

# Influencia de las expectativas académicas sobre los motivos de intención de abandono en estudiantes de una universidad ecuatoriana

## *Influence of academic expectations on reasons for dropout intentions among students at an ecuadorian university*

Cristina Cedillo-Quizhpe <sup>1\*</sup>   
José-Miguel Arias-Blanco <sup>2</sup>   
Joaquín-Lorenzo Burguera <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Cuenca, Ecuador

<sup>2</sup> Universidad de Oviedo, Spain

\* Autor de correspondencia. E-mail: [cristina.cedillo@ucuenca.edu.ec](mailto:cristina.cedillo@ucuenca.edu.ec)

### Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Cedillo-Qhizhpe, C., Arias-Blanco, J.-M., Burguera, J.-L. (2026). Influencia de las expectativas académicas sobre los motivos de intención de abandono en estudiantes de una universidad ecuatoriana [Influence of academic expectations on reasons for dropout intentions among students at an ecuadorian university]. *Educación XX1*, 29(1), 95-122. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42831>

**Fecha de recepción:** 11/10/2024

**Fecha de aceptación:** 25/02/2025

**Publicado online:** 15/01/2026

### RESUMEN

Las expectativas académicas son predicciones que hacen las personas sobre su actuación en situaciones contextualizadas, como el entorno educativo. Una discrepancia entre estas expectativas y lo que encuentran realmente en la universidad, podría contribuir a la intención de abandono de los estudios. El objetivo principal del trabajo es determinar la influencia de

las expectativas académicas sobre los motivos de intención de abandono y, previamente, si sobre estas expectativas influyen la opción de carrera y el nivel educativo de los progenitores. El estudio es de tipo cuantitativo explicativo, en el que participaron 601 estudiantes de las cuatro ramas de conocimiento de una universidad pública ecuatoriana seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Para la obtención de información se utilizaron el cuestionario de Expectativas Académicas y la Escala de Motivos de Intención de Abandono. Los datos se analizaron con estadística descriptiva y ecuaciones estructurales empleando el estimador Mínimos Cuadrados Ponderados Robustos. Los resultados revelan que la opción de carrera impacta en las dimensiones de desarrollo personal y social, presión social e implicación política y ciudadanía. Además, un mayor nivel educativo paterno determina mayores expectativas en la implicación política y ciudadanía; mientras que un mayor nivel educativo materno determina mayores expectativas en la interacción social. Las expectativas sobre la implicación política y ciudadanía influyen principalmente en los motivos de intención de abandono relacionados con la organización, la gestión de vida y los aspectos profesionales. En conclusión, tanto la opción de carrera como el nivel educativo de los progenitores influyen en las expectativas académicas, pero de manera diferente y con intensidad variable. En cuanto a las expectativas académicas, aunque la influencia más notoria recaiga en la implicación política y ciudadanía, se puede concluir que estas tienen una influencia diferenciada sobre los motivos de intención de abandono de la carrera.

**Palabras clave:** expectativas académicas, abandono de estudios, educación superior, elección de profesión, estudiantes universitarios

## ABSTRACT

Academic expectations are defined as predictions made by individuals concerning their performance in contextualised scenarios, such as those found within educational settings. A discrepancy between these expectations and their actual experiences during their university education has been associated with intention to dropout. The aim of this research is to determine the influence of academic expectations on the reasons for the intention to drop out of studies, and previously to determine whether on these expectations are influenced by career choice and parents' level of education. The study used a quantitative and explanatory research approach, where 601 students from four field of knowledge in an Ecuadorian public university were selected by a stratified probabilistic method. The Academic Expectations Questionnaire and the Reasons to Drop Out Intentions scale were used to gather data. The data were analysed with descriptive statistics and structural equations using the Robust Weighted Least Squares estimator. The findings indicated that career options exert influence on three dimensions: personal and social development, social pressure and political and citizenship involvement. Additionally, the paternal educational attainment was found to be a significant predictor of heightened expectations concerning political and citizenship involvement, while the maternal educational attainment was found to be a significant predictor of elevated expectations in social interactions. The findings further demonstrate that political and citizenship involvement expectations primarily influence intentions to

drop out, particularly in terms of organisation, life management and professional aspects. In conclusion, both career choice and parental educational level exert a significant influence on academic expectations, although in distinct ways and to varying degrees. While political involvement and citizenship have been identified as the most significant factors influencing academic expectations, it is important to note that these factors exert a differentiated influence on individuals' career intentions to dropout

**Keywords:** academic expectations, dropout, higher education, career choice, university students

## INTRODUCCIÓN

La alta demanda para acceder a la universidad se ha convertido en las últimas décadas en una característica común en todos los sistemas universitarios. En el caso concreto de América Latina y el Caribe esta demanda tiene una interpretación particular, pues es un indicador del gran valor económico y social que representa la educación superior tanto para individuos como para el Estado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022).

Según la UNESCO y CEPAL (2022) la expansión de la educación superior en la región es globalmente notable, pero presenta grandes diferencias y un ritmo desigual entre los países, a la vez que evidencia un considerable incremento en las brechas de acceso y expansión de la educación superior. El informe regional de la UNESCO resalta que las posibilidades de acceso y de éxito en la educación superior se configuran mucho antes y están determinadas por la calidad de los sistemas de Educación Primaria y Educación Secundaria, así como por factores sociales y económicos, de modo que el acceso y permanencia en el sistema de educación superior no dependen únicamente del mérito, el talento o la dedicación de cada individuo.

Seminara (2021) indica que antes de la pandemia de COVID-19 ya existían en América Latina altas tasas de abandono y repetición de curso y bajas tasas de graduación en educación superior, con diferencias muy marcadas si se consideran los diversos grupos socioeconómicos. A pesar de que las políticas gubernamentales intentan mitigar las brechas en la permanencia y la culminación de los estudios, las cifras de deserción universitaria constituyen una preocupación en todo el mundo (Gutiérrez et al., 2021). En la región latinoamericana la problemática de la deserción ha llevado a reflexionar sobre la eficacia de las políticas educativas implementadas a partir de la ampliación de la cobertura (Urbina & Ovalles, 2016). En Ecuador, la normativa respalda una educación superior de calidad y de excelencia que prioriza principios como la interculturalidad, el acceso universal, la permanencia, la movilidad y el egreso sin discriminación, además de la gratuidad en el ámbito público (Ley

Orgánica de Educación Superior [LOES], 2018). Pese a ello, las cifras de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) dan cuenta de una realidad distinta. La tasa bruta de matrícula universitaria se situó en 39.56% en el 2021 y 40.88% en el 2022. En cuanto al acceso, existe una diferencia importante entre el porcentaje de alumnos inscritos y los cupos ofertados; por ejemplo, en el segundo periodo del 2022 hubo 270745 inscritos y 129583 cupos ofertados en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas. En el año 2021 fueron 35910 las personas tituladas en educación superior (Senescyt, 2023) y la tasa de deserción en la universidad pública alcanzaba el 18.35% (Senescyt, 2024).

En ese escenario la universidad representa una mejora hacia la calidad de vida y movilidad social para el alumnado, pero las tasas de deserción muestran que el acceso, la permanencia y la finalización de la carrera están marcados por una serie de factores que los limitan. Entre ellos están las expectativas académicas que constituyen una anticipación de lo que ocurrirá a lo largo de la vida universitaria. Esta anticipación podría influir en los motivos de intención de abandono, que pueden ser de distinta naturaleza y determinar que, finalmente, el abandono se consolide.

