

Factores asociados a la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado en universidades peruanas de Lima Metropolitana

Factors associated with the probability of dropout in graduate students in Peruvian Universities in Metropolitan Lima

Alvaro Guillermo Molero-Farman*

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú

alvaro.molero@uarm.pe

ORCID: 0009-0005-5018-3401

Colbert Martin Carlos Soto-Rivera

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú

colbert.soto@uarm.pe

ORCID: 0000-0003-0743-7072

Ariana Maricela Lozano-Celi

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú

ariana.lozano@unmsm.edu.pe

ORCID: 0000-0002-1687-9473

Fidel Antonio Chauca-Vidal

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú

fchaucav@unmsm.edu.pe

ORCID: 0000-0002-6235-8097

Citar como: Molero-Farman, A. G. *et al.* (2025). Factores asociados a la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado en universidades peruanas de Lima Metropolitana. *Desde el Sur*, 17(4), e0096.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo determinar la influencia de los factores asociados en la probabilidad de deserción de estudiantes de posgrado en universidades peruanas. La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo comparativo, de nivel explicativo y de tipo transeccional. La población estuvo conformada por 100 estudiantes de programas de posgrado de una universidad privada y una universidad nacional. A partir de un nivel de confianza del 95 %, se calculó una muestra de 80 estudiantes,

* Autor corresponsal: Alvaro Guillermo Molero-Farman, Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú. Correo: alvaro.molero@uarm.pe

seleccionados mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, lo que garantizó que todos los miembros del universo tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos. Para evaluar la influencia de los factores asociados en la probabilidad de deserción, se aplicó un cuestionario estructurado de 31 ítems, el cual alcanzó un alto nivel de confiabilidad (alfa de Cronbach = 0,892). El análisis se realizó mediante un modelo de regresión logística binaria, considerando como variables predictoras las dimensiones institucional, económica, emocional y académica, conforme a los criterios metodológicos propuestos por Cohen (1988), Hair *et al.* (2010), y Nunnally y Bernstein (1994). Los resultados evidencian que dichas dimensiones inciden de manera directa y significativa en la deserción estudiantil. Es decir, a menor desarrollo o presencia de estas dimensiones, mayor es la probabilidad de que los estudiantes abandonen sus estudios, y viceversa.

PALABRAS CLAVE

Deserción estudiantil, factores asociados, posgrado, universidades peruanas.

ABSTRACT

The present study aims to determine the influence of associated factors on the probability of dropout among graduate students in Peruvian universities. The research follows a quantitative approach, with a non-experimental, comparative, explanatory, and cross-sectional design. The population consisted of 100 graduate students from one private university and one public university. Based on a 95% confidence level, a sample of 80 students was calculated and selected through simple random probability sampling, ensuring that all members of the population had an equal chance of being chosen. To assess the influence of the associated factors on dropout probability, a structured questionnaire with 31 items was applied, achieving a high level of reliability (Cronbach's Alpha = 0.892). The analysis was carried out using a binary logistic regression model, considering institutional, economic, emotional, and academic dimensions as predictor variables, in accordance with the methodological criteria proposed by Cohen (1988), Hair *et al.* (2010), and Nunnally and Bernstein (1994). The results show that these dimensions have a

direct and significant impact on student dropout. In other words, the lower the development or presence of these dimensions, the greater the likelihood that students will abandon their studies, and vice versa.

KEYWORDS

student dropout, associated factors, graduate studies, Peruvian universities

1. Introducción

La educación universitaria es sin duda un eje estratégico fundamental, ya que es esencial para formar líderes, construir ciudadanía y responder a diferentes retos del entorno, y es todavía un mecanismo de movilidad social y, por lo tanto, un dinamizador económico (Deloitte, 2025). Desde una perspectiva formativa, se proporcionan conocimientos especializados y competencias para la vida, que promueven ciudadanía activa y cohesión social, conocimientos y competencias que se afianzan en estudios de posgrado, los cuales son cada vez más requeridos en el mercado laboral (Colina-Ysea *et al.*, 2024). La formación de posgrado ha crecido de forma consistente desde 2000, lo que ha generado un aumento proporcional de la oferta de programas de maestría y doctorado, así como un cambio en el perfil del estudiante universitario, que ya no solo cuenta con jóvenes dedicados a tiempo completo, sino también a adultos con dedicación a tiempo parcial (Unesco, 2023). Estos cambios posicionan a la educación de posgrado como una etapa formativa avanzada, y también como un componente esencial del aprendizaje a lo largo de la vida, clave para la empleabilidad, la equidad y el desarrollo sostenible. Estos cambios responden, además, a una creciente necesidad de formación continua en un contexto laboral cambiante y digitalizado. Según Lara-Navarra *et al.* (2025), la educación de posgrado en el Perú enfrenta nuevos retos que exigen mayor flexibilidad, integración tecnológica y desarrollo de competencias digitales. Se destaca la relevancia de modalidades híbridas, el uso de inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje y el surgimiento de credenciales alternativas como los microcertificados, en respuesta a las demandas de las nuevas generaciones y la transformación acelerada del trabajo.

Ante esto, uno de los desafíos más importantes del sistema universitario es la deserción, entendida como el abandono de los estudios universitarios por parte de los estudiantes (Valencia *et al.*, 2023), por influencia de diversos tipos de factores. Se trata de un fenómeno creciente y de especial interés en países como Venezuela, Brasil, Ecuador

y Perú, donde se ha demostrado una exacerbación tras la pandemia del covid-19 (Dávila *et al.*, 2022).

En el contexto latinoamericano, diversos estudios coinciden en señalar que los estudiantes no abandonan sus estudios por una única causa, sino por la interacción de múltiples factores. Así, se han identificado dimensiones clave como los factores demográficos, socioeconómicos y académicos de ingreso (Castro-Montoya *et al.*, 2020), la trayectoria académica interrumpida por episodios de desvinculación (Castro-Montoya *et al.*, 2020), la falta de integración social y académica (Barragán y González, 2017), así como dificultades socioculturales propias de entornos interculturales (Asenjo *et al.*, 2024).

