativa en niveles pre-universitarios se vinculan a una baja satisfacción de los estudios elegidos, y con frecuencia propician el abandono universitario. La insatisfacción con los estudios iniciados disminuye las expectativas iniciales, llevando a los estudiantes a reconsiderar su proyecto profesional (Corominas, 2001). En este contexto, la orientación profesional se presenta también como un elemento de motivación, más allá de facilitar a las personas su plena inserción en la sociedad.

Si bien estos hallazgos pueden proporcionar elementos para la implementación de acciones preventivas que ayuden a anticiparse a situaciones

desfavorables, al mismo tiempo, han de tomarse con la necesaria prudencia para evitar que pudieran convertirse en elementos de estigmatización o limitantes para las personas enmarcadas en los perfiles identificados.

De esta forma, los servicios de orientación y bienestar deben jugar un papel central en el logro de la equidad para todo el alumnado, acompañando a cada estudiante a superar sus dificultades y limitaciones, con un seguimiento individualizado, aumentando así su bienestar. Aspecto que recuerdan Espinosa et al. (2012), al constatar la falta de información entre muchos estudiantes como barrera para el éxito académico. Por ello, deben impulsarse estructuras eficaces de apoyo, tutoría y orientación que atiendan a las características individuales del alumnado.

Por último, cabe mencionar, como principales limitaciones del estudio, las propias del autoinforme y, respecto a la muestra, si bien geográficamente diversa, su pertenencia a una determinada universidad. Al mismo tiempo es preciso tener en cuenta, para la escala de motivos de elección, que si bien el ajuste sobre el modelo del AFC es aceptable no puede considerarse óptimo. Asimismo, no se contempla la totalidad de factores que pueden incidir en el éxito académico –p. ej., el rendimiento–. En este sentido, sería propicio avanzar en esta línea investigadora con una muestra más diversa para ampliar su capacidad de generalización, y confirmar la estructura interna del instrumento y los perfiles identificados. No obstante, se considera que el estudio aporta un instrumento de gran utilidad en acciones preventivas para la detección de ciertos grupos desde los momentos iniciales de acceso a la universidad, pudiendo contribuir a hacer más efectivos los principios de igualdad de oportunidades y de inclusión académica. Y, asimismo, aporta un conjunto de elementos clave a considerar a la hora de diseñar estrategias de intervención socioeducativa y orientadora desde los servicios de orientación y bienestar, la acción educativa y tutorial.

## Referencias

- Aguirre-Cardona, L. A., Rubio-Florido, I., & Puerto-Rodríguez, E. A. (2021). Leisure, work and simultaneous study in distance and virtual students. *Retos*, 42, 375-383.
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de la laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.  
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600>
- Asamblea Nacional del Ecuador (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Registro Oficial Suplemento 298 de 12 de octubre de 2010.
- Avendaño Bravo, C., & González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 2, 21-33.  
<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38n2/art02.pdf>
- Bernardo, A., Fernández-Castañón, A., García, M., Fernández, A., Solano, P., & Agulló, E. (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 122-130.  
<http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>
- Brogia, E., Millings, A., & Barkham, M. (2018). Challenges to addressing student mental health in embedded counselling services: A survey of UK higher and further education institutions. *British Journal of Guidance and Counseling*, 46(4), 441-455.  
<https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1370695>
- Corominas, E. (2001) La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- DeCoster, J. (1998). *Overview of factor analysis*. <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=54464aefd2fd6405388b45bb&asetKey=AS%3A273627033866242%401442249176796>
- Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A.B., Díaz, A., & Gahona Herrera, I. (2020). Estudio de perfiles motivacionales latentes asociados con la satisfacción y autoeficacia académica de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 57(4), 137-147.