Ante esta situación, resulta pertinente un acercamiento a esta problemática desde la percepción del alumnado. Esta aproximación permitirá explorar la influencia de dos factores (opción de carrera y nivel educativo de los progenitores) en las expectativas académicas del alumnado y cómo estas expectativas determinan la intencionalidad de abandono de los estudios universitarios. De tal manera que la información que se desprenda sea útil para diseñar estrategias institucionales que favorezcan la retención estudiantil. El desarrollo de estas medidas es esencial dado que tanto las tasas de matrícula bruta como los indicadores de eficiencia terminal, son elementos clave para medir la calidad educativa de las IES (UNESCO & CEPAL, 2022).

### **Expectativas académicas**

La adaptación y el progreso académico en la universidad son procesos complejos y multidimensionales que involucran factores interpersonales y contextuales (Esteban et al., 2017). Además, la universalización del acceso a la universidad ha transformado la composición de las aulas universitarias, generando mayor diversidad en los perfiles personales, familiares, sociales y académicos del alumnado. Esta diversidad implica que las expectativas académicas sobre su desempeño y trayectoria universitaria también puedan variar considerablemente. La vida universitaria supone para el alumnado grandes expectativas sobre los desafíos de la formación, de ahí que la literatura preste especial atención a las expectativas

académicas, sobre todo en los primeros años de estudio (Besa-Gutiérrez & Gil-Flores, 2021; Gomes & Soares, 2013; Soares et al., 2018).

El alumnado inicia sus estudios universitarios con expectativas que, frecuentemente, están mediatizadas por la fantasía y la idealización. Las expectativas son aquello que esperamos que ocurra, lo cual implica que las acciones que elegimos y las reacciones ante nuevas experiencias no son producto del azar, sino que están conectadas con una acumulación interna de conocimiento y creencias que hemos incorporado a nuestro pensamiento a lo largo de la vida (Howard, 2005). Gomes y Soares (2013) coinciden al definir las expectativas como predicciones que hacen las personas sobre su actuación, con la finalidad de satisfacer las propias necesidades y las de los demás en situaciones contextualizadas.

Para Kuh et al. (2005), las expectativas pueden entenderse desde dos perspectivas. La primera las considera como un filtro, un mecanismo de selección a través del cual el alumnado evalúa y da sentido a la información que se le presenta, así como a sus experiencias dentro y fuera del aula. La segunda perspectiva las entiende como un catalizador psicológico con elementos disuasorios de ciertos tipos de comportamiento, de tal manera que influyen en las experiencias. Estos autores utilizan la teoría de la autoeficacia, la teoría de las expectativas y de la motivación para explicar cómo las expectativas influyen en las decisiones del alumnado, en el uso del tiempo en la universidad y en el rendimiento general, dentro y fuera del aula (Kuh et al., 2005).

El presente trabajo asume la clasificación de Deaño et al. (2015) sobre las expectativas académicas: a) *desarrollo personal y social*, que refleja las expectativas orientadas hacia la mejora personal a través de las experiencias académicas e incluyen elementos referidos a la autonomía, la autoconfianza y pensamiento crítico; b) *movilidad estudiantil*, relacionada con la actitud del alumnado para realizar estudios en programas estudiantiles de movilidad internacional; c) *implicación política y ciudadanía*, que contempla el deseo del alumnado de discutir sobre la vida política, económica y social; d) *presión social*, que recoge el deseo del alumnado de responder a expectativas externas (familias, colegas, profesores); e) *interacción social*, que implica las expectativas de generar momentos de convivencia fuera del horario habitual de clases y relación con sus pares; f) *formación para el empleo*, que alude a las expectativas en torno a las condiciones de formación que desencadenan mejores situaciones de trabajo o entrada al mundo laboral.

### Factores que influyen en las expectativas académicas

Considerando que las expectativas académicas se basan en conocimientos y experiencias previas, es esperable que los factores que influyen en su formación

sean diversos. Este estudio se centra en dos: la opción de carrera y el nivel educativo de los progenitores.

En Ecuador, el proceso de admisión a la universidad busca garantizar la igualdad de oportunidades para los aspirantes, que se ha plasmado en la implementación de mecanismos para evaluar al alumnado y asignar cupos. Sin embargo, este proceso ha sido objeto de críticas, puesto que el procedimiento impedía el acceso de muchos estudiantes a la carrera de su preferencia (Guerrero et al., 2018). Así, la opción de carrera alude al hecho de estar matriculado en la carrera de su preferencia o alguna que constituía su segunda o tercera opción.

Moreno y Soares (2014) afirman que las expectativas del alumnado dependen de la opción de carrera elegida. Cuando no pueden acceder a su carrera preferida, optan por titulaciones afines que les permitan, en el futuro, ingresar en aquella. Las expectativas sobre las relaciones interpersonales también están determinadas por la satisfacción y adaptación a la carrera elegida y a la institución (Soares et al., 2018). Wang y Houston (2023) subrayan la influencia de las ideas preconcebidas, las expectativas y los valores sobre la identidad y las funciones de la futura carrera. Habitualmente, cuando la carrera elegida está en sintonía con la vocación del alumnado se garantiza el éxito académico (Almeida et al., 2004).

El nivel educativo de los progenitores constituye, asimismo, una variable relevante en las expectativas y éxito en la universidad. Mishra (2020) afirma que la cualificación educativa de los progenitores está estrechamente relacionada con la matrícula y la culminación de estudios superiores de sus hijos e hijas. Los logros educativos de los progenitores se traducen en un capital social relacionado con la información, es decir, el alumnado aprovecha las experiencias personales y conocimiento de sus progenitores. Pero la baja escolaridad de los progenitores tampoco impide que se perfilen expectativas hacia una carrera universitaria. De hecho, los progenitores con bajo nivel educativo pueden desear que sus hijos alcancen una mejor calidad de vida, vinculada estrechamente a una profesión universitaria (Hernández & Padilla et al., 2019).

Según Bernal et al. (2023), existen menores expectativas académicas cuando los progenitores poseen bajos niveles de educación. El nivel educativo de los progenitores influye de manera diferenciada en las expectativas. Así, el nivel educativo de la madre predice positivamente las expectativas referidas a la interacción social del alumnado, mientras que el nivel educativo del padre predice de forma negativa las expectativas referidas a la formación para el empleo y la implicación política y ciudadanía (Alfonso Gil et al., 2014).

López-Aguilar et al. (2022) sugieren que la universidad debe aunar esfuerzos para lograr que el alumnado esté bien orientado, cuente con capacidad para tomar decisiones y, en definitiva, se planteen expectativas definidas y proyectos en construcción con bases adecuadas.

## Expectativas académicas y motivos de intención de abandono

Previo al abordaje de la relación entre estas dos variables, conviene precisar que la intención de abandonar se concibe como un proceso cognitivo en el que el alumnado considera la posibilidad de dejar sus estudios, aunque este fenómeno no se haya materializado, y, por tanto, pueda ser revertido. Se refiere a la situación en la cual los estudiantes aún no han tomado la decisión de retirarse del grado que cursan, pero manifiestan la intención de hacerlo. Por ello, es fundamental diferenciar entre el abandono como proceso de toma de decisiones o como el resultado concreto de esa decisión (Cervero, 2020).

La intención de abandono se explica por una multiplicidad de factores que varían considerablemente. Mientras Palacio et al. (2020) plantean factores socioeconómicos, académicos, psicológicos o demográficos, Olmos y Garín (2022) consideran que la intención de abandonar se asocia a desafíos personales, circunstancias familiares, relaciones sociales, características instituciones y factores estructurales.