En efecto, Barragán y González (2017) argumentan que el alejamiento del estudiante de sus redes informales, así como una limitada integración en el ámbito académico o social, constituyen factores significativos que anticipan el abandono de los estudios, lo que pone en evidencia la necesidad de estudiar las interacciones del estudiante dentro de su entorno institucional. De igual modo, Castro-Montoya *et al.* (2020) advierten que el 48,8 % de los estudiantes desertores lo hicieron en el primer tercio de avance, lo que muestra una tendencia crítica al abandono temprano en la trayectoria académica, a menudo relacionada con la falta de acompañamiento en la transición entre niveles educativos.

Sin embargo, recientes estudios en universidades peruanas interculturales sugieren matices adicionales. Asenjo *et al.* (2024), en una investigación aplicada mediante regresión logística, identificaron que «los factores socioculturales tienen un impacto significativo en la deserción, aumentando la probabilidad de abandono cuando las dificultades socioculturales se incrementan» (p. 1). Además, el mismo estudio resalta que los factores de personalidad, como la autorregulación y la autoestima, también tienen un efecto significativo en la decisión de continuar o abandonar los estudios. Por el contrario, «los factores socioeconómicos y académicos no mostraron una relación significativa con la deserción estudiantil» en dicho contexto (Asenjo *et al.*, 2024, p. 1).

Estas evidencias reflejan que la deserción estudiantil varía en función de las características personales y familiares, y también según el tipo de institución, el nivel de formación y el entorno cultural donde se desarrollan los estudios. Mientras que en estudios sobre programas de pregrado se ha resaltado la influencia del nivel educativo de los padres y los ingresos familiares (Castro-Montoya *et al.*, 2020), en poblaciones de estudiantes indígenas de zonas rurales o amazónicas los principales factores se relacionan con el contexto sociocultural y la falta de estrategias de inclusión (Asenjo *et al.*, 2024).

En el Perú, el perfil del estudiante de posgrado muestra características que ameritan un análisis específico cuando se estudia el fenómeno del abandono. De acuerdo con el III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria (Sunedu, 2021), en 2018 se registraron más de 95 000 estudiantes matriculados en programas de posgrado. Las maestrías fueron el nivel predominante, con más del 90 % del total, mientras que los doctorados apenas alcanzaron el 9 %. La mayoría de estos estudiantes tenía entre 25 y 34 años, con una ligera mayoría de hombres (52,4 %), en tanto que casi el 70 % está matriculado en universidades privadas, lo que sugiere que el acceso a este nivel educativo está condicionado, en buena medida, por la capacidad económica. Además, Lima concentra el 65 % de toda la matrícula nacional, lo que evidencia una distribución territorial desigual. Pese a tratarse de estudiantes con formación avanzada, uno de cada tres no cuenta con una computadora propia y cerca del 30 % presenta limitaciones de conectividad, lo que revela una persistente brecha digital. Estos factores estructurales inciden directamente en las posibilidades de permanencia y éxito académico, y deben ser considerados al analizar las causas de la deserción en este nivel.

Se hace necesario, entonces, determinar la influencia de los factores asociados en la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado en universidades peruanas. En este estudio, la deserción universitaria se concibe como un fenómeno multidimensional, influido por una diversidad de factores que interactúan entre sí y que afectan al estudiante en distintos momentos de su trayectoria académica. Si bien gran parte de los estudios de deserción se enfocan en el abandono total de los estudios, investigaciones recientes proponen poner atención también en aquellos estudiantes que, sin desertar, transitan con dificultad su formación universitaria. En esa línea, Li *et al.* (2019) identifican que hasta un 15 % de estudiantes pueden tener problemas persistentes en el rendimiento sin llegar a una deserción formal.

Desde la perspectiva institucional, esta se relaciona con las capacidades de la universidad para brindar servicios adecuados de orientación, acompañamiento y apoyo académico y administrativo. Las dificultades en este ámbito incluyen la falta de seguimiento personalizado, la complejidad de los procesos internos y un escaso acompañamiento pedagógico. Según Garrido y Pajuelo (2023), solo un 12 % de los estudiantes reporta un nivel alto en esta dimensión, lo que la convierte en la menos significativa según su estudio, aunque Davila *et al.* (2022) señala que un 71 % de estudiantes identifica esta dimensión con un nivel medio o alto como causa de deserción. En regresión logística, sin embargo, ha obtenido un p-valor

de 0,919, por lo que Viera (2020) afirmaría que no es una dimensión con potencial explicativo.

En lo económico, la permanencia estudiantil se vincula al nivel de ingresos familiares, el estrato socioeconómico y los gastos asociados a la vida universitaria. Esta dimensión es considerada la más relevante por un 27 % de estudiantes, según Garrido y Pajuelo (2023), mientras que Davila *et al.* (2022) reporta que un 66,6 % presenta niveles medios o altos en esta categoría como causa de abandono. Lara-Navarra *et al.* (2025) consideran que cerca de 50 % de los estudiantes lo identifican como una barrera importante en la formación de posgrado, considerando gastos indirectos como transporte, materiales y tiempo invertido. Mientras los autores mencionados, al igual que otros como Castro-Montoya *et al.* (2020), sostienen que un mayor ingreso se correlaciona con menores tasas de abandono, otros estudios, como el de Asenjo *et al.* (2024) o el de Viera *et al.* (2020), relativizan su peso en comparación con otras variables, e incluso han obtenido, en un modelo de regresión logística binaria en una universidad peruana, un valor-p de 0,372. No obstante, la asesoría financiera universitaria se reconoce como un factor estratégico en la gestión del riesgo de deserción (Herreño-Múnera *et al.*, 2024).

