Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
213-228
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

# PLANTEAMIENTO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA RELACIÓN ENTRE DESERCIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Adriana Patricia Huertas Bustos
Carlos Andrés Giraldo Hernández

Recibido: 15-02-2026
Aceptado: 12-05-2026
Publicado: 30-06-2026

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 9, Nº16 , junio de 2026.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 213-228

## Autor

**Adriana Patricia Huertas Bustos***

Colombiana. Doctora en Educación. Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación. Licenciada en Química. Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

Correo electrónico:
adriana.huertas.bu@uniminuto.edu.co
ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-7927-8213

**Carlos Andrés Giraldo Hernández***

Colombiano. Doctor en Matemáticas. Magíster en Matemática Avanzada. Estudiante del Doctorado en Estadística de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – Brasil

Correo electrónico:
cagiraldohe@est.dout.ufmg.br
ORCID:
https://orcid.org/0009-0009-6528-1310

# PLANTEAMIENTO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA RELACIÓN ENTRE DESERCIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Proposal Of An Instrument To Evaluate The Relationship Between Dropout And Self-Regulation In Higher Education

## Resumen

El objetivo del estudio fue plantear un instrumento para evaluar la relación entre la deserción y la autorregulación del aprendizaje en educación superior. Participaron 200 estudiantes universitarios que respondieron voluntariamente un cuestionario de 15 ítems, previa firma del consentimiento informado. Un análisis factorial exploratorio identificó cuatro factores asociados a la deserción: estrategias de aprendizaje, motivación, aspectos sociales y aplicación del conocimiento. El instrumento alcanzó un alfa de Cronbach de 0,790, evidenciando adecuada consistencia interna y fiabilidad (Campo & Oviedo, 2008). De acuerdo con la metodología estadística empleada, se concluye que el cuestionario puede emplearse en futuras investigaciones que relacionen estas dos variables.

Palabras clave: Motivación, estrategias de aprendizaje, aspectos sociales, aplicación de conocimientos.

**Cómo citar este artículo:**

Huertas-Bustos, A. & Giraldo -Hernández, C. (2026) Planteamiento de un instrumento para evaluar la relación entre deserción y autorregulación en educación superior. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 9(16), 213-228

## Abstract

The aim of this study was to develop an instrument to assess the relationship between dropout rates and self-regulated learning in higher education. Two hundred university students participated, voluntarily completing a 15-item questionnaire after providing informed consent. An exploratory factor analysis identified four factors associated with dropout rates: learning strategies, motivation, social aspects, and knowledge application. The instrument achieved a Cronbach's alpha of 0.790, demonstrating adequate internal consistency and reliability. Based on the statistical methodology employed, it is concluded that the questionnaire can be used in future research relating these two variables.

Keywords: Motivation, learning strategies, social aspects, knowledge application.

## INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos mundiales reportan mayor deserción en educación superior, afectando productividad, equidad social y uso eficiente de recursos educativos. (Barragán & González, 2024; Casanova, 2023; Kocsis & Molnár, 2024; Rahmani et al., 2024; Tomás & Gutiérrez, 2019). En este sentido, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en el 2023 establece que solo el 77 % de los matriculados en programas de educación superior se gradúan, es decir, el 23 % de los estudiantes no logra finalizar sus estudios. En Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2023, los programas universitarios registraron una tasa de deserción del 23,15 % y los programas tecnológicos 32,01.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), la deserción en la educación superior se refiere a la situación en la que un estudiante, de manera voluntaria o forzosa, deja de matricularse durante dos o más períodos académicos consecutivos en el programa en el que estaba inscrito, sin haberse graduado ni retirado oficialmente por razones disciplinarias. Para monitorear y analizar este fenómeno, Colombia cuenta con el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), una herramienta especializada que recopila y analiza información de instituciones de educación superior. Este sistema permite identificar patrones de deserción y analizar variables asociadas como el rendimiento académico, la situación socioeconómica y la trayectoria educativa previa de los estudiantes, con el fin de desarrollar estrategias orientadas a mejorar la permanencia estudiantil en el país.

Estudios en este ámbito han determinado que los factores que podrían incidir en la deserción son personales, económicos, institucionales, motivacionales y académicos, entre otros. Los factores personales se refieren a dificultades individuales que obstaculizan la posibilidad de continuar con los estudios, como conflictos familiares, responsabilidades laborales, problemas de salud física o mental y la falta de apoyo emocional (Enguídanos et al., 2024; Negrete et al., 2020; Rahmani et al., 2024).