Esas variables se reflejan en la propuesta de Ambiel (2015) que clasifica los motivos de intención de abandono. El primer componente, *motivos institucionales*, abarca las razones relativas a la calidad del profesorado, servicios o infraestructura. El segundo, *motivos personales*, valora las cuestiones relativas a la elección de carrera y aspectos familiares. El tercero, *motivos referidos a la falta de apoyo*, involucra situaciones que dificultan la permanencia en los estudios, principalmente debido a la falta de apoyo económico. El cuarto, *motivos relacionados con la carrera*, recoge aquellos motivos que reflejan la preocupación sobre las actividades de la futura carrera profesional y los aspectos del mercado laboral. El quinto, *motivos relacionados con el rendimiento académico*, se refiere a las razones que atañen al desempeño del alumnado en las distintas actividades académicas. El sexto, *motivos interpersonales*, menciona las situaciones o dificultades en las relaciones con sus pares. Finalmente, el séptimo componente, *motivos relacionados con la autonomía*, se vincula con las situaciones relacionadas con vivir fuera del hogar mientras se estudia. Siguiendo esta clasificación, Ferreira et al. (2019) adaptaron estos componentes, agrupándolos en cuatro dimensiones: organizacionales, gestión de vida, profesionales y relacionales.

La cercanía entre las expectativas académicas y la intención de abandono se reseña en estudios como el de Elías (2008), que establece tipologías sobre los motivos de abandono, y toma en cuenta, entre otros factores, las motivaciones y las expectativas del alumnado. De hecho, explicita que las falsas expectativas son una de las razones que motivan al abandono y engloban a estudiantes que no tenían claro lo que querían estudiar o cuyas expectativas difieren respecto a lo que encontraron en la carrera. Resultados más específicos, vinculan las expectativas del

alumnado con el abandono definitivo o permanente, apuntando que el motivo por el cual ciertos alumnos abandonan temporalmente o cambian de carrera obedece a que esta no se correspondía con las expectativas laborales y económicas esperadas (Canales & De los Ríos, 2007).

Aina et al. (2022) encuentran que existe mayor riesgo de abandonar los estudios cuando las altas expectativas respecto al rendimiento universitario no se satisfacen. Para Suberviola et al. (2024), las expectativas de funcionamiento y las expectativas de esfuerzo son las que ejercen mayor influencia en la intención de abandono, puesto que, si el alumnado no logra vislumbrar un futuro mejor o un reconocimiento adecuado, hay más posibilidades de abandonar los estudios.

Bernardo et al. (2018) demuestran que el compromiso individual, la fortaleza de las expectativas, el acompañamiento institucional y el sentimiento de comunidad, predicen la permanencia del alumnado en sus carreras. Por consiguiente, las expectativas se presentan como una de las variables más importantes para predecir la intención de abandono, de ahí la necesidad de profundizar en el manejo de las expectativas como un factor protector ante el abandono (Galve-González et al., 2022).

Casanova et al. (2018) afirman que la existencia de intención de abandono plantea interrogantes sobre la transición y el proceso de adaptación de los universitarios, evidenciando que muchos de ellos llegan a la universidad sin un proyecto personal o profesional definido, sin haber explorado otras opciones, o por la incorporación a cursos que no se corresponden a sus preferencias debido a los sistemas y normas de acceso a la universidad. En todo caso, comprender la intención de abandonar los estudios puede proporcionar mayor claridad sobre el proceso de abandono en sí mismo (Bean, 1982), especialmente al considerar el impacto de consecuencias individuales e institucionales del abandono, lo que hace imperativo prevenir este fenómeno (Bernardo et al., 2018).

A la vista de las variables que se han considerado y de los resultados de estudios previos, se planteó un modelo teórico de relación causal, incluyendo las variables: opción de carrera, nivel educativo de los progenitores, expectativas académicas y motivos de intención de abandono de los estudios. Las expectativas académicas están determinadas por la opción de carrera y el nivel educativo de los progenitores.

Se pretende probar que estas dos variables influyen en las expectativas del alumnado y estas a su vez en los motivos de intención de abandono de la carrera universitaria.

Este trabajo tiene como objeto comprobar el ajuste de este modelo teórico a través de los siguientes objetivos: a) determinar la influencia que existe entre la opción de carrera elegida y el nivel educativo de los progenitores, con las expectativas



académicas de los estudiantes universitarios, y b) comprobar la influencia de las expectativas académicas en los motivos de intención de abandono de la carrera.

Partiendo de esos objetivos, se han planteado las siguientes hipótesis. H1: la opción de carrera elegida por el alumnado influye en las expectativas académicas del alumnado universitario. H2: el nivel educativo de los progenitores influye en las expectativas académicas del alumnado. H3: las expectativas académicas influyen en los motivos de intención de abandono de los estudios.

## MÉTODO

### Diseño

El estudio se ha planteado desde un enfoque cuantitativo, mediante un diseño de carácter no experimental y alcance explicativo con mediciones que corresponden a un solo grupo. La investigación se desarrolló en la Universidad de Cuenca, Ecuador, de carácter público, laica y sin fines de lucro, que cuenta con 12 facultades, y es la primera en Ecuador que oferta títulos en todas las áreas de conocimiento. Su oferta formativa incluye maestrías, especializaciones y doctorados (Universidad de Cuenca, 2024).

### Participantes

En el momento de recolectar datos, la población era de 14576 estudiantes matriculados en los títulos de sus 12 facultades, agrupadas en cuatro áreas de conocimiento. Para establecer el tamaño de la muestra se empleó la fórmula de Cochran (1977), ajustada para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 98%, y un margen de error del 5%. El tamaño de muestra recomendado fue de 524 estudiantes. Se añadió el 21% para paliar posibles pérdidas, de modo que la muestra invitada fue de 635 estudiantes. Para la selección de los estudiantes se empleó un muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional. Los cuatro estratos corresponden a las áreas de conocimiento. La Tabla 1 incluye los estratos y datos sobre la muestra invitada y final, junto con las proporciones correspondientes. Tras la recogida de los datos se eliminaron 34 casos, correspondientes a cuestionarios incompletos, resultando una muestra válida final de 601 estudiantes. Las variaciones en las proporciones relativas a los estratos han sido tenidas en cuenta en la interpretación de resultados.

**Tabla 1***Distribución del tamaño de muestra según estratos*

Estratos	Proporciones población	Muestra invitada	Muestra final	Proporción muestra
Ciencias Sociales, Periodismo, Información y Derecho y Administración y Servicios	25.8	164	120	20
Educación, Artes y Humanidades	17.0	108	121	20.1
Ingenierías, Tecnologías, Arquitectura y Agropecuarias	29.9	190	97	16.1
Salud y Bienestar	27.3	173	263	43.8
Total	100	635	601	100

Los criterios de inclusión para la selección de la muestra fueron dos: estar matriculado entre el segundo y el último semestre en las carreras de grado ofertadas por la universidad y haber firmado el consentimiento informado.

Una vez que la universidad autorizó la recolección de datos, se remitió a los correos del alumnado el enlace al cuestionario online. Previo a la cumplimentación del cuestionario, los participantes firmaron un documento de consentimiento informado. El cuestionario se aplicó a través de la plataforma *QuestionPro* durante septiembre de 2022 y febrero de 2023. El estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo.

La edad del alumnado osciló entre 18 y 39 años, con una media de 21.07 años y una D.T. de 2.55. El 31.4% son varones, el 67.6% mujeres y el 1% no contesta. El 38.8% de ellos realizó el examen de acceso a la universidad en más de una ocasión y el 57.4% de los participantes realizó cursos adicionales de preparación para realizar este examen.