El aspecto académico está ligado al grado de involucramiento del estudiante con las exigencias universitarias. Incluye variables como el rendimiento académico, los puntajes de ingreso, la cantidad de ciclos sin matrícula y la capacidad de adaptación al entorno educativo, así como las deficiencias en la formación previa (Rose-Parra *et al.*, 2023). Garrido y Pajuelo (2023) afirman que un 26 % de los estudiantes identifican la dimensión académica con un nivel alto de influencia, y autores como Lara-Navarra *et al.* (2025) manifiestan que el 41 % de los potenciales desertores indican que la no adaptación de los estudios a la carga laboral, así como desajustes entre expectativa y experiencia educativa, generan insatisfacción en el 28 % de las personas; este actor ofrece en algunos estudios un p-valor de 0,024 (Viera *et al.*, 2020), que puede ser conducente a abandono. Múltiples estudios reconocen esta dimensión como un predictor relevante de la deserción, al asociarla a bajo compromiso, dificultades para adaptarse a las exigencias del entorno académico, malos hábitos de estudio y dificultades de adaptación (Ochoa *et al.*, 2024, y Li *et al.*, 2019); sin embargo, algunos hallazgos como los de Asenjo *et al.* (2024) indican que la percepción sobre la dificultad de los estudios o la sobrecarga de tareas no muestra relación estadísticamente significativa con la decisión de abandonar.

En cuanto a la dimensión emocional, esta se refiere al estado motivacional que diversos autores han vinculado a resiliencia académica

(Zárate *et al.*, 2024), la percepción de pertenencia, el bienestar psicológico y la confianza personal. Problemas como el estrés, la ansiedad, la desmotivación y la falta de claridad sobre metas personales son aspectos clave que afectan la continuidad académica. Según los datos de Garrido y Pajuelo (2023), un 28 % de los estudiantes considera esta dimensión como de alto impacto; la motivación es uno de los factores más influyentes, incluso por encima de la claridad de metas u objetivos. Lara-Navarra *et al.* (2025) indica que episodios de desmotivación y estrés impulsarían la decisión de dejar los estudios en 30 % de los casos, mientras que Davila *et al.* (2022) refuerzan esta perspectiva, al indicar que un 68,9 % de los estudiantes manifiesta un nivel medio o alto de afectación en esta dimensión.

La deserción, entendida como la manifestación final de un proceso acumulativo, surge a partir de una interacción progresiva entre estas dimensiones y puede tener formas latentes y diferidas (Li *et al.*, 2019). Se trata de un proceso que no ocurre de forma abrupta, sino que se va gestando en el tiempo y se expresa, finalmente, en la intención explícita de abandonar los estudios. Este enfoque se alinea con el modelo motivacional de expectativa-valor-costo, según el cual las decisiones académicas de los estudiantes están influenciadas por la valoración que hacen de sus capacidades, del interés por la carrera y del esfuerzo percibido (Bargmann *et al.*, 2022).

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo general determinar la influencia de los factores asociados en la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado en universidades peruanas de Lima Metropolitana. Para ello, se han planteado los siguientes objetivos específicos: (i) analizar la influencia del factor institucional en la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado; (ii) examinar la influencia del factor económico en la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado; (iii) explorar la influencia del factor académico en la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado; y (iv) evaluar la influencia del factor emocional en la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado. Estos objetivos guían el diseño metodológico y el análisis estadístico del estudio, a fin de aportar evidencia empírica que oriente la toma de decisiones y el desarrollo de políticas universitarias orientadas a la permanencia estudiantil en el posgrado.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se analizaron datos numéricos, se describieron fenómenos observables y se contrastaron hipótesis a partir de evidencia empírica

(Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Kerlinger, 2002). Se empleó un diseño no experimental de tipo comparativo, ya que no se manipularon intencionalmente las variables observadas, sino que se analizaron tal como ocurrieron en su contexto natural, y porque se examinaron dos entornos institucionales distintos: una universidad privada y una universidad pública (Cozby, 2005; Ñaupas *et al.*, 2018). El nivel de investigación fue explicativo, al buscar identificar las causas de los fenómenos y establecer relaciones de causalidad entre los factores asociados y la probabilidad de deserción estudiantil (Arias y Covinos, 2021; Hernández *et al.*, 2010; Ñaupas *et al.*, 2014). Finalmente, se trató de un diseño de corte transversal, ya que la recolección de datos se efectuó en un único momento o periodo específico (Arias y Covinos, 2021; Bernal, 2010; Cozby, 2005; Hernández *et al.*, 2010; Salkind, 1999).

El estudio se llevó a cabo en dos universidades con sede en Lima Metropolitana: la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), institución privada de naturaleza asociativa sin fines de lucro, y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), universidad pública nacional. Ambas fueron seleccionadas por criterios de viabilidad y acceso institucional para la aplicación de los instrumentos, así como por contar con programas de posgrado en modalidad a distancia. Esta condición permitió acceder a estudiantes ubicados en diversas regiones del país, lo que favoreció la inclusión de una muestra geográficamente diversa. Aunque las universidades están ubicadas en Lima, el 40 % de los participantes residen en regiones como Cusco, Junín, Huancayo y Puno, mientras que el 60 % proviene de Lima Metropolitana. Asimismo, se eligieron deliberadamente dos tipos institucionales distintos, una universidad pública y una privada asociativa, para reflejar la diversidad del sistema universitario peruano. Se optó por una universidad privada de tipo asociativo, y no societaria, en atención a su modelo de gestión sin fines de lucro, centrado en el bien común, lo que puede influir en el perfil y las trayectorias de los estudiantes.

La población estuvo conformada por 100 estudiantes matriculados en programas de maestría a distancia en ambas universidades durante el semestre en que se realizó la investigación. Las listas de matrícula proporcionadas por las direcciones de posgrado permitieron construir un marco muestral fiable y sin sesgos de inclusión. A partir de este universo, se aplicó la fórmula estadística para el cálculo del tamaño muestral con un nivel de confianza del 95 %, lo que permitió seleccionar a 80 participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se utilizó un muestreo probabilístico simple, definido como aquel en el que todos los integrantes del universo tienen la misma probabilidad de ser seleccionados (Alarcón,

2013; Ñaupas *et al.*, 2014). Para ello, tras la aplicación del cuestionario en línea, se numeraron todas las respuestas recibidas y se seleccionaron aleatoriamente 80 mediante una tabla de números aleatorios. Como único criterio de inclusión, se consideró que los participantes fueran estudiantes regulares de posgrado y que hubieran completado el cuestionario dentro del plazo establecido. De este modo, el grupo seleccionado estuvo compuesto por personas entre los 30 y 55 años de edad, incluyendo 45 hombres y 35 mujeres, lo que permitió trabajar con una muestra diversa y representativa del conjunto de estudiantes matriculados en los programas analizados.