- <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.10>  
Doña Toledo, L., & Luque Martínez, T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 1-24.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-1.pdf>
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O., & Carcausto, L. (2020). Transición secundaria universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(3), 244-258.  
<https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>
- Escolano-Pérez, E., Lizalde Gil, M., Serrano, R., & Casanova, O. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567.  
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57779>
- Espinosa, C. X., Gómez, V. G., & Cañedo, C. M. (2012). El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador. *Formación Universitaria*, 5(6), 27-38.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000600004>
- Estevam, C., Basilio, A., Sticca, M., & Versuti, F. (2018). Programa de tutoría por pares no ensino superior: Estudio de caso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 185-195.  
<http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p185>
- García, C., Farías, J., Reyes, D., & Vásquez, A. (2021). Análisis de la participación académica de estudiantes con discapacidades sensoriales en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 117-137.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100117>
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F., & Rísquez, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional. Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 41, 39-57.
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F., & Rísquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>
- González, A., Paoloni, V., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2012). Motivational and emotional profiles in university undergraduates: A self-determination theory perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1069-1080.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n3.39397](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39397)
- González, J., & Ledezma, M. A. (2009). La orientación en América Latina: Consideraciones generales acerca de los criterios de coherencia, cooperación y calidad. *Orientación y Sociedad*, 9.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13898>
- Kallage, K. (2020). *Analyzing the Beginning of the Career Path of Young Professionals from a Gender Perspective*. Master Thesis from UPV/EHU.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.  
[https://www.researchgate.net/profile/Dr-Tulsi-Bhandari/post/Can\\_anybody\\_tell\\_me\\_the\\_difference\\_between\\_Content\\_Vailidity\\_Ratio\\_and\\_Content\\_Vailidity\\_Index/attachment/59d622bac49f478072e98fe4/AS%3A272118808285184%401441889587114/download/000+Lawshe\\_content\\_valdity.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dr-Tulsi-Bhandari/post/Can_anybody_tell_me_the_difference_between_Content_Vailidity_Ratio_and_Content_Vailidity_Index/attachment/59d622bac49f478072e98fe4/AS%3A272118808285184%401441889587114/download/000+Lawshe_content_valdity.pdf)
- Medina, G., & Zerpa, C. (2018). Personalidad y apoyo social como predictores de la añoranza del hogar en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 28(1), 107-119.  
<https://doi.org/10.25009/pys.v28i1.2547>
- Montoya-Vásquez, D., Urrego-Velásquez, D., & Páez-Zapata, E. (2014). Experiencia en la coordinación de programas de bienestar universitario: la tensión entre el asistencialismo y el desarrollo humano de los estudiantes. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(3), 355-363.
- Morata-Ramírez, M., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, I., & Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio: Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función

- del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción psicológica*, 12(1), 79-90.  
<http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Núñez-Naranjo, A. F. (2020). Deserción y estrategias de retención. Un análisis desde la universidad particular. *Digital Publisher*, 5(5-2), 79-87.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.306>
- Ormaza-Mejía, P. (2019). Educación: Orientación vocacional y profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 87-102.  
<http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>
- Pérez, C. (2011). *Técnicas de segmentación. Conceptos, herramientas y aplicaciones*. Gaceta Grupo Editorial.
- Pérez-Pulido, I., Macías González, G. G., & Caldera Montes, J. F. (2021). Motivos de elección de carreras universitarias por parte de estudiantes de bachillerato en México. Un estudio comparativo desde una perspectiva de género. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 14, 87-98.  
<http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.se1.2021>
- Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60, 415-436.  
<https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>
- Ruiz-Ramírez, L. R., García-Vargas, M. L. E., Molina-Ruiz, H. D., & Reyes Ruiz, G. (2021). Factores que inciden en la deserción escolar. *Tepexi*, 8(15), 1-5.  
<file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/6440-Manuscrito-35962-2-10-20201204.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Salcedo-Muñoz, V., Quezda Abad, C., Novillo Maldonado, E., Varela Veliz, G., Núñez Guale, L., & Viteri Escobar, C. (2017). Bienestar estudiantil universitario en Ecuador: Caso unidades de bienestar estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro. *Revista Espacios*, 38(30), 17-37.
- Sánchez-Martín, M. (2020). Influencias socio-familiares en la elección de los estudios de formación profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 44-62.  
<https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.4>
- Santos-Sharpe, A. (2021). Representaciones de cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires y su vínculo con el abandono de estudios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 21-45.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.34.977>
- Susperreguy, M., Flores, A., Micin, P., & Zuzulich, M. (2007). Apoyo académico en la educación Superior: Descripción de la experiencia y perfil de los alumnos que participan en el CARA UC. *Calidad en la Educación*, 26, 309-333.
- Suhre, C. J. M., Jansen, E. P. W. A., & Harskamp, E. G. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54(2), 207-226.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-005-2376-5>
- Times Higher Education [THE]. (2022). The World University.  
[https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.  
[https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL\\_6\\_Articulo4\\_Indice\\_de\\_validez\\_de\\_contenido\\_37-48.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6_Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf)
- Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749-767.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.  
<https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>

Vergara, L., & Paéz, V. C. (2021). Diseño y validación del cuestionario percepción del profesor sobre la deserción universitaria (CDUp). *Psicogente*, 24(45), 1-20.