## Instrumentos

Se utilizó una ficha para recopilar datos sociodemográficos del alumnado como sexo, edad, opción de carrera, nivel educativo de los progenitores, entre otras. La opción de carrera presenta tres valores (primera, segunda y tercera opción). Y el nivel educativo de los progenitores fue categorizado a partir de una pregunta abierta.

Para la variable *expectativas académicas* se empleó la versión corta del Cuestionario de Expectativas Académicas–Percepciones (CEA o APQ por siglas en inglés) (Casanova et al., 2019) que evalúa las percepciones de los estudiantes

universitarios sobre las expectativas académicas y está compuesto de 24 ítems distribuidos en 6 dimensiones: desarrollo personal y social (DPS), movilidad estudiantil (MES), implicación política y ciudadanía (IPC), presión social (PSO), interacción social (ISO) y formación para el empleo (FEM) con una escala Likert con seis niveles (1: totalmente en desacuerdo a 6: totalmente de acuerdo).

El segundo cuestionario corresponde a la Escala de Motivos de Intención de Abandono (EMIA) (Ferreira et al., 2019) organizado en cuatro dimensiones: organizacional (ORG), de gestión de vida (GEST), profesional (PROF) y relacional (RELA). Los 30 ítems de la escala están relacionados con los motivos que influyen en la decisión del alumnado de abandonar sus estudios. Las respuestas se valoran en una escala Likert con seis niveles (1: muy débil a 5: muy fuerte).

La consistencia interna de ambos cuestionarios es adecuada y se evidencian a través de los coeficientes  $\alpha$  de Cronbach y del  $\omega$  de McDonald (Tabla 2). Se evaluó la estructura factorial de los instrumentos empleados en el análisis y se observa que presentan índices de bondad de ajuste satisfactorios (Tabla 3).

**Tabla 2**

*Fiabilidad de los instrumentos empleados*

	$\alpha$	$\omega$
Cuestionario de Expectativas Académicas		
Desarrollo personal y social	.889	.889
Movilidad estudiantil	.707	.663
Implicación política y ciudadanía	.863	.858
Presión social	.825	.834
Interacción social	.839	.834
Formación para el empleo	.874	.875
Escala Motivos de Intención de Abandono		
Organizacional	.797	.799
Gestión de vida	.814	.815
Profesional	.888	.894
Relacional	.803	.805

**Tabla 3***Índices de bondad de ajuste de los cuestionarios*

Instrumento	$\chi^2$ (gl)	RMSEA [IC90%]	SRMR	CFI	TLI
CEA/APQ	468.882 (215)	0.054[0.048 0.061]	0.049	0.987	0.985
EMIA	1064.378 (399)	0.064[0.060 0.069]	0.073	0.964	0.961

*Nota.* CEA= Cuestionario de Expectativas Académicas; EMIA: Escala de Motivos de Intención de abandono; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation; SRMR=Standardized Root Mean Square Residual; CFI=Comparative Fit Index; TLI=Tucker-Lewis Index.

### Análisis de datos

En el primer paso se analizó la estructura y propiedades psicométricas de los instrumentos empleados, mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante la plataforma Rstudio, utilizando el paquete Lavaan (Rossel, 2012; Rossel et al., 2022). Debido a que los ítems de los instrumentos son ordinales se empleó el método de estimación *Diagonally Weighted Least Square* (DWLS).

Se emplearon índices robustos (Padgett & Morgan, 2021) y los criterios de Hair et al. (2014), para evaluar los modelos de ajuste en una muestra grande ( $n > 250$ ) con los indicadores: chi cuadrado ( $\chi^2$ ;  $p < .05$ ), índice de ajuste comparativo ( $CFI \geq 0.90$ ), índice de Tucker-Lewis ( $TLI \geq 0.90$ ), error cuadrático medio de aproximación y Residuo cuadrático medio estandarizado (RMSEA y  $SRMR < .08$ ). Para reportar la fiabilidad se empleó el paquete SemTools que permitió calcular la consistencia interna con el Alfa de Cronbach y Omega de McDonald.

En el caso de preguntas de carácter cualitativo se emplearon frecuencias relativas para su análisis. Para las preguntas de carácter cuantitativo se calcularon la mediana y los quintiles. La no normalidad de los datos se comprobó mediante la prueba Shapiro Wilk ( $p < .05$ ).

Además, los análisis inferenciales se efectuaron mediante modelación con ecuaciones estructurales a través del método de estimación de Mínimos Cuadrados Ponderados Robusto (WLSMV), que se ajusta bien a variables no normales, y es una variante robusta de DWLS (Kline, 2023). Esto permitió identificar y confirmar las relaciones entre las variables estudiadas. Los índices del modelo de ecuaciones estructurales, que muestran un buen ajuste, fueron valorados de acuerdo a lo propuesto por Hu y Bentler (1999).

El procesamiento y análisis de datos se realizó en la plataforma Rstudio con los paquetes Lavaan (Rossel, 2012; Rossel et al., 2022) elaborándose las gráficas con Mplus (Muthen & Muthen, 2017).

## RESULTADOS

### Análisis preliminares

En este apartado se exponen los análisis descriptivos correspondientes a las dimensiones de cada instrumento y los valores correspondientes a la opción de carrera y nivel educativo de los progenitores.

En cuanto a las *expectativas académicas*, el alumnado percibe mayores expectativas en cuanto a la formación para el empleo que recibirán a lo largo de su carrera, seguidas por el desarrollo profesional y social, la implicación política y ciudadanía, así como la presión social. Por debajo de ellas se encuentran las percepciones sobre las expectativas en la interacción social y, mucho más alejadas, las expectativas referidas a movilidad estudiantil (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Descriptivos de las expectativas académicas por dimensiones*

Dimensiones	Mín.	Máx.	Mediana	Q1	Q3
Desarrollo personal y social	1.25	6	4.75	4.00	5.50
Movilidad estudiantil	1	6	3.50	3.00	4.25
Implicación política y ciudadanía	1.75	6	4.75	4.00	5.50
Presión social	1	6	4.75	3.75	5.25
Interacción social	1	6	4.25	3.25	5.00
Formación para el empleo	1	6	5.00	4.25	5.75

En cuanto a los motivos de intención de abandono, se advierte que las razones que motivarían a abandonar sus estudios están más marcadas en la dimensión profesional, la gestión de vida y las cuestiones organizativas de la institución. Las razones por las que menos estudiantes dejarían la universidad corresponden a la dimensión relacional (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Descriptivos de los motivos de intención de abandono por dimensiones*

Dimensiones	Mín.	Máx.	Mediana	Q1	Q3
Organizacional	1.00	5.00	3.00	2.38	3.38
Gestión de vida	1.00	5.00	3.29	2.57	3.86
Profesional	1.00	5.00	3.25	2.50	3.88
Relacional	1.00	5.00	2.43	1.86	3.00

En la Tabla 6 se presentan los resultados referidos a la opción de carrera que fue reagrupada en dos categorías (la tercera opción agrupaba a un número muy reducido). Conviene puntualizar que el alumnado participante tenía la posibilidad de postular a tres carreras para, de acuerdo con el puntaje del examen de acceso, elegir posteriormente una de ellas. La mayoría de los estudiantes encuestados (62.1%) menciona estar estudiando la que fue su primera opción de carrera al momento de postular. Más de un tercio se encontraba estudiando una carrera que fue su segunda o tercera opción.