En la UARM, el cuestionario fue entregado directamente por los coordinadores académicos de los programas a los estudiantes, con autorización del director de la Escuela de Posgrado de dicha universidad. En la UNMSM, la aplicación fue realizada por los investigadores durante sesiones sincrónicas virtuales, con autorización del coordinador de posgrado. En ambos casos, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, lo que garantizó el cumplimiento de principios éticos fundamentales como la confidencialidad, el respeto por la autonomía y la protección de datos personales.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, y se empleó un cuestionario estructurado de 31 ítems orientado a medir la influencia de factores académicos, económicos, institucionales y emocionales en la probabilidad de deserción. El instrumento fue sometido a una prueba de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que obtuvo un valor de 0,892, lo que evidencia un alto nivel de consistencia interna (Brown, 2015; Kline, 2016).

3. Resultados

Se presentan a continuación los resultados descriptivos de la variable central del estudio, compuesta por dimensiones vinculadas a la probabilidad de deserción en estudiantes de maestría. El análisis busca proporcionar una visión comparativa inicial de cómo se distribuyen dichas dimensiones en dos tipos de institución: una universidad nacional y una universidad privada. Esta exploración preliminar permite contextualizar las diferencias observadas y sirve como base para el análisis inferencial posterior.

TABLA 1. Factores asociados a la probabilidad de deserción estudiantil

Categoría	Universidad privada		Universidad nacional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo bajo	16	40,0 %	12	30,0 %
Riesgo medio	24	60,0 %	28	70,0 %
Riesgo alto	0	,0 %	0	,0 %
Total	40	100 %	40	100 %

Como se muestra en la tabla 1, en ambos grupos institucionales existe una distribución similar en cuanto al nivel de riesgo asociado a la probabilidad de deserción estudiantil. En el primer caso, el 60,0 % de los estudiantes se ubica en la categoría de riesgo medio y el 40,0 % en riesgo bajo. No se registraron casos en riesgo alto. De manera comparable, en el segundo grupo el 70,0 % se concentra en riesgo medio y el 30,0 % en riesgo bajo, también sin casos de riesgo alto. Estos resultados sugieren que, en ambos contextos, la mayoría de estudiantes perciben un nivel moderado de riesgo, aunque se advierte una ligera mayor concentración de riesgo medio en el segundo grupo. La ausencia de casos en la categoría de riesgo alto podría indicar que, dentro de las poblaciones evaluadas, no se identifican perfiles críticos de vulnerabilidad inmediata frente a la deserción.

TABLA 2. Dimensión institucional

Categoría	Universidad privada		Universidad nacional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo bajo	21	52,5 %	19	47,5 %
Riesgo medio	17	42,5 %	17	42,5 %
Riesgo alto	2	5,0 %	4	10,0 %
Total	40	100 %	40	100 %

Como se observa en la tabla 2, en ambos grupos institucionales la mayoría de estudiantes se distribuye entre las categorías de riesgo bajo y medio en relación con la dimensión institucional. El riesgo medio alcanza el 42,5 % en ambos casos, mientras que el riesgo bajo representa el 52,5 % en el primer grupo y el 47,5 % en el segundo. Por otro lado, el riesgo alto se presenta en 5,0 % de los casos del primer grupo y en 10,0 % en el segundo. Aunque los niveles de riesgo alto son relativamente bajos, no deben subestimarse las implicancias del riesgo medio e incluso del

riesgo bajo, ya que podrían reflejar percepciones institucionales poco consistentes, falta de apoyo académico-administrativo o debilidades en la gestión institucional que, en determinados contextos, también pueden contribuir a la deserción.

TABLA 3. Dimensión económica

Categoría	Universidad privada		Universidad nacional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo bajo	29	72,5 %	28	70,0 %
Riesgo medio	10	25,0 %	11	27,5 %
Riesgo alto	1	2,5 %	1	2,5 %
Total	40	100 %	40	100 %

De acuerdo con la tabla 3, ambos grupos institucionales presentan una distribución muy similar en relación con la dimensión económica. En los dos casos, la mayoría de estudiantes se ubica en la categoría de riesgo bajo, con 72,5 % en el primer grupo y 70,0 % en el segundo. El riesgo medio reúne al 25,0 % y 27,5 % de los estudiantes, respectivamente, mientras que el riesgo alto alcanza un 2,5 % en ambos contextos. Si bien estos resultados sugieren una percepción mayoritariamente favorable respecto a la dimensión económica, no deben descartarse posibles dificultades asociadas a los niveles medio y bajo de riesgo, los cuales pueden reflejar situaciones de presión financiera moderada que, acumuladas o combinadas con otros factores, podrían incidir en la probabilidad de deserción.

TABLA 4. Dimensión emocional

Categoría	Universidad privada		Universidad nacional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo bajo	1	2,5 %	1	2,5 %
Riesgo medio	39	97,5 %	38	95,0 %
Riesgo alto	0	,0 %	1	2,5 %
Total	40	100 %	40	100 %

Como se muestra en la tabla 4, la dimensión emocional presenta una alta concentración de estudiantes en la categoría de riesgo medio en ambos grupos institucionales. El primer grupo registra un 97,5 % en riesgo medio y un 2,5 % en riesgo bajo, mientras que el segundo grupo

presenta un 95 % en riesgo medio, un 2,5 % en riesgo bajo y un 2,5 % en riesgo alto. Aunque predominan los niveles intermedios, lo cual podría interpretarse como una situación estable, la elevada proporción de estudiantes en riesgo medio y la aparición de casos en riesgo alto en uno de los grupos sugieren la presencia de factores emocionales que podrían incidir negativamente en la permanencia académica. Aspectos como el agotamiento emocional, la ansiedad o la falta de apoyo afectivo pueden estar presentes incluso en niveles moderados de riesgo, por lo que estos hallazgos merecen atención en el análisis integral de la deserción.