Los factores económicos comprenden las dificultades financieras que impiden cubrir gastos asociados a la educación, como matrícula, materiales académicos, transporte y sostenimiento general (Barragán & González, 2024; Castro & Machuca, 2023). Los factores institucionales se relacionan con las metodologías empleadas en el desarrollo de los cursos, los planes de estudio y los sistemas de evaluación (Garrido & Pajuelo, 2022; Gutiérrez et al., 2021). Los factores motivacionales abarcan aspectos como la motivación intrínseca y extrínseca, la autoeficacia y las interacciones sociales (Rahmani et al., 2024). Por su parte, los factores académicos están relacionados con los hábitos de estudio, la gestión del aprendizaje y la implementación de estrategias efectivas. Los aspectos descritos evidencian que la deserción en la educación superior es un fenómeno complejo, causado por múltiples factores interrelacionados que afectan tanto a los estudiantes, como a las instituciones. En este contexto, los factores motivacionales y académicos podrían estar estrechamente relacionados con la

falta de autorregulación del aprendizaje, es decir, los estudiantes que presentan bajas habilidades para gestionar y controlar su propio proceso de aprendizaje podrían ser más propensos a abandonar sus programas universitarios.

Para Zimmerman (1989), la autorregulación se define como el grado en que los individuos participan activamente en su propio proceso de aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva, motivacional y conductual. De manera complementaria, diversos investigadores han identificado tres componentes fundamentales de la autorregulación: la cognición, la metacognición y la motivación (Pintrich, 2004; Schraw et al., 2006). Por consiguiente, si uno de estos aspectos falla, el estudiante podría considerar abandonar sus estudios universitarios. Según Pintrich et al. (1991), la autorregulación del aprendizaje consta de dos componentes principales: la motivación para el estudio y la implementación de estrategias de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la autorregulación del aprendizaje implica que los estudiantes sean capaces de planificar, supervisar y evaluar sus propios procesos formativos, ajustando sus estrategias en función de las necesidades y desafíos que enfrentan (Schraw et al., 2006; Zimmerman, 1989). Esta habilidad no solo abarca el control de aspectos cognitivos, como la selección de métodos de estudio o la gestión del tiempo, sino también componentes motivacionales y afectivos, como el establecimiento de metas, la automotivación y el manejo de la ansiedad (Pintrich, 2004; Pintrich et al., 1991). En el contexto de la educación superior, la autorregulación adquiere una relevancia especial, ya que los estudiantes enfrentan mayores niveles de autonomía y responsabilidad en comparación con etapas educativas anteriores. Diversos estudios han demostrado que aquellos estudiantes con un mayor grado de autorregulación tienden a obtener mejores resultados académicos, al ser capaces de adaptar sus métodos de aprendizaje de manera flexible ante situaciones exigentes o cambios en las demandas académicas (Cazan, 2012; Ejubović & Puška, 2019; Higgins et al., 2023; Liu, 2016; Salamonson et al., 2016).

Asimismo, se ha observado que la autorregulación del aprendizaje se asocia con las tasas de deserción en la educación superior. Los estudiantes que desarrollan mejores habilidades de autorregulación muestran mayor perseverancia frente a las dificultades y más compromiso con sus metas académicas y vocacionales, lo cual reduce la probabilidad de abandono (Hoyos & Daza, 2023; Vargas & Gallardo, 2023). En este sentido, fomentar la autorregulación en los entornos universitarios representa una estrategia clave para mejorar el rendimiento académico y promover la permanencia estudiantil. Por otro lado, la literatura especializada ha reportado diversos instrumentos que buscan determinar las posibles causas de la deserción en la educación superior. A continuación, se presentan algunos de los estudios más recientes que abordan esta temática. El primero, realizado por Ferreira et al. (2019), tuvo como objetivo adaptar y evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Motivos de Intención de Abandono en la Enseñanza Superior. El instrumento se compone de cuatro dimensiones: organización, gestión de la vida, profesión e interacción. La investigación incluyó una muestra de 981 estudiantes, y los análisis estadísticos reportaron un coeficiente alfa de Cronbach de 0.959.