**Tabla 6**

*Frecuencia de la opción de carrera seleccionada por el alumnado participante*

Opción carrera	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Primera opción	373	62.1	62.1
Segunda o tercera opción	228	37.9	37.9
Total	601	100	100

Respecto al nivel educativo de los progenitores, existe un porcentaje similar (33.3%) de padres que han terminado la escuela, el bachillerato y la universidad. En el caso de las madres, existe un porcentaje (38.4%) ligeramente más alto en el nivel de bachillerato, mientras que los niveles de primaria y universidad están alrededor del 30 y 31%, respectivamente.

**Tabla 7**

*Frecuencias del nivel educativo de los progenitores*

Nivel estudios paterno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Primaria	196	32.6	33.1
Bachillerato	197	32.8	33.3
Tercer nivel	199	33.1	33.6
Total	592	98.5	100
Perdidos	9	1.5	
Total	601	100	
Nivel estudios materno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Primaria	179	29.8	29.8
Bachillerato	231	38.4	38.4
Tercer nivel	191	31.8	31.8
Total	601	100	100

## Análisis de los modelos explicativos

Para determinar si la opción de carrera y el nivel educativo de los padres influyen en las expectativas académicas del alumnado participante, se empleó un modelo de ecuaciones estructurales con el estimador WLSMV.

El primer modelo incluyó las regresiones lineales entre la opción de carrera y el nivel educativo de los progenitores con las seis dimensiones de expectativas académicas. Sin embargo, los índices de bondad de ajuste no fueron adecuados. Por ello se probó un segundo modelo, en el cual se prescinde de la dimensión *movilidad estudiantil* debido a su débil aporte al modelo. El segundo modelo muestra índices de ajuste incrementales adecuados y un buen ajuste global del modelo (Tabla 8).

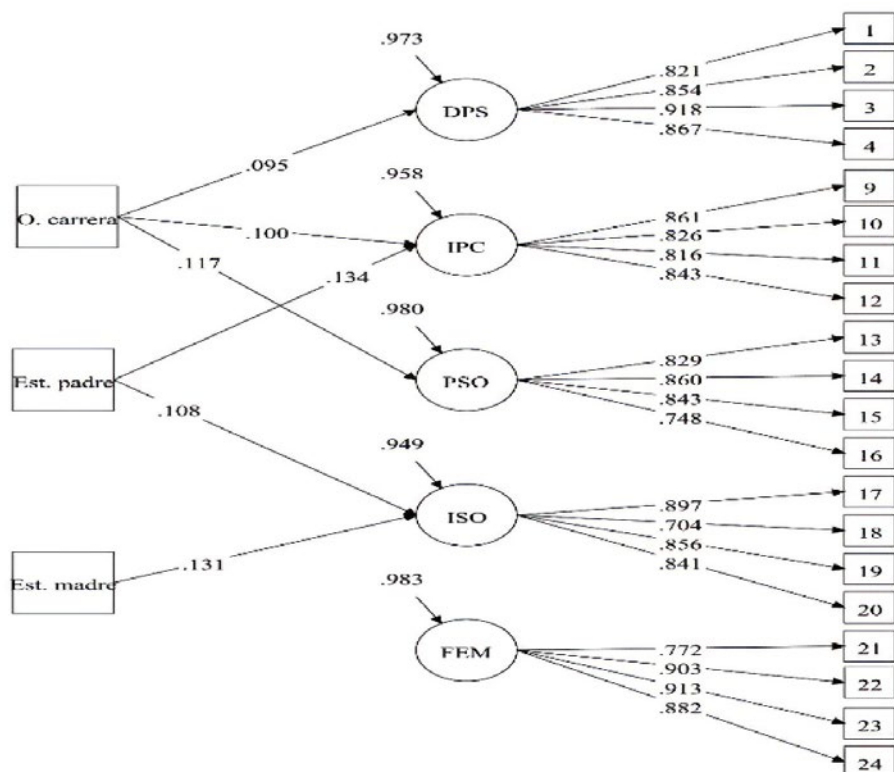
**Tabla 8**

*Índices de bondad de ajuste para los modelos*

Modelo	$\chi^2/\text{gl}$	p	RMSEA [IC90%]	SRMR	CFI	TLI
1	22838.303 [348]	0.0000	0.086 [0.082 0.090]	0.054	0.942	0.931
2	21038.093 [250]	0.0000	0.069 [0.064 0.074]	0.035	0.972	0.965

Los resultados revelan una relación significativa entre la primera opción de carrera universitaria y tres elementos de las expectativas académicas. Aquellos que se encuentran estudiando la carrera que fue su primera opción, reflejan mayores expectativas en las dimensiones “desarrollo personal y social”, “presión social” e “implicación política y ciudadanía”.

De otra parte, aquellos estudiantes cuyos padres tiene un mayor nivel de estudios presentan expectativas más altas en la implicación política y ciudadanía e interacción social; mientras que quienes tienen madres con formación más alta únicamente presentaron mayores expectativas en interacción social e indirectamente en la formación para el empleo. Tanto la opción de carrera como el nivel de estudios de los padres no son variables que puedan determinar las expectativas referidas a la formación para el empleo (Figura 1).

**Figura 1***Modelo final con los coeficientes estandarizados*

*Nota.* El modelo expuesto es oblicuo, no ortogonal. En la figura se excluyen las covarianzas de los errores entre las variables latentes para facilitar la interpretación gráfica. Los números 1-24 corresponden a los ítems del cuestionario CEA.

Se probaron dos modelos para examinar la influencia de las expectativas académicas en la intención de abandono. En el primero se incluyeron todas las dimensiones de expectativas académicas, y tanto los índices de ajuste como la línea base del modelo, no se ajustan a los datos ( $\chi^2=333867.788$ ,  $df=1432$ ,  $p<.0000$ ). Por eso se probó un segundo modelo en el cual se prescindió de la dimensión *movilidad estudiantil*, y los valores revelan un ajuste aceptable del modelo. La prueba de Chi-cuadrado para el modelo de línea base fue significativa ( $\chi^2=32340.243$ ,  $df=1225$ ,  $p<.0000$ ) (Tabla 9).