TABLA 5. Dimensión académica

Categoría	Universidad privada		Universidad nacional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo bajo	24	60,0 %	21	52,5 %
Riesgo medio	14	35,0 %	17	42,5 %
Riesgo alto	2	5,0 %	2	5,0 %
Total	40	100 %	40	100 %

Tal como se detalla en la tabla 5, la dimensión académica muestra una distribución relativamente equilibrada entre ambos grupos institucionales. En el primer grupo, el 60,0 % de los estudiantes se ubica en la categoría de riesgo bajo, el 35,0 % en riesgo medio y el 5,0 % en riesgo alto. En el segundo grupo, estos porcentajes son de 52,5 %, 42,5 % y 5,0 %, respectivamente. Si bien el predominio del riesgo bajo podría indicar una percepción favorable del entorno académico, la presencia de una proporción considerable de estudiantes en niveles de riesgo medio y la persistencia del riesgo alto en ambos contextos sugieren que existen factores académicos que podrían obstaculizar la continuidad de los estudios. La carga académica, la claridad metodológica o el acompañamiento docente son aspectos que podrían estar influyendo en estas percepciones y merecen ser considerados en el análisis integral de la deserción.

4. Discusión y conclusiones

Con el propósito de identificar los factores asociados a la deserción estudiantil, se aplicó un modelo de regresión logística binaria que consideró cuatro dimensiones como variables predictoras: institucional, económica, emocional y académica. Los resultados obtenidos (tabla 6) muestran que el modelo fue estadísticamente significativo, con un adecuado nivel de ajuste y una elevada capacidad de clasificación.

Esta tendencia se verifica de manera consistente en ambos contextos institucionales analizados, lo cual refuerza la validez del modelo para explicar la probabilidad de deserción. Las métricas globales de ajuste del modelo se presentan en la tabla 7.

TABLA 6. Resultados del modelo de regresión logística binaria para la predicción de la deserción estudiantil

Universidad	Valores	Variable predictora				
		Institucional	Económica	Emocional	Académica	Constante
Universidad privada	B (Coef.)	-2,993	-1,914	-5,043	-2,314	40,636
	Error estándar	1,143	0,929	2,217	1,045	12,626
	Wald	6,853	4,243	5,175	4,899	10,358
	p-valor	,009	,039	,023	,027	,001
	Exp(B)	,050	0,148	,006	,099	4,448
	Reducción estimada	95,0 %	85,2 %	99,4 %	90,1 %	-
Universidad nacional	B (Coef.)	-4,139	-1,851	-6,583	-3,002	49,757
	Error estándar	1,705	0,904	2,464	1,190	16,844
	Wald	5,891	4,189	7,135	6,365	8,726
	p-valor	,015	,041	,008	,012	,003
	Exp(B)	,016	0,157	,001	,050	4,070
	Reducción estimada	98,4 %	84,3 %	99,9 %	95,0 %	-

Nota. Abreviaturas: B (Coef.): coeficiente de regresión; p-valor: nivel de significancia; Exp(B): exponencial del coeficiente B.

TABLA 7. Bondad de ajuste del modelo de regresión logística

Universidad	Estadístico	Valor	Nivel de significancia
Universidad privada	Chi-cuadrado	33,390	p < 0,001
	R ² de Cox y Snell	0,566	-
	R ² de Nagelkerke	0,755	-
Universidad nacional	Chi-cuadrado	31,866	p < 0,001
	R ² de Cox y Snell	0,549	-
	R ² de Nagelkerke	0,732	-

Como se observa en la tabla 7, los indicadores globales de ajuste del modelo revelan un desempeño sólido en ambos contextos institucionales. En la universidad privada, el modelo fue estadísticamente significativo (Chi cuadrado = 33,390, p < ,001), con un R² de Cox y Snell de 0,566 y un R² de Nagelkerke de 0,755 (Cohen, 1988; Hair *et al.*, 2010; Nunnally y Bernstein,

1994). En la universidad nacional, los resultados fueron muy similares, con un chi cuadrado de 31,866 ($p < ,001$), un R^2 de Cox y Snell de 0,549 y un R^2 de Nagelkerke de 0,732. Estos indicadores respaldan la robustez del modelo predictivo en ambas instituciones y permiten discutir, con base empírica, el peso relativo que ejercen distintos factores sobre la deserción estudiantil en programas de maestría.

Los resultados del estudio permiten concluir que la deserción estudiantil en programas de posgrado responde a la interacción de múltiples factores, ya que no se reducen únicamente a variables individuales o académicas, sino a una articulación compleja entre condiciones estructurales, institucionales, subjetivas y culturales, lo que reafirma su carácter multifactorial como fenómeno social. Esta concepción se alinea con los enfoques sociológicos y críticos de las ciencias sociales, que entienden el abandono universitario, más que como un fracaso personal, como un síntoma de desigualdades persistentes y de la limitada capacidad de las instituciones para garantizar trayectorias educativas inclusivas y sostenidas (Barragán y González, 2017; Castro-Montoya *et al.*, 2020; Valencia Quecano *et al.*, 2024).

Desde el enfoque cuantitativo, el modelo de regresión logística binaria aplicado permitió identificar que las dimensiones emocional, institucional, académica y económica tienen un efecto protector frente a la deserción. Asimismo, todas presentaron coeficientes negativos y $\text{Exp}(B) < 1$, lo que significa que, a mayor desarrollo en dichas dimensiones, menor es la probabilidad de abandono. Este hallazgo se refleja con claridad en los siguientes porcentajes de reducción de riesgo: 99,4 % (privada) y 99,9 % (nacional) en la dimensión emocional, seguidos por 95,0 % y 98,4 % (institucional), 90,1 % y 95,0 % (académica), y 85,2 % y 84,3 % (económica), respectivamente.