El segundo, desarrollado por Bernardo et al. (2022), validó el Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). En el estudio participaron 1921 estudiantes de tres universidades españolas. El cuestionario consta de 13 ítems agrupados en tres factores: satisfacción, adaptación social y estrategias de autorregulación. El instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0.865. El tercero, realizado por Cazan et al. (2012), propuso un instrumento para identificar las causas de deserción entre estudiantes universitarios rumanos. La muestra correspondió a 809 estudiantes de primer año de distintas universidades. El instrumento contempló categorías como: procrastinación, deshonestidad académica, ansiedad, desconexión, entre otras. La fiabilidad de estas categorías mostró valores de alfa de Cronbach entre 0.653 y 0.870. Por último, el estudio propuesto por Páez et al. (2023) tuvo como propósito diseñar y validar el Cuestionario Psicopedagógico de Antecedentes Académicos, destinado a evaluar el riesgo de deserción en la educación superior. El instrumento se estructura en tres factores: académicos, personales y vocacionales. La investigación se desarrolló con una muestra de 630 estudiantes, y el análisis de confiabilidad reportó un alfa de Cronbach de 0.84.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del estudio, cuyos resultados se ofrecen en el artículo, fue plantear un instrumento para evaluar la relación entre deserción y autorregulación del aprendizaje en educación superior. Este instrumento se fundamentó en un marco teórico que propone la existencia de una relación entre el abandono de los estudios universitarios y las bajas habilidades de autorregulación del aprendizaje (Bernardo et al., 2022; Cazan et al., 2012; Ferreira et al., 2019; Páez et al., 2023; Vargas & Gallardo, 2023).

En este sentido, el estudio el estudio tuvo como propósito desarrollar una herramienta con adecuadas propiedades psicométricas, y a la vez, aportar evidencia empírica que permita comprender cómo las deficiencias en la planificación, supervisión y evaluación del propio proceso de aprendizaje pueden influir en la decisión de los estudiantes de abandonar sus programas académicos. El planteamiento y aplicación de este cuestionario constituyen un paso clave para el diseño de estrategias de intervención orientadas a fortalecer la permanencia estudiantil y, probablemente, mejorar el rendimiento académico en el contexto universitario colombiano.

## METODOLOGIA

Para el desarrollo del estudio se utilizó un muestreo por conveniencia (Singleton & Straits, 2004). Se invitó a participar a 200 estudiantes universitarios colombianos, quienes accedieron voluntariamente a participar en la investigación. Del total de la muestra, El 52 % de la muestra fueron mujeres y el 48 %, hombres. Los estudiantes estaban inscritos en programas de pregrado de distintas áreas del conocimiento: el 33,6 % en ciencias exactas (n = 67), el 17 % en ingeniería (n = 34), el 25,5 % en educación (n = 51), el 11 % en humanidades (n = 22) y el 13 % en ciencias de la salud (n = 26). La Tabla 1 presenta información adicional sobre las características de los estudiantes participantes en el estudio.

**Tabla 1.**

*Características de los estudiantes participantes*

| Variable | Característica | N | % | Variable | Característica | N | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Primero | 15 | 7,5 |
| | | | | | Segundo | 22 | 11 |
| | | | | | Tercero | 17 | 8,5 |
| | 15-17 | 5 | 2,5 | | Cuarto | 23 | 11,5 |
| | 18-19 | 41 | 20,5 | | Quinto | 31 | 15,5 |
| Edad (años) | 20-22 | 71 | 35,5 | Semestre | Sexto | 18 | 9 |
| | 23-25 | 28 | 14 | | Séptimo | 24 | 12 |
| | Más de 26 | 55 | 27,5 | | Octavo | 23 | 11,5 |
| | | | | | Noveno | 10 | 5 |
| | | | | | Décimo | 16 | 8 |
| | | | | | Otro | 1 | 0,5 |

Asimismo, se elaboró el cuestionario sobre deserción y autorregulación del aprendizaje en educación superior. La construcción del instrumento se fundamentó en una revisión de la literatura especializada en ambas temáticas, lo que permitió identificar dimensiones clave y elaborar un total de 15 ítems que abordan aspectos relevantes del comportamiento autorregulado en contextos académicos, así como su posible relación con la deserción universitaria (Cazan, 2012; Ejubović & Puška, 2019; Higgins et al., 2023; Liu, 2016; Salamonson et al., 2016; Vargas & Gallardo, 2023).

Para analizar la relación entre estas variables, se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos, con las siguientes opciones de respuesta: 1. Completamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. El uso de esta escala permitió explorar la relación entre las variables; la autorregulación del aprendizaje y deserción universitaria (Gómez, 2024; Kocsis & Molnár, 2024; Rahmani et al., 2024).