<https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4128>

Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2021). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), 363-384.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>

**Anexo 1**

**CUESTIONARIO DE CONDICIONANTES DE LA ELECCIÓN Y ADAPTACIÓN ACADÉMICA (CE-AA)**

Paulina E. Moreno-Yaguana y María Fe Sánchez-García



**I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

- 1. **Sexo:**  Mujer  Hombre
- 2. **Edad:** \_\_\_\_\_ años
- 3. **¿Qué carrera está Usted cursando?**  
\_\_\_\_\_
- 4. **Nivel/Ciclo:** \_\_\_\_\_
- 5. **Provincia donde realiza sus estudios** \_\_\_\_\_
- 6. **¿Usted presenta algún tipo de discapacidad?**  Si  No
- 7. **Para realizar sus estudios ¿Le fue preciso trasladarse de su lugar de residencia?**  Sí  No
- 8. **En caso afirmativo, indique la ciudad desde la cual se trasladó:** \_\_\_\_\_
- 9. **Además de estudiar. ¿Usted trabaja?**  Si  No
- 10. **En caso afirmativo ¿Cuál es su ocupación actualmente?** \_\_\_\_\_

**II. CONDICIONANTES DE LA ELECCIÓN ACADÉMICA**

- 8. **¿Recibió orientación académico-profesional antes de ingresar en la universidad?**  
 Si  No
- 9. **En caso afirmativo ¿Dónde la recibió?**
  - En el Departamento de Bienestar Estudiantil (DOBE) donde cursé el bachillerato
  - En el departamento de Bienestar Universitario de mi universidad.
  - En una consulta privada
  - A través de algún profesor (a)
  - Otros: \_\_\_\_\_
- 10. **¿Cuánta información obtuvo sobre la carrera que estudia, en el momento de comenzarla?**  
 Nada  Insuficiente  Regular  Suficiente  Mucha
- 11. **Valore en qué grado los siguientes motivos influyeron en la elección de sus estudios actuales.**  
*Considere la siguiente escala: 0=Ninguna influencia/ 5=Máxima influencia*

<b>Elegí mis estudios por:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a. Porque me gusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Mis aptitudes para esos estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Buscar la autorrealización personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Mejorar mi estatus social y profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Por sus diversas posibilidades de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Lograr un trabajo estable y bien remunerado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Agradar a mi familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. La influencia de amigos(a) o conocidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. El resultado del Examen Nacional de Educación Superior-SENESCYT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### III. ADAPTACIÓN Y SATISFACCIÓN ACADÉMICA

12. Hasta el momento ¿La carrera resultó como esperaba?  Si  No

13. ¿Ha considerado la posibilidad de abandonar sus estudios?  Si  No

14. En caso afirmativo, señale sus razones:

---



---

15. Valore en qué grado se siente satisfecho/a, en general, sobre los siguientes aspectos:

*Considere la siguiente escala: 0= Ninguna satisfacción/ 5=Máxima satisfacción*

Se siente satisfecho(a) con:

	0	1	2	3	4	5
a. El sistema de admisión a la universidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. El plan de estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. El nivel académico de las asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. El equilibrio teórico – práctico (pasantías y prácticas extras).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Los resultados de sus estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. El sistema de evaluación utilizado (exámenes-trabajos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. La didáctica y metodología de la enseñanza utilizada por el profesorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. La atención y trato recibido por los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. El ambiente en el aula y trato con los compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Las instalaciones y equipamiento de la universidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Los servicios que ofrece el departamento de Bienestar Universitario (becas, cultura, deporte, salud, voluntariado e intercambios estudiantiles).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>