Particular atención merece la dimensión emocional, por su peso estadístico y por su implicancia social. En efecto, el 97,5 % de estudiantes de la universidad privada y el 95,0 % de la nacional se ubicaron en riesgo emocional medio, lo que sugiere un malestar generalizado, aunque no siempre visibilizado. Este resultado da cuenta de un componente subjetivo profundo: la fatiga emocional, la ansiedad sostenida y la desmotivación, que en contextos de precariedad institucional o familiar pueden devenir en abandono silencioso (Zárate *et al.*, 2024; Bargmann *et al.*, 2022). Además, la literatura latinoamericana coincide en destacar que el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la resiliencia son clave para la permanencia académica, especialmente en entornos marcados por la desigualdad, la incertidumbre y la exclusión digital (Dávila *et al.*, 2022; Herreño-Múnera *et al.*, 2024). Este malestar no es una patología

individual, sino un síntoma social. En el Perú, la salud mental aún no está integrada de forma transversal en las políticas públicas universitarias, lo que deja a estudiantes vulnerables a una sobrecarga emocional que no encuentran cómo tramitar institucionalmente. Como lo advierten Garrido y Pajuelo (2023), esta dimensión afecta a más del 28 % de los estudiantes con un nivel alto de impacto, y puede ser incluso más determinante que variables económicas o académicas. Por ello, integrar programas de acompañamiento psicológico, tutoría afectiva y espacios de contención emocional es, además de una recomendación técnica, un imperativo ético y político desde una perspectiva de justicia educativa.

La dimensión institucional también mostró una influencia significativa. Aunque más del 50 % de los estudiantes se ubicaron en riesgo institucional bajo, el 42,5 % permanece en riesgo medio en ambas universidades. Este dato refleja la necesidad de repensar la estructura y cultura organizacional de las universidades, en especial cuando se trata de estudiantes adultos que estudian a distancia. En muchos casos, la falta de orientación, la burocracia excesiva, la comunicación ineficiente y la baja personalización de los servicios limitan el desarrollo de una experiencia universitaria significativa. En este sentido, el acompañamiento institucional no puede reducirse a asistencia administrativa: debe entenderse como un espacio relacional y de cuidado que favorezca la confianza y la vinculación con el proyecto formativo (Barragán y González, 2017; Viera *et al.*, 2020). Esta fragilidad institucional ha sido ampliamente documentada. Adelusi y Nguyen (2024) señalan que la desorganización administrativa y la ausencia de referentes claros dentro de las universidades generan desorientación en los estudiantes, lo que incrementa su vulnerabilidad al abandono. De igual modo, Ahmed y Majid (2023) advierten que, en contextos de formación virtual, las universidades deben desplegar mecanismos sólidos de acompañamiento, ya que la distancia física puede intensificar la sensación de desconexión institucional. Finalmente, como lo argumentan Valencia Quecano *et al.* (2024), el modelo de gestión universitaria tiene un impacto directo sobre la permanencia, especialmente cuando no reconoce las condiciones estructurales de desigualdad de sus estudiantes.

En cuanto a la dimensión académica, si bien los resultados muestran una presencia de riesgo medio en el 35,0 % y el 42,5 % de estudiantes, respectivamente, ello revela una importante franja de insatisfacción. Esta puede estar asociada a la desarticulación entre las exigencias curriculares y las realidades laborales, familiares o tecnológicas del estudiantado, tal como advierten Lara-Navarra *et al.* (2025) y Ochoa *et al.* (2024). Asimismo, la percepción de dificultad, la sobrecarga de tareas y la escasa flexibilidad curricular se convierten en barreras que, si no se gestionan con

perspectiva adaptativa, podrían alimentar el abandono. En el contexto peruano, esta brecha entre currículo y realidad se amplía por la escasa innovación pedagógica en programas de posgrado. Como advierte Smith y Johnson (2023), muchas universidades carecen de un enfoque didáctico diferenciado para adultos que estudian en modalidad virtual. A ello se suma lo planteado por Gros y García-Peñalvo (2018), quienes subrayan que las metodologías rígidas y estandarizadas afectan negativamente la calidad de la experiencia educativa. Ochoa *et al.* (2024), por su parte, sostienen que la limitada formación docente para contextos asincrónicos reduce la capacidad de los cursos para generar autonomía crítica, en particular en estudiantes que enfrentan múltiples demandas.

La dimensión económica, aunque con menor peso estadístico, no debe subestimarse. El 25,0 % (privada) y 27,5 % (nacional) se ubicaron en riesgo medio, y un 2,5 % en riesgo alto en ambos casos. Esta situación es consistente con los hallazgos de Garrido y Pajuelo (2023), quienes identifican que un 27 % de los estudiantes consideran esta dimensión como la más determinante, y con lo reportado por Lara-Navarra *et al.* (2025), donde el 50 % señala la economía como una barrera importante para estudiar. En el contexto peruano, donde el 70 % de la matrícula de posgrado está concentrada en universidades privadas (Sunedu, 2021), la sostenibilidad económica de los estudios no es un problema marginal, sino estructural. La conciliación entre trabajo y estudio, la ausencia de becas, el costo del tiempo y los gastos colaterales (materiales, conexión, equipos) se convierten en factores de desgaste, sobre todo para estudiantes que no cuentan con redes de apoyo familiar o institucional. Esta problemática ha sido documentada por Sharma *et al.* (2024), quienes relacionan directamente el estrés económico con la interrupción de estudios, al señalar que la carga financiera produce efectos acumulativos en el bienestar emocional y la motivación. Asimismo, IPEE-Unesco (2015) sostiene que el acceso económico al posgrado continúa siendo una deuda histórica en América Latina, en tanto el financiamiento público ha priorizado niveles inferiores. Valencia Quecano *et al.* (2024) también resaltan que la dependencia del ingreso familiar en contextos informales limita la posibilidad de planificación educativa de largo plazo.

Desde una mirada integral, estos resultados también evidencian el papel de la desigualdad territorial. Si bien las universidades están en Lima, el 40 % de los encuestados reside en regiones como Junín, Cusco o Puno, donde las brechas digitales y económicas se profundizan. Pese a ser estudiantes de posgrado, uno de cada tres no cuenta con una computadora propia y el 30 % enfrenta problemas de conectividad

(Sunedu, 2021). Esta situación afecta el rendimiento académico, así como la construcción de vínculos con la institución y la identidad profesional.