Para su avalar su ejecución, el estudio fue sometido a la evaluación del comité de ética de la universidad donde se llevó a cabo la investigación. Dicho comité examinó la pertinencia del proyecto y los procedimientos éticos propuestos para su implementación con participación de seres humanos. Tras verificar que el estudio cumplía con los estándares éticos establecidos, se otorgó la aprobación oficial para su ejecución, asignándose al proyecto el código C124-300-6453.

Posterior a la aprobación, se planteó el instrumento y se definieron cinco momentos para realizar su análisis. En el primero, se definieron los criterios de evaluación de los ítems, que incluyeron: 1. validez de contenido, que asegura que los ítems planteados estén relacionados con los aspectos que se desean medir. 2. Relevancia de los ítems, que verifica que cada enunciado propuesto esté alineado con el objetivo de la investigación. 3. Claridad y precisión, que evalúa la comprensión y claridad de los ítems propuestos. 4. Adecuación a la población objetivo, que garantiza que el instrumento sea apropiado para estudiantes universitarios.

En el segundo, se seleccionó a tres doctores con experiencia en el tema, a quienes se les compartió tanto el instrumento como los criterios de evaluación previamente definidos. Tras el análisis por parte de los expertos, se recibieron sus observaciones y sugerencias, las cuales fueron cuidadosamente consideradas para realizar los ajustes pertinentes al instrumento. Una vez incorporadas las modificaciones, se les envió la versión final para su revisión, y se obtuvo su aprobación, lo que permitió avanzar hacia la implementación de la prueba piloto.

En el tercero, se procedió a la aplicación de una prueba piloto con la participación de 20 estudiantes universitarios que compartían características similares a la población objetivo del estudio. Esta fase tuvo como propósito principal evaluar el funcionamiento práctico del instrumento, es decir, comprobar si los ítems eran comprendidos adecuadamente por los participantes, si la estructura del cuestionario era clara y si las instrucciones eran lo suficientemente precisas. Además, permitió identificar posibles dificultades en la interpretación de los enunciados o en el formato de respuesta y de esta manera realizar el ajuste.  En el cuarto, se procedió a la selección de la muestra mediante un muestreo por conveniencia (Singleton & Straits, 2004), una vez identificados los posibles participantes, se les solicitó la firma del consentimiento informado, asegurando que solo quienes aceptaran participar de forma libre y voluntaria fueran incluidos. El proceso de obtención del consentimiento contempló una explicación detallada sobre los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, así como los posibles riesgos y beneficios asociados.  En el quinto, se procedió a la recolección de los datos durante el primer semestre del 2025, que se llevó a cabo mediante un cuestionario en formato físico. La recolección de los datos se realizó de manera organizada y estructurada, brindando a los participantes un ambiente adecuado para completar el cuestionario, el tiempo promedio que se empleó para el desarrollo del instrumento fue aproximadamente 20 minutos

## RESULTADOS

Para el análisis de los datos se empleó software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 26.0 y se llevaron a cabo diversos procedimientos estadísticos orientados al análisis del instrumento planteado, los cuales se describen a continuación.

Análisis factorial exploratorio  En primer lugar, se determinó que los datos eran adecuados para realizar un análisis factorial exploratorio (Lloret, et al, 2014). La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,793), indica una adecuada proporción de varianza común entre los ítems. Así mismo el test de esfericidad de Bartlett resultó significativo ($p < 0,001$), mostrando que las variables están correlacionadas entre sí. La solución rotada reveló cuatro factores con autovalores superiores a 1, de acuerdo con el criterio de Kaiser (1960), los cuales explican en conjunto el 55,1 % de la varianza total. Con base en estos resultados, se realizó la extracción de los ejes principales con rotación oblicua Varimax, considerando como criterio de retención de los ítems una carga factorial igual o superior a 0,50 (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