**Tabla 9**

*Índices de bondad de ajuste para los modelos*

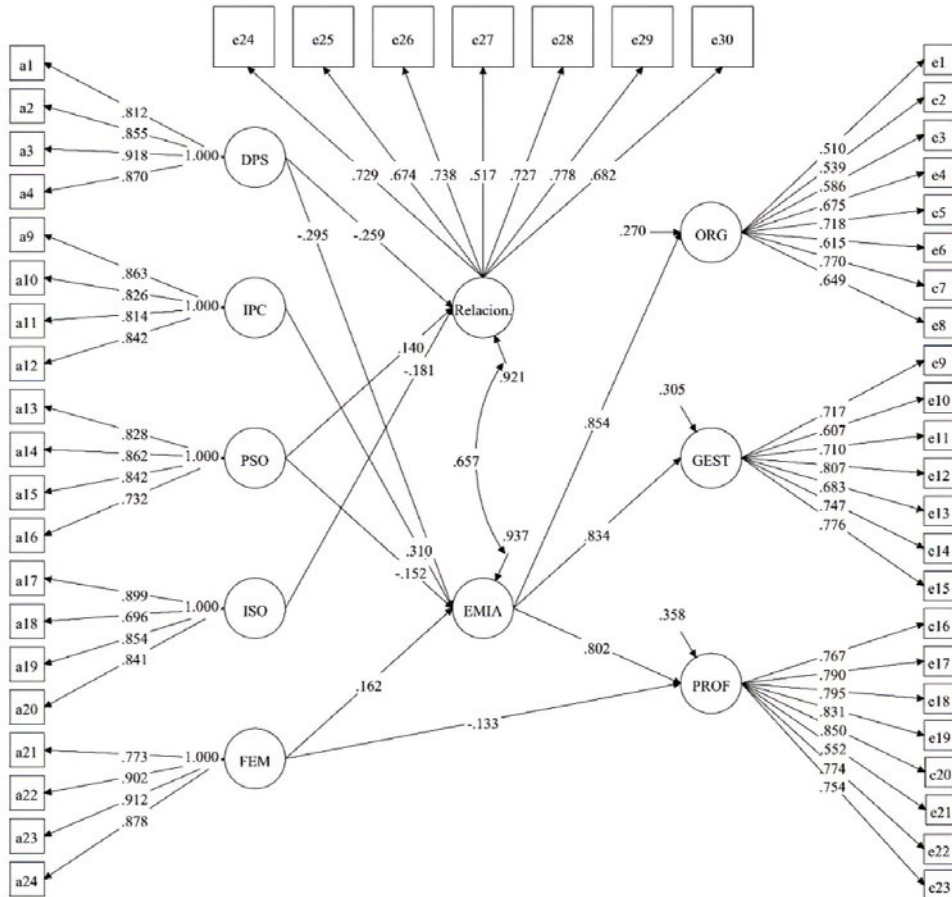
Modelo	$\chi^2/gf$	p	RMSEA [IC90%]	SRMR	CFI	TLI
1	5233.080 [1349]	0.0000	0.069 [0.067 0.071]	0.087	0.880	0.873
2	2995.118 [1149]	0.0000	0.052 [0.049 0.054]	0.059	0.941	0.937

En la Figura 2 se advierte que las expectativas académicas referidas a implicación política y ciudadanía tienen una influencia notable, alcanzando un coeficiente estandarizado de .310, sobre la intención de abandono vinculada a cuestiones organizacionales, gestión de vida y profesional.

El modelo deja entrever que las expectativas académicas sobre el desarrollo personal y social actúan como un factor protector (-.295). Así, si el alumnado se plantea expectativas altas sobre el desarrollo de sus potencialidades, personalidad y autonomía, es menos probable que considere dejar los estudios por motivos organizacionales, gestión de vida o profesionales. Esa misma dimensión actúa como factor protector frente a los motivos de intención de abandono por cuestiones relacionales, es decir, cuando hay altas expectativas en desarrollo personal y social, vivir solo, tener pares con diferente forma de pensar y pertenecer a clases sociales diferentes no constituyen razón suficiente para dejar la carrera.

Las expectativas académicas en formación para el empleo pueden constituir un factor de riesgo y un factor protector, aunque con valores muy bajos. Constituye un factor de riesgo (.162) en tanto que las altas expectativas en formación para el empleo influyen en que el alumnado se plantee motivos de abandono referidos a la dimensión organizacional y gestión de vida; sin embargo, también se observa una relación directa e inversa con la dimensión profesional de los motivos de intención de abandono (-.133).

El modelo presenta una particularidad en la variable *motivos de intención de abandono*, compuesta por cuatro dimensiones. En el modelo 2 la dimensión relacional de la escala aparece separada de las otras tres. La dimensión relacional valora cuestiones referidas a si el hecho de tener que vivir solo, no hacer amigos en la universidad o pertenecer a una clase social diferente a la de sus compañeros, podría ser un motivo para abandonar los estudios. Que la dimensión relacional aparezca como otra variable en el modelo no quiere decir que los estudiantes no considerarían este elemento como una posible motivación para abandonar los estudios. Al contrario, ratifica que es una dimensión que debe ser abordada con mayor profundidad, puesto que la dimensión relacional implica otros factores que son relevantes para el éxito académico.

**Figura 2***Modelo final con los coeficientes estandarizados*

**Nota 1.** El modelo expuesto es oblicuo, no ortogonal. En la figura se excluyen las covarianzas de los errores entre las variables latentes para facilitar la interpretación gráfica.

**Nota 2.** Desarrollo Personal y Social=DPS; Implicación Política y Ciudadanía=IPC; Presión Social=PSO; Interacción Social=ISO; Formación para el Empleo=FEM. Dimensión Organizacional=ORG; Dimensión Gestión de vida=GEST; Dimensión Profesional=PROF; Dimensión Relacional=Relación. Las etiquetas a1- a24 corresponden a los ítems cuestionario CEA y las etiquetas e1-e30 corresponden al cuestionario EMIA.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio abordó tres hipótesis: la primera sobre la influencia de la opción de carrera en las expectativas académicas; la segunda, acerca de la influencia del nivel educativo de los progenitores en las expectativas académicas, y la tercera, que examina la influencia de las expectativas académicas en los motivos de intención de abandono.

En relación con la primera hipótesis los resultados permiten afirmar que la opción de carrera influye en las expectativas académicas del alumnado referidas al desarrollo personal y social, la implicación política y ciudadanía y presión social. Como mencionan Peña-Vázquez et al. (2023), estudiar la carrera deseada se podría considerar como la primera expectativa cumplida por parte de los estudiantes universitarios.

Quienes estudian la carrera que fue su primera opción tienen, en general, altas expectativas referidas a la presión social, es decir, el alumnado espera cumplir con las expectativas de su familia o aquellas personas que apoyan su formación, y esperan alcanzar niveles educativos similares o más altos que el logrado por sus progenitores. El impacto podría explicarse por las expectativas y motivaciones que subyacen a la elección de carrera, como sugieren Boado et al. (2011) quienes argumentan que esas decisiones están fuertemente influenciadas por el deseo de satisfacer las expectativas familiares o del entorno cercano.

Los resultados ponen de manifiesto que quienes cursan la carrera de su preferencia presentan mayores expectativas en cuanto a implicación política y ciudadanía y en el desarrollo personal y social. Estas altas expectativas podrían deberse, por un lado, por la percepción del alumnado de que la universidad representa una oportunidad para desarrollar aspectos personales claves, como la identidad y la autonomía. Por otro lado, esperan que durante su formación se aborden temas sociales que les permitan una visión más amplia y crítica de la sociedad (Besa-Gutiérrez, 2020).

En el modelo evaluado, la opción de carrera no influye en las expectativas referidas a formación para el empleo e interacción social. Los resultados descriptivos indican que la formación para el empleo es una dimensión altamente valorada por el alumnado y esperan que la universidad les proporcione competencias para acceder a mejores salidas laborales, coincidiendo con Alfonso Gil et al. (2013). Por otro lado, Soares et al. (2018) sugieren que las expectativas sobre las relaciones interpersonales se determinan, en parte, por la carrera elegida, aunque en este trabajo no se observa esa influencia.

También se desprende que el nivel educativo de los progenitores influye en las expectativas académicas del alumnado, aunque no en las mismas dimensiones ni con la misma intensidad. Un mayor nivel educativo paterno influye en que las expectativas académicas en la implicación política y ciudadanía e interacción

social sean más altas. Por el contrario, Bernal et al. (2023) señalan que, independientemente del nivel educativo de los progenitores, no existen diferencias en esta dimensión; mientras que, Alfonso Gil et al. (2014) sí destacan la influencia del nivel educativo paterno en esta misma dimensión. Asimismo, un mayor nivel de estudios materno determina mayores expectativas académicas en la interacción social e, indirectamente, en la formación por el empleo, coincidiendo con lo que indican Alfonso Gil et al. (2014).