Desde una perspectiva explicativa, la lógica de decisión del estudiante puede interpretarse a partir del modelo motivacional de expectativa-valor-coste (Bargmann *et al.*, 2022), el cual plantea que la permanencia depende de la valoración que hace el estudiante de sus capacidades, del valor que otorga al estudio y del costo percibido de continuar. En contextos de crisis emocional, débil soporte institucional y presiones económicas, la deserción aparece como una salida racional frente al desequilibrio entre esfuerzo y beneficio percibido.

Para visualizar estos hallazgos en términos concretos, se presentan a continuación las fórmulas predictivas de deserción generadas a partir del modelo:

Fórmula para la universidad privada:

$$p(\text{deserción}) = \frac{1}{1 + e^{-(40.636 - 2.993x_1 - 5.043x_2 - 2.314x_3 - 1.914x_4)}}$$

Fórmula para la universidad nacional:

$$p(\text{deserción}) = \frac{1}{1 + e^{-(49.757 - 4.139x_1 - 6.583x_2 - 3.002x_3 - 1.851x_4)}}$$

Donde:

X_1 = puntaje en dimensión institucional

X_2 = puntaje en dimensión emocional

X_3 = puntaje en dimensión académica

X_4 = puntaje en dimensión económica

Estas fórmulas evidencian cuantitativamente lo que ya se ha discutido desde una óptica cualitativa: que el bienestar emocional y el soporte institucional tienen un peso crítico en la continuidad de los estudios, y que su debilitamiento eleva exponencialmente la probabilidad de abandono.

En definitiva, el presente estudio cumplió plenamente con el objetivo general y los objetivos específicos propuestos, al identificar con evidencia empírica la influencia de los factores institucional, económico, académico y emocional en la probabilidad de deserción en estudiantes de posgrado. La regresión logística binaria confirmó que todas las dimensiones analizadas tienen un efecto protector frente al abandono, lo que valida su inclusión como variables predictoras significativas. Estos hallazgos ratifican el carácter multifactorial de la deserción, y también aportan una base sólida para el diseño de políticas de retención más integrales y contextualizadas.

Asimismo, el análisis comparativo entre ambas universidades permitió evidenciar similitudes en la estructura del fenómeno, con patrones consistentes en cuanto al peso relativo de cada dimensión. Sin embargo, se observaron diferencias en los niveles de riesgo y magnitud del efecto, lo cual sugiere que, aunque los factores influyentes sean comunes, su intensidad puede variar según el contexto institucional. Por tanto, las estrategias de intervención deben ser sensibles a estas particularidades, a fin de evitar soluciones uniformes y así promover acciones diferenciadas que respondan a las condiciones reales de cada comunidad universitaria.

En conclusión, el presente estudio aporta evidencia empírica sólida sobre los factores que inciden en la deserción en el posgrado, y también plantea una lectura situada y crítica del fenómeno, desde una perspectiva social y humanista. En definitiva, el abandono de los estudios, más que una simple renuncia, es un proceso silencioso que expresa límites estructurales, carencias institucionales y tensiones subjetivas que deben ser comprendidas y atendidas desde una política universitaria más humana, más justa y más sensible a la diversidad de trayectorias de quienes hoy habitan la educación superior.

Si bien los hallazgos presentados permiten una comprensión amplia de la deserción estudiantil en programas de posgrado, el estudio presenta ciertas limitaciones. Se centró exclusivamente en dos universidades de Lima Metropolitana y en estudiantes de modalidad a distancia, lo cual restringe la generalización de los resultados a otros contextos institucionales, regiones del país o modalidades educativas. En ese sentido, futuras investigaciones podrían ampliar el universo muestral, incluir universidades de distintas regiones y considerar metodologías mixtas que integren la perspectiva cualitativa de los estudiantes. Asimismo, sería relevante explorar con mayor profundidad variables como el soporte familiar, la salud mental en escenarios pospandemia, y los efectos de la inteligencia artificial y la automatización en las condiciones de estudio y trabajo del alumnado adulto. Estas líneas permitirían enriquecer el análisis del fenómeno y generar propuestas más integrales para afrontar la deserción en el posgrado desde una mirada interseccional, territorial y transformadora.

Contribución de autoría

Alvaro Guillermo Molero-Farman participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, investigación, metodología, *software*, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Colbert Martin Carlos Soto-Rivera participó en las fases de conceptualización, adquisición de fondos, investigación, administración de proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Ariana Maricela Lozano-Celi participó en las fases de conceptualización, análisis de datos, investigación, metodología, *software*, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Fidel Antonio Chauca-Vidal participó en las fases de conceptualización, adquisición de fondos, investigación, administración de proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Agradecemos sinceramente a todas las personas que colaboraron en la elaboración de este artículo, en especial a quienes participaron en el estudio y compartieron su tiempo y experiencias. Reconocemos también el valioso respaldo del comité de ética institucional, cuya revisión y validación de los procedimientos permitió asegurar el cumplimiento de los principios éticos durante toda la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelusi, J. B. y Nguyen, G. (2024). The effect of institutional support on student retention in online higher education programs. *Higher Education Research & Development*. https://www.researchgate.net/publication/390175326_The_Effect_of_Institutional_Support_on_Student_Retention_in_Online_Higher_Education_Programs
- Ahmed, T. y Majid, M. Z. A. (2023). Student dropouts and their economic impact in the post pandemic era: A systematic literature review. *Human Resource Management Academic Research*, 14(9). https://hrmars.com/papers_submitted/22873/student-dropouts-and-their-economic-impact-in-the-post-pandemic-era-a-systematic-literature-review.pdf
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Editorial Universitaria.
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting.
- Asenjo Muro, E., Cernaqué Miranda, O., Ventura Lucana, F., Quizpe Curo, W. y Puican Rodriguez, V. (2024). Implementing effective sociocultural integration strategies to decrease university student dropout rates. *Sapienza International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(4). <https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJS/article/view/832>
- Bargmann, C., Thiele, L. y Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 83, 959-979. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Barragán Moreno, S. y González Támara, L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 63-86. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/26/18>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Castro-Montoya, B. A., Manrique-Hernández, R. D., Gonzalez-Gómez, D. y Segura-Cardona, A. M. (2020). Trayectoria académica y factores asociados a graduación, deserción y rezago en estudiantes de programas de pregrado de una universidad privada de Medellín (Colombia). *Formación Universitaria*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100043>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Colina-Ysea, F., Pantigoso-Leython, N., Abad-Lezama, I., Calla-Vásquez, K., Chávez-Campó, S., Sanabria-Boudri, F. M. y Soto-Rivera, C. (2024). Implementation of Hybrid Education in Peruvian Public Universities: The Challenges. *Education Sciences*, 14(4), 419. <https://doi.org/10.3390/educsci14040419>

Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. McGrawHill.