Agrupamiento de ítems por factores

| | Factores | | | |
|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV |
| *Factor I. Estrategias de aprendizaje* | | | | |
| 11. Escasa reflexión por parte del estudiante sobre la importancia de los conocimientos adquiridos. | ,748 | | | |
| 12. Poca planificación y gestión del tiempo por parte del estudiante para abordar las actividades de aprendizaje relacionadas con su carrera. | ,658 | | | |
| 9. Falta de conciencia del estudiante sobre la importancia de revisar notas, crear gráficos y esquemas para organizar ideas, lo que dificulta la comprensión y asimilación de la información. | ,590 | | | |
| 13. Poca capacidad para mantener el esfuerzo y la atención frente a distracciones o tareas poco interesantes. | ,578 | | | |
| 10. Limitada capacidad del estudiante para aplicar y adaptar los conocimientos previos en la resolución de problemas y toma de decisiones. | ,551 | | | |
| 7. Desconocimiento del estudiante de estrategias que facilitan la memorización de información relevante para el aprendizaje en sus carreras. | ,545 | | | |
| *Factor II. Motivación por el aprendizaje* | | | | |
| 5. Pocas expectativas de éxito de los estudiantes respecto a su capacidad para realizar una tarea determinada. | | ,656 | | |
| 1. Escasa motivación personal o deseo de aprender de los estudiantes por el simple hecho de disfrutarlo. | | ,625 | | |
| 2. Falta de estímulos externos que reducen la disposición del estudiante a comprometerse activamente con el proceso educativo. | | ,543 | | |
| 4. Bajas percepciones de los estudiantes sobre el grado de control que ejercen sobre su propio aprendizaje. | | ,524 | | |
| 6. Preocupación de los estudiantes ante los exámenes. | | ,509 | | |
| *Factor III. Aspectos sociales del aprendizaje* | | | | |
| 15. Poca disposición de los estudiantes para buscar ayuda de compañeros o docentes al enfrentar tareas de aprendizaje que requieran apoyo adicional. | | | ,776 | |
| 14. Baja disposición del estudiante para trabajar con sus compañeros de clase. | | | ,702 | |
| *Factor IV. Aplicación de conocimientos* | | | | |
| 8. Poca aplicación por parte de los estudiantes de los conocimientos adquiridos para resolver problemas, tomar decisiones y realizar evaluaciones críticas de la información analizada. | | | | ,728 |
| 3. Bajo nivel de importancia, utilidad e interés de los estudiantes por las actividades académicas. | | | | ,596 |
| Autovalores | 3,910 | 1,735 | 1,160 | 1,149 |

Como se evidencia en la Tabla 2, el primer factor agrupa los ítems 7, 9, 10, 11, 12 y 13 del cuestionario. Este conjunto de ítems se relaciona principalmente con el uso de estrategias de aprendizaje consideradas clave para el rendimiento académico en el contexto de la educación superior. En este sentido, el factor agrupa dificultades relacionadas con la escasa reflexión sobre el valor del aprendizaje, la limitada planificación y gestión del tiempo, y la falta de uso de estrategias cognitivas como la revisión de notas, la organización de ideas o la memorización. Además, refleja debilidades en la aplicación de conocimientos previos y en la capacidad de mantener la atención y el esfuerzo frente a distracciones o tareas poco motivantes. En este sentido, la escasa utilización de estrategias de aprendizaje, o una baja competencia en ellas, podría dificultar el desempeño académico y, por tanto, constituirse en un factor de riesgo asociado a la deserción estudiantil. Los aspectos descritos guardan coherencia con los hallazgos de Gómez (2024) y de Kocsis y Molnár (2024), quienes evidencian que los factores de índole académico mantienen una relación significativa con los procesos de deserción en la educación superior

En el segundo factor se agrupan los ítems 1, 2, 4, 5 y 6 del cuestionario, los cuales se relacionan con la motivación por el aprendizaje del estudiante. Este factor evidencia un patrón caracterizado por una baja motivación intrínseca, es decir, el interés genuino por aprender y disfrutar del proceso educativo, como extrínseca, relacionada con la ausencia de incentivos o estímulos externos que fomenten el compromiso con las tareas académicas. Asimismo, se observa una limitada autoconfianza en las propias capacidades para enfrentar y superar los retos académicos, acompañada de una percepción reducida del control sobre el propio aprendizaje, lo que puede traducirse en una actitud pasiva ante el estudio. A ello se suma la ansiedad frente a las evaluaciones, que tiende a interferir negativamente en el desempeño y en la disposición para involucrarse activamente en el proceso formativo. Este conjunto de factores motivacionales afecta directamente el nivel de compromiso académico del estudiante, debilitando su persistencia y aumentando el riesgo de deserción. Lo anterior se encuentra en concordancia con lo planteado por Rahmani et al. (2024), quienes argumentan que los factores motivacionales desempeñan un papel determinante en la permanencia estudiantil, al influir negativamente en la continuidad de los estudiantes en sus programas universitarios.