Los resultados permiten concluir, en consonancia con Bernal et al. (2023) y Alfonso Gil et al. (2014), que el nivel educativo de los progenitores constituye un factor determinante de lo que el alumnado espera de la universidad y su formación. La influencia del nivel educativo de los progenitores juega un papel relevante en las expectativas académicas. Así lo confirma Tinto (1975), cuando expone que es más probable que el alumnado permanezca en la universidad cuando se proviene de familias cuyos progenitores poseen un nivel educativo elevado. Por otro lado, las dificultades para adaptarse al *habitus académico* se tornan más complejas cuando el alumnado no cuenta con padres o amigos que hayan vivido experiencias similares (Aina et al., 2022).

En general, las expectativas académicas del alumnado participante permiten inferir que buscan en la universidad un espacio para desarrollar competencias personales, profesionales y de responsabilidad ciudadana, en sintonía con Gorgodze et al. (2020) que encontraron que el alumnado espera que la universidad se centre en el desarrollo de habilidades y transferencia de conocimientos.

En cuanto a la tercera hipótesis, la discusión de los resultados destaca la influencia significativa de las expectativas académicas en los motivos de intención de abandono. Sin embargo, es importante considerar que esta influencia es heterogénea, puesto que las expectativas académicas influyen de manera interdependiente a los distintos motivos de intención de abandono, con direcciones e intensidad diferenciada.

A diferencia de los hallazgos de Alfonso Gil et al. (2013) que evidencian que las expectativas académicas sobre implicación política y ciudadanía ocupan una posición relegada para el alumnado, este estudio muestra que la implicación política y ciudadanía influye notablemente en los motivos de abandono por cuestiones organizacionales, gestión de vida y profesionales. Esta influencia podría explicarse a partir de una de las perspectivas sobre educación superior en Latinoamérica, que subraya la importancia de una formación académica más crítica y comprometida, cuyo beneficio se extienda tanto a la sociedad como al ámbito laboral y desarrollo personal (Veugelers et al., 2014). Es probable que las posturas relacionadas con una formación que enfatiza la responsabilidad, corresponsabilidad consigo mismo y generación ética del conocimiento (Benjumea & Mesa, 2021), hayan calado en las expectativas del alumnado participante.

El conjunto de expectativas académicas referidas a desarrollo personal y social abarca la autonomía, la autoconfianza, el pensamiento crítico y la mejora personal (Deaño et al., 2015). De acuerdo con los resultados del presente trabajo, las expectativas sobre desarrollo personal y social actúan como un factor protector frente a los motivos de intención de abandono, pues el alumnado consideraría menos razones para dejar la carrera cuando las expectativas de esta dimensión son altas. Estos hallazgos coinciden parcialmente con la conclusión de López-Aguilar et al. (2023) que subraya que el alumnado que muestra falta de confianza y poca capacidad de llevar el control de sus proyectos tiene mayor intención de desertar de la carrera.

Los resultados preliminares de este trabajo, en los que se observa que la formación para el empleo es un conjunto de expectativas altamente valorado, son similares a los de Cervero et al. (2021), que concluyen que el interés que el alumnado concede a los conocimientos adquiridos de cara a su futuro profesional influye en la intención de permanencia en la universidad y a los de Alfonso Gil et al. (2013) que encontraron que el alumnado espera mucho de la formación para el empleo.

Por otro lado, las expectativas académicas referidas a interacción social y presión social tienen una baja influencia sobre los motivos de intención de abandono por cuestiones relacionales. En todo caso, hay que apuntar que altas expectativas en presión social determinan que los estudiantes consideren mayores motivos para abandonar los estudios, mientras que altas expectativas en interacción social disminuyen la posibilidad de abandonar los estudios por cuestiones relacionales. De todas maneras, hay que tener en cuenta que la interacción social es un constructo sumamente amplio que, como apuntan otros estudios, son factores individuales que atañen desde cuestiones y rasgos de personalidad hasta el estrato social al cual pertenecen (Vargas et al., 2019). A pesar de la limitada capacidad de influencia que parecen tener las expectativas referidas a interacción social sobre la intención de abandono, es pertinente considerar que la integración social en la universidad ejerce como factor amortiguador de otras variables influyentes en el abandono (Tuero et al., 2018).

Considerando la importancia de las expectativas académicas para comprender la intención de abandono (Galve-González et al., 2022), y de acuerdo con los resultados expuestos, es preciso ubicar las implicaciones prácticas del presente trabajo. Conocer lo que espera el alumnado debería conllevar a fortalecer los programas de orientación, tanto antes como durante el proceso de ingreso a la universidad, de manera que las expectativas académicas con las cuales llega el alumnado a la universidad y su configuración a lo largo de su formación se ajusten razonablemente con lo ofertado por la Universidad y el mundo laboral. Se debe fortalecer la formación en temas de implicación política y ciudadanía, desarrollo

personal y social, de tal manera que el alumnado consolide la idea de que el compromiso social no está desvinculado de una formación académica y profesional rigurosa.

Es importante tener en cuenta que las estrategias de intervención no pueden abordar todos los motivos que están detrás de la intención de abandono. Sin embargo, Palacio et al. (2020) subrayan que las condiciones académicas son responsabilidad exclusiva de las universidades, que podrían mitigar esta problemática implantando programas y acciones alineados con políticas estatales adecuadas.

Se consideró oportuno discutir al final las razones por las cuáles las expectativas académicas referidas a movilidad estudiantil no han sido consideradas en los modelos anteriores. La Universidad de Cuenca ha puesto en marcha estrategias de internacionalización que buscan la movilidad del alumnado para estudiar en universidades de la región o extranjeras (Humala, 2024). En la muestra participante la movilidad estudiantil se contempla como una posibilidad, pero no vislumbran acciones concretas orientadas a materializar esa expectativa. Este hecho puede obedecer a que la movilidad estudiantil en Ecuador, y en América Latina, depende de factores educativos, económicos, político-culturales e idioma.

Por otro lado, las políticas de internacionalización no dependen exclusivamente de los esfuerzos institucionales, también requieren de acuerdos de integración regional de la educación superior (Fairlie Reinoso, 2021). Las becas de movilidad estudiantil son una estrategia institucional válida para promover el intercambio académico, sin embargo, Camacho (2017) advierte que la ausencia de sistemas alternativos de financiación, o la falta de ampliación de oportunidades existentes, posibilitan la exclusión pasiva del alumnado que no cuenta con fondos personales para participar en actividades de movilidad internacional.

### **Líneas futuras y limitaciones**

Estimamos interesante profundizar en las relaciones entre las expectativas académicas y los motivos de intención de abandono en la universidad ecuatoriana por la modificación del proceso de acceso a la universidad pública desde el 2023 (Acuerdo Nro. SENESCYT-2022-043. Senescyt, 2022), que implica un mecanismo diferenciado para la elección de carrera y asignación de cupos. Cabría profundizar en el estudio de las expectativas académicas en otros contextos locales y regionales. Consolidar las políticas y estrategias sobre movilidad estudiantil podría constituir una futura línea de investigación. Futuros trabajos podrían incluir otras variables mediadoras no consideradas en este estudio tales como desempeño académico, nota media de acceso a la universidad, trayectoria académica anterior e incorporar otras universidades ecuatorianas con realidades distintas. Los resultados deben interpretarse con cautela, pues si bien se diseñó una muestra probabilística