DávilaMorán, R. C., AgüeroCorzo, E. del C., PortilloRíos, H. y Quimbita Chiluisa, O. R. (2022). Deserción universitaria de los estudiantes de una universidad peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 421-427. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200421

Deloitte. (2025). *2025 Higher Education Trends*. <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/industry/public-sector/2025-us-higher-education-trends.html>

Garrido Silva, C. y Pajuelo Díaz, J. (2023). Deserción en estudiantes de educación superior: un estudio de caso. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212023000200018

Gros, B. y García Peñalvo, F. J. (2018). Future trends in the design strategies and technological affordances of e learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 133-153. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>

Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis*. Cengage Learning.

Herreño-Munera, M. L., Romero-Tenorio, J. M., Mejía-Ríos, J. y Román-Santana, W. M. (2024). Deserción estudiantil en educación superior. Tendencias y oportunidades en la era post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(18), 156-177. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i18.4201>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill. <https://doi.org/10.22533/at.ed.6962318092>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIEP Unesco). (2015). *Tendencias del financiamiento público en América Latina. Informe técnico*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243099>

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGrawHill.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.

Lara-Navarra, P., Ferrer-Sapena, A., Ismodes-Cascón, E., Fosca-Pastor, C. y Sánchez-Pérez, E. A. (2025). The Future of Higher Education: Trends, Challenges and Opportunities in AI-Driven Lifelong Learning in Peru. *Information*, 16(3), 224. <https://doi.org/10.3390/info16030224>

Li, J., Thompson, R. y Shulruf, B. (2019). Struggling with strugglers: Using data from selection tools for early identification of medical students at risk of failure. *BMC Medical Education*, 19, 415. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1860-z>

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. McGrawHill.

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

Ochoa Cedeño, E., Rodríguez Magaña, A. y García Bejar, L. (2024). Implementation and evaluation of the Academic Improvement Program in a private university in western Mexico: Reactive measure to avoid university desertion. *Revista Europea de Innovación Pública y Social*, 9(1). <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85203597298>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023. Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>

Rose-Parra, C., Cervera-Manjarrez, N., Oquendo-González, E. J. y Velásquez-Pérez, Y. (2023). Factores que influyen en la deserción estudiantil en la educación terciaria de Colombia. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 45-56. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1122>

Sharma, A., Sharma, A. y Bhavsar, J. (2024). University dropout: A systematic review of the main determinants. *Frontiers in Education*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11561383/>

Smith, E. J. y Johnson, L. (2023). Critical thinking in the context of adult learning through PBL and e-learning. *Educational Research Review*, 49, 101358.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu). (2021). *Informe técnico: Matrícula y características de los estudiantes de posgrado en el Perú*. Sunedu. <https://www.sunedu.gob.pe/informes-tecnicos/>

Valencia Quecano, L. I., Guzmán Rincón, A. y Barragán Moreno, S. (2024). Dropout in postgraduate programs: A underexplored phenomenon — A scoping review. *Cogent Education*, 11(1), 2326705. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326705>

Viera Castillo, D. O., Flores Loredo, M. A. y Pachari-Vera, E. (2020). Factores de deserción estudiantil: Un estudio exploratorio desde Perú. *Interciencia*, 45(12), 568-573. <https://www.redalyc.org/journal/339/33965363005/>

Zárate, E., Jara-Llanos, G., Soto-Rivera, C., Lavado, B., Pomahuacre, W. y Castillo, L. (2024). Resiliencia y aprendizaje virtual en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 35(1). <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/3506/1615>

Alvaro Guillermo Molero-Farman es egresado de la maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación. Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Matemática y Física. Investiga temas vinculados a la educación matemática, la innovación pedagógica y el uso de metodologías activas en contextos escolares. Ha desarrollado propuestas orientadas a la mejora del aprendizaje y la calidad educativa en el nivel secundario.

Colbert Martin Carlos Soto-Rivera es doctor en Educación y MBA con más de 15 años de experiencia en gestión académica, innovación educativa y desarrollo organizacional en el sector universitario. Ha dirigido áreas académicas y administrativas en diversas instituciones educativas peruanas. Además, es investigador Renacyt, docente de pregrado y posgrado, consultor en cambio organizacional y speaker en temas de educación superior, empleabilidad y gestión del conocimiento.

Ariana Maricela Lozano-Celi es maestranda en Administración con mención en Dirección de Recursos Humanos y bachiller en Ciencias Sociales con mención en Trabajo Social. Las líneas de investigación que desarrolla son políticas públicas, salud mental, educación sociocultural y poblaciones vulnerables. Ha publicado «Gestión pública moderna y trabajo social: las habilidades blandas y su importancia en la intervención contra la corrupción», ensayo ganador del concurso «Propuestas para enfrentar la corrupción en la política» del Jurado Nacional de Elecciones.

Fidel Antonio Chauca-Vidal es doctor en Educación, con estudios de maestría en Educación Matemática por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), donde también obtuvo el grado de licenciado en Educación con especialidad en Física-Matemática. Cuenta con más de 30 años de experiencia en docencia y formación de docentes en instituciones públicas y privadas. Desde 1995, es docente permanente en la Facultad de Educación de la UNMSM, donde enseña cursos de Matemática, Estadística y Didáctica de la Matemática.

Recepción: 03/6/2025
Aceptación: 31/8/2025