En el tercer factor se encuentran los ítems 14 y 15 relacionados con los aspectos sociales del aprendizaje, los cuales reflejan una baja disposición por parte de los estudiantes para involucrarse en dinámicas de colaboración académica, ya sea solicitando apoyo a docentes o compañeros, o participando activamente en trabajos en grupo. Esta falta de apertura hacia el trabajo colaborativo puede estar relacionada con dificultades en las habilidades sociales, inseguridad personal, experiencias previas negativas o una escasa valoración del aprendizaje cooperativo como estrategia de desarrollo académico. La resistencia a buscar ayuda o a compartir el proceso de aprendizaje con otros limita el acceso a recursos emocionales, cognitivos y estratégicos que surgen en contextos colaborativos, lo cual puede acentuar la sensación de aislamiento académico. En consecuencia, esta desconexión social puede debilitar el sentido de pertenencia institucional y disminuir el apoyo percibido, ambos factores clave en la retención estudiantil. Así, una baja disposición a interactuar académicamente con otros no solo dificulta el aprendizaje, sino que también se convierte en un potencial factor de riesgo de deserción, al restringir los vínculos de apoyo que podrían sostener al estudiante en momentos de dificultad académica o

personal. Finalmente, el factor 4, integra los ítems 3 y 8, que hacen referencia a la escasa relación que los estudiantes establecen entre el conocimiento adquirido y su aplicación práctica, así como a su baja valoración de la importancia, utilidad e interés de las actividades académicas. La limitada capacidad para transferir el aprendizaje a situaciones reales, como la resolución de problemas, la toma de decisiones o la evaluación crítica de la información, sugiere una forma superficial de aprendizaje, centrada en la memorización sin comprensión profunda ni sentido funcional.

Esta desconexión entre teoría y práctica puede deberse a metodologías poco contextualizadas, falta de orientación vocacional o carencia de experiencias educativas significativas. Por otro lado, cuando los estudiantes no perciben relevancia en lo que aprenden, disminuye su motivación y compromiso, lo cual impacta directamente en su desempeño y permanencia. La sensación de que las tareas académicas carecen de sentido o aplicación en su vida personal y profesional puede generar desinterés, frustración y abandono del esfuerzo sostenido, elementos que, en conjunto, aumentan el riesgo de deserción.

## Correlaciones intrafactoriales

La Tabla 3 presenta las correlaciones bivariadas entre los cuatro factores identificados en el análisis factorial (r > .5). Como se puede observar, existen correlaciones estadísticamente significativas entre todos los factores, lo que indica que, aunque representan dimensiones distintas, mantienen cierto grado de relación entre sí. Estas correlaciones sugieren que los constructos de cada factor no son completamente independientes, lo cual es coherente con la naturaleza multidimensional de la autorregulación del aprendizaje y su relación con la deserción (Hernández y Camargo, 2017).

La significancia de estas asociaciones también respalda la elección de una solución rotada en el análisis factorial, al permitir la coexistencia de factores interrelacionados. Esta interdependencia puede tener implicaciones importantes para la interpretación global del instrumento, ya que sugiere que los distintos aspectos medidos como la motivación, las estrategias de aprendizaje y el compromiso académico se influyen mutuamente y podrían, en conjunto influir en la deserción estudiantil.

**Tabla 3**

Correlaciones bivariadas entre factores

*Correlaciones bivariadas entre factores*

| | Factor I | Factor II | Factor III | Factor IV |
|---|---|---|---|---|
| Factor I | 1 | | | |
| Factor II | ,347** | 1 | | |
| Factor III | ,435** | ,201** | 1 | |
| Factor IV | ,372** | ,331** | ,235** | 1 |

## Consistencia interna

La consistencia interna del instrumento fue determinada mediante el alfa de Cronbach (α), obteniéndose un valor de 0,79. Este resultado indica un buen nivel de confiablidad, lo que sugiere que los ítems incluidos en el cuestionario presentan una adecuada correlación entre sí y están alineados para medir de manera coherente los aspectos relacionados con la autorregulación del aprendizaje, una variable que se considera relevante en la comprensión de los factores que pueden influir en la deserción en la educación superior. En este sentido, puede afirmarse que el instrumento es confiable, ya que demuestra estabilidad y coherencia en sus mediciones, lo cual es fundamental para garantizar la validez de los resultados obtenidos en el estudio. La Tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos del instrumento y los resultados indican que no es pertinente eliminar ninguno de los ítems del cuestionario.