estratificada, ciertos estratos están sobrerrepresentados debido a una desigual tasa de respuesta, lo cual impidió que se considerara el área de conocimiento como una variable predictora de las expectativas académicas a pesar de que los estudios previos la incluyen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101-102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- Alfonso Gil, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araujo, A., & Almeida, L. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de Enseñanza Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 1138-1663. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12610>
- Alfonso Gil, S., Conde, Á., Deaño, M., García-Señorán, M., & González, T. (2014). Variables socioculturales y expectativas de los estudiantes de primer año de enseñanza superior. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 335-344. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.448>
- Almeida, L., Soares, A., & Freitas, A. (2004). Integración y adaptación académica en la universidad: Estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 9(11), 169-182. <https://bitly.cx/tLa9d>
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52. <https://bitly.cx/F9j4O>
- Bean, J. P. (1982). Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320. <https://www.jstor.org/stable/40195746>
- Benjumea Pérez, M., & Mesa Arango, A. (2021). Educación y formación para la ciudadanía en y desde la universidad: Aportes para el debate. *Revista Forum*, 20, 86-109. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.91013>
- Besa-Gutiérrez, M.R.d. (2020). *Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla*. [Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla]. <https://hdl.handle.net/11441/102142>
- Besa-Gutiérrez, M. R. d., Gil-Flores, J., & García González, A. J. (2021). Incidencia de género y rama de conocimiento sobre expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso. *Estudios Sobre Educación*, 41, 203-225. <https://doi.org/10.15581/004.41.007>
- Bernal, M., Cortes, M. J., Fiore, C., Rivera, S., Mejía, M. A., & Riveros, F. (2023). Comparación de las expectativas académicas de universitarios colombianos de



- primer año según el nivel de escolaridad de los padres. *Psicogente*, 26(50), 1-15. <https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6028>
- Bernardo Gutiérrez, A., Cervero, A., Esteban, 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*, 122-130. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>
- Boado, M., Custodio, L. y Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UDE-LAR y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Camacho, M. (2017). Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos en México. *Universidades*, 74, 63-73. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2017.74.492>
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Casanova, J., Cervero, A., Núñez, J., Almeida, L., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. doi: 10.7334/psicothema2018.155
- Casanova, J.R., Almeida, L., Peixoto, F., Ribeiro, R., & Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>
- Cervero, A., Galve-González, C., Blanco, E., Casanova, J. R., & Bernardo, A. (2021). Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono? *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 161-172. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208>
- Cervero, A. (2020). *Factores relacionados con el abandono en Educación Superior*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo] <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/57252>
- Deaño, M., Diniz, A., Almeida, L., Alfonso, S., Costa, A., García-Señorán, M., Conde, Á., Araújo, M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), 280-289. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161641>
- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios Sobre Educación*, 15, 101-121. <https://doi.org/10.15581/004.15.23447>
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>



- Fairlie Reinoso, A. (2021). Algunos determinantes de la movilidad estudiantil universitaria de los países andinos. *Latin American Journal of Trade Policy*, 4(9), 24-42. <https://doi.org/10.5354/0719-9368.2021.57922>
- Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Cardoso, P. (2019). Adaptation and validation to Portuguese of the Reasons for Higher Education Dropout Scale. *Revista de Enfermagem Referência*, 21, 35-44. <https://doi.org/10.12707/RIV18090>
- Galve-González, C., Blanco, E., Vázquez, D., Herrero, F. J., & Bernardo, A. B. (2022). Influencia de la satisfacción, expectativas y percepción del rendimiento en el abandono universitario durante la pandemia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9 (2), 226-244. <https://doi.org/10.17979/riipe.2022.9.2.9153>
- Gomes, G., & Soares, A. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 780-789. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>
- Gorgodze, S., Macharashvili, L., & Kamladze, A. (2020). Learning for Earning: Student Expectations and Perceptions of University. *International Education Studies*, 13(1), 42-53. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n1p42>
- Guerrero, F., Illescas-Peña, L., & Quezada, T. (2018). Proceso de admisión y curso de nivelación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 134-141. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.684>
- Gutiérrez, D., Vélez Díaz, J. F., & López, J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías*, 2(1), 15-26. <https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., y Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson-Prentice Hall.
- Hernández García, O. E. & Padilla González, L. E. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: Influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica (México)*, 34(98), 221-251. <https://acortar.link/hna0Cd>
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? En T.E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.) *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp. 10-33). Jossey-Bass.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Humala, J. (2024). *La Universidad de Cuenca fortalece su compromiso con la internacionalización*. <https://bitly.cx/Rq5oU>

- Kuh, G. D., Gonyea, R., & Williams, J. (2005). What students expect from College and what they get? En T.E. Miller, B. E. Bender., & J. H. Schuh (Eds.) *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp. 34-64). Jossey-Bass.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 237-255. <https://doi.org/10.6018/rie.463811>
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Moreno, P., & Soares, A. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *ALETHEIA*, 45, 114-127. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-781271>
- Muthen, L. K., & Muthen, B. (2017). *Mplus User's Guide* (8<sup>th</sup> ed). Muthen & Muthen.
- Padgett, R. N., & Morgan, G. B. (2021). Multilevel CFA with Ordered Categorical Data: A Simulation Study Comparing Fit Indices Across Robust Estimation Methods. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1759426>
- Olmos, P., & Gairín, J. (2022). El abandono en la escolaridad postobligatoria. En J. Gairín & P. Olmos (Eds.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (pp. 53-66). Narcea.
- Peña-Vázquez, R., González Morales, O., Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2023). Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 291-316. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-03>
- Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2018). Registro Oficial Suplemento 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Rossell, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling | Journal of Statistical Software. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rossell, Y., Jorgensen, T. D., Rockwood, N., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V., Merkle, E., Hallquist, M., Rhemtulla, M., Katsikatsou, M., Barendse,

- M., Scharf, F., & Du, H. (2022). *lavaan: Latent Variable Analysis* (Versión 0.6-11) [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=lavaan>
- Seminara, M. P. (2021). De los efectos de la pandemia COVID -19 sobre la deserción universitaria: Desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 402-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>
- Senescyt. (2023). *Indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación 2021—2025* [Gubernamental]. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. [https://siau.senescyt.gob.ec/wp-content/uploads/2023/01/Estudio-Indicadores-PND\\_0123.pdf](https://siau.senescyt.gob.ec/wp-content/uploads/2023/01/Estudio-Indicadores-PND_0123.pdf)
- Senescyt. (2024). *Estadísticas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación* [Gubernamental]. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://siau.senescyt.gob.ec/estadisticas-de-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/>
- Soares, A., Romera, V., Gomes, G., Penha, A., Maia, F., Lima, C., Valadas, S., Almeida, L., & Araujo, A. (2018). Expectativas académicas de estudiantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. <http://hdl.handle.net/10400.1/11410>
- Suberviola Ovejas, I., Navaridas Nalda, F., & González Marcos, A. (2024). Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: Perspectiva del estudiantado. *Educación XX1*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tuero Herrero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios?: Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>
- UNESCO & CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. 44(178), 182-199.
- Universidad de Cuenca. (2024, septiembre 9). *Historia* [Institucional]. Universidad de Cuenca. <https://www.ucuenca.edu.ec/quienes-somos/>
- Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37. <https://bit.ly/3SR2VMe>
- Vargas Porras, C., Parra, D., & Roa Diaz, Z. (2019). Factores relacionados con la intención de desertar en estudiantes de enfermería. *Revista Ciencia y Cuidado*, 16(1), 86-97. doi: 10.22463/17949831.1545

- Veugelers, W., Groot, I. de, & Nollet, F. (2014). Higher Education and Citizenship Development. En *European and Latin American Higher Education Between Mirrors* (pp. 179-196). Brill. <https://brill.com/display/book/edcoll/9789462095458/BP000014.xml>
- Wang, W., & Houston, M. (2023). Teaching as a career choice: The motivations and expectations of students at one Scottish University. *Educational Studies*, 49(6), 937-954. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1921703>