**Tabla 4**
Evaluación el alfa de Cronbach por ítem.

| Ítems | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 47,8550 | 73,512 | 0,306 | 0,205 | 0,785 |
| 2 | 48,0050 | 74,980 | 0,246 | 0,177 | 0,789 |
| 3 | 48,0800 | 71,431 | 0,357 | 0,281 | 0,781 |
| 4 | 48,2200 | 71,640 | 0,388 | 0,250 | 0,779 |
| 5 | 48,0000 | 73,487 | 0,309 | 0,224 | 0,785 |
| 6 | 48,0300 | 72,391 | 0,292 | 0,212 | 0,787 |
| 7 | 48,3850 | 70,369 | 0,419 | 0,255 | 0,776 |
| 8 | 48,2400 | 71,681 | 0,391 | 0,281 | 0,779 |
| 9 | 48,2550 | 69,467 | 0,463 | 0,347 | 0,773 |
| 10 | 48,3300 | 70,956 | 0,430 | 0,326 | 0,776 |
| 11 | 48,2450 | 68,899 | 0,503 | 0,400 | 0,769 |
| 12 | 47,6550 | 70,599 | 0,464 | 0,318 | 0,773 |
| 13 | 47,9650 | 68,627 | 0,537 | 0,395 | 0,767 |
| 14 | 48,6350 | 69,911 | 0,405 | 0,325 | 0,778 |
| 15 | 48,1500 | 70,058 | 0,420 | 0,368 | 0,776 |

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio fue plantear un instrumento para evaluar la relación entre la deserción y la autorregulación del aprendizaje en educación superior. Los resultados obtenidos permiten concluir que el instrumento presenta una adecuada consistencia interna, lo que respalda su utilidad como una herramienta válida en futuras investigaciones. Asimismo, podría considerarse la implementación del instrumento en intervenciones orientadas a prevenir la deserción universitaria mediante el fortalecimiento de las habilidades de autorregulación en los estudiantes.

Por otra parte, el análisis factorial exploratorio permitió establecer que el instrumento presenta cuatro factores que, desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje, podrían incidir en la deserción universitaria. Estos factores son: estrategias de aprendizaje, motivación, aspectos sociales y aplicación de conocimientos. Por consiguiente, se puede concluir que el instrumento diseñado para evaluar la relación entre la deserción universitaria y la autorregulación del aprendizaje presenta propiedades requeridas, lo cual respalda su validez y confiabilidad para ser utilizado en contextos universitarios. En particular, sus resultados podrían predecir con un grado razonable de precisión la intención de abandono por parte de los estudiantes universitarios, a partir de los factores identificados.

Finalmente, el instrumento constituye una herramienta útil para la identificación temprana de estudiantes en riesgo de deserción, lo que facilita la toma de decisiones informadas por parte de las instituciones de educación superior. Esta identificación oportuna, podría potencializar el diseño e implementación de estrategias preventivas focalizadas, tales como programas de acompañamiento académico, tutorías personalizadas, fortalecimiento de habilidades de autorregulación y apoyo psicoeducativo, con el objetivo de mejorar la permanencia estudiantil y promover el éxito académico.

### Limitaciones

Algunas de las limitaciones del estudio fueron: 1. El muestreo por conveniencia, ya que los participantes fueron seleccionados según su disponibilidad y accesibilidad, y no mediante un procedimiento probabilístico. 2. La generalización de los resultados queda limitada, dado que la muestra no es representativa de toda la población universitaria. Por lo que, los hallazgos deben interpretarse con cautela y no pueden generalizarse a todos los estudiantes de educación superior en Colombia u otros contextos. 3. El uso de una escala de autoinforme como método de recolección de datos, pues los resultados podrían describir la percepción subjetiva de los participantes.

### Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO por la financiación del estudio “Autorregulación del aprendizaje y deserción en educación superior” (código C124-300-6453). Como resultado de esta investigación, se deriva el presente artículo, el cual recoge parte de los hallazgos y aportes generados en el desarrollo del proyecto.

## REFERENCIAS

Barragán, M., & González, L. (2024). Complexities of student dropout in higher education: A multidimensional analysis. *Frontiers in Education,* 9, 1461650. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1461650.

Bernardo, A., Esteban, M., Cervero, A., Tuero, E., & Herrero, F. (2022). Validation of the Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). *Journal of Higher Education Theory and Practice,* 22(10). https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i10.5384

Campo, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831–839. https://www.scielosp.org/pdf/rsap/2008.v10n5/831-839/es

Casanova, J., Assis, C., Almeida, L., Tuero, E., & Bernardo, A. (2023). If I were young...: Increased dropout risk of older university students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 25, e27, 1–10. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e27.5671

Castro, J., & Machuca, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: Una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 49(2), 87–108. https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087

Cazan, A. (2012). Self-regulated learning strategies-Predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 104–108. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092

Enguídanos, D., Aroztegui, J., Iglesias, M., Sánchez, I., & Fernández, J. (2023). Academic emotions and regulation strategies: Interaction with higher education dropout ideation. *Education Sciences*, 13, 1152. https://doi.org/10.3390/educsci13111152.

Ejubović, A., & Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 345–363. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.018.

Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Cardoso, A. (2019). Adaptação e validação para português da Escala de Motivos de Intenção de Abandono do Ensino Superior. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(21), 35–46. https://doi.org/10.12707/RIV18090.

Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T., Becker, B., & Klassen, R. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology,* 46, 148–163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003.

Garrido, C., & Pajuelo, J. (2023). Deserción en estudiantes de educación superior: Un estudio de caso. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 18–28. https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/703.

Gómez, F. (2024). Risk factors for student dropout in higher education institutions in Latin America. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 592. https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.592

Gutiérrez, A., Vélez, J., y López, M. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías,* 2(1), 15–26. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/article/view/4738

Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Adaptación y validación del Inventario de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9–16. https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001.

Higgins, N., Rathner, J., & Frankland, S. (2023). Development of self-regulated learning: A longitudinal tudy on academic performance in undergraduate science. *Research in Science & Technological Education,* 41(4), 1242–1266. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1997978.

Hoyos, J., & Daza, G. (2023). Predictive model to identify college students with high dropout rates. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25,* e13, 1–10. https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v25/1607-4041-redie-25-e13.pdf.

Kaiser, H. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement,* 20(1), 141–151. https://doi.org/10.1177/001316446002000116.

Kocsis, A., & Molnár, G. (2024). Factors influencing academic performance and dropout rates in higher education. *Oxford Review of Education.* https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2316616

Liu, H. (2016). Correlation research on e-learning, self-regulated learning ability, motivational beliefs, and academic performance. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 12(4), 1091–1100. https://www.ejmste.com/article/correlation-research-on-the-application-of-e-learning-to-students-self-regulated-learning-ability-4528.

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica. Anales de Psicología, 30(3), 1151–1169. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Sistema para la prevención de la deserción en la educación superior (SPADIES): Glosario. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Ayuda/Glosario/

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Estadísticas de deserción. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/

Negrete, M., Cabañas, V., Martínez, M., Velasco, R., & Pérez, M. (2023). Student dropout in higher education in southern Mexico: A qualitative approach (2011–2020). Emerging Trends in Education, 6(11), 40–50. https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5661

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OECD, 2023). Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en.

Páez, P., Maldonado, F., Imperial, M., Samaniego, J., Exzacarías, J., & Macías, A. (2023). Diseño, construcción y validación de un instrumento para medir factores de riesgo en estudiantes universitarios de primer ingreso. *Revista Complutense de Educación,* 34(2), 367–377. https://doi.org/10.5209/rced.79326.

Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16(4), 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Rahmani, A., Groot, W., & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: A systematic literature review. I*nternational Journal of Educational Technology in Higher Education,* 21, 19. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9.

Salamonson, Y., Ramjan, L., Nieuwenhuizen, S., Metcalfe, L., Chang, S., & Bonner, A. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students. *Nurse Education in Practice*, 17, 208–213. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.01.001.

Schraw, G., Kent, C., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education. *Research in Science Education,* 36, 111–139. https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8.

Singleton, R., & Straits, B. (2004). Approaches to social research. Oxford University Press.

Tomás, J., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471–485. https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191.

Vargas, L., & Gallardo, K. (2023). Influence of self-regulated learning on academic performance of engineering students in a blended-learning environment. *International Journal of Engineering Pedagogy,* 13(8), 84–99. https://doi.org/10.3991/ijep.v13i8.38481

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology,* 81(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

## Declaraciones de los autores:

**Contribución de los autores:** (Taxonomía CRediT): **Adriana Patricia Huertas Bustos**: Conceptualización, análisis de datos, revisión y edición. **Carlos Andrés Giraldo Hernández:** Análisis de datos, validación, redacción y borrador original.

**Financiamiento.** Esta investigación fue financiada por fondos privados, bajo el proyecto identificado como AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR código C124-300-6453 de la institución CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO.

**Conflicto de intereses.** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.