

Intención de abandono escolar en tres Facultades de Agricultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México

Dropout rate in three Agricultural Faculties at the Autonomous University of Sinaloa (UAS), Mexico

Ismael, TALAMANTES CASTORENA¹

Saulo, TALAMANTES CASTORENA²

Rita I, DOMINGUEZ DOMINGUEZ³

Aracely, TALAMANTES CASTORENA⁴

Nidia I, ROSAS MEZA⁵

¹ Universidad Autónoma de Sinaloa 1, México. ismaeltalamantes@uas.edu.mx. ORCID: 0009-0007-1189-2533

² Universidad Autónoma de Sinaloa 1, México. saulo.talamantes@uas.edu.mx. ORCID: 0009-0003-0512-7502

³ Universidad Autónoma de Sinaloa 1, México. rita.dominguez@uas.edu.mx. ORCID: 0009-0001-7215-6392

⁴ Universidad Autónoma de Sinaloa 1, México. aracely.talamantes@uas.edu.mx. ORCID: 0009-0001-8199-5518

⁵ Universidad Autónoma de Sinaloa 1, México. Rosasisabella12@hotmail.com. ORCID: 0009-0009-4423-4240

RESUMEN

Este estudio cuantitativo analiza la intención de abandono escolar en 820 estudiantes de tres facultades de agricultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México. Se identificaron cuatro dimensiones críticas: académica, motivacional-emocional, sociofamiliar y económica. Los hallazgos revelan que la falta de becas, evaluaciones estresantes, metodologías poco pertinentes y factores psicosociales (ansiedad, falta de pertenencia) son los principales predictores del riesgo. Se proponen estrategias de mentoría, ajustes curriculares y apoyos económicos para mejorar la retención estudiantil.

Palabras clave: Intención de abandono escolar, educación superior, factores sociofamiliares, factores académicos.

ABSTRACT

This quantitative study analyzes the intention to drop out of school among 820 students from three agricultural faculties at the Autonomous University of Sinaloa (UAS), Mexico. Four critical dimensions were identified: academic, motivational-emotional, socio-familial, and economic. The findings reveal that the lack of scholarships, stressful assessments, irrelevant methodologies, and psychosocial factors (anxiety, lack of belonging) are the main predictors of risk. Mentoring strategies, curricular adjustments, and financial aid are proposed to improve student retention.

Keywords: Intention to drop out of school, higher education, socio-family factors, academic factors.

Recibido: 08/01/2026

Aprobado: 16/01/2026

Publicado: 30/01/2026

1. INTRODUCCIÓN

La intención de abandono en educación superior suele anteceder a la deserción y permite identificar señales tempranas para intervenir antes de que el retiro se concrete. El abandono se entiende como un proceso de decisión por fases (pensamientos de salida, deliberación y decisión), por lo que estudiar la "intención" es pertinente para el diseño de acciones preventivas (Bäulke et al., 2021). Enfoques sistémicos lo describen como multicausal e invitan a analizarlo a lo largo del ciclo de inserción universitaria (antes del ingreso, momento de la decisión y balance posterior), integrando componentes individuales, sociales e institucionales (Pérez Sánchez et al., 2025). A su vez, la intención funciona como indicador anticipatorio con relación positiva con el abandono efectivo, aunque varía por contexto y debe leerse como "señal de alerta" (Findeisen et al., 2024); por ello, revisiones sistemáticas subrayan su carácter multidimensional y la utilidad de la detección temprana para actuar antes de que el estudiantado rompa su vínculo con el programa (Véliz-Palomino & Ortega, 2023).

Desde una perspectiva institucional, la intención de abandono integra experiencias académicas, condiciones personales, factores familiares y socioeconómicos, especialmente en la transición y el ajuste universitario (Bernardo et al., 2018). En primer año se ha documentado que, a las ocho semanas del semestre, ya se identifica una proporción de estudiantes con intención de abandonar (Fourie, 2020), y en educación médica se han reportado prevalencias relevantes asociadas con dificultades académicas, organización del tiempo y clima académico (Nazir et al., 2024). Con base en esta literatura, el presente trabajo organiza el análisis en cuatro categorías: (1) Factores académicos, (2) Factores económicos, (3) Factores familiares y sociales y (4) Factores motivacionales y emocionales.

1) Factores académicos

En el aspecto académico, la intención de abandonar la carrera se relaciona con que el estudiante no se siente adaptado a la carrera, tiene dificultades para aprender o seguir el ritmo de las clases, y muestra señales como poca concentración, baja participación y descontento con el plan de estudios o con la institución (Rosero-Medina et al., 2024). Estudios recientes señalan que el agotamiento o "cansancio extremo" suele ser una de las primeras señales y uno de los factores más fuertes que predicen la intención de abandonar los estudios; incluso en medicina se ha comprobado que cuando el agotamiento aumenta, también crece el deseo de dejar la carrera (sinval et al., 2024). Por otro lado, cuando el estudiante tiene mayor compromiso con sus estudios, tiende a sentirse menos agotado y disminuye la intención de abandonar; además, elementos como la motivación personal, la confianza en sus capacidades (autoeficacia) y la satisfacción con la carrera ayudan a entender mejor este proceso (López-angulo et al., 2021).

2) Factores económicos

Los factores económicos también influyen de manera importante en que un estudiante piense en abandonar, con variaciones según el contexto (Iglesias Soilán & Linares Rodríguez, 2025). Pueden operar de forma indirecta al afectar la estabilidad cotidiana, elevar el agotamiento y aumentar la intención de abandono, en contextos de alta exigencia, el estrés financiero se ha vinculado con malestar y pensamientos de retiro (Nazir et al., 2024).

3) Factores familiares y sociales

En el plano familiar-social, la integración, el sentido de pertenencia y el soporte disponible influyen en la permanencia. Durante la pandemia, el aislamiento, la soledad y la baja afiliación incrementaron la intención de abandono y, en primer año, el apoyo social y la pertenencia se han descrito como mediadores relevantes (Maluenda Albornoz et al., 2023). Además, experiencias relacionales negativas como el cyberbullying se han propuesto como predictores de la intención de abandonar (Bernardo et al., 2025).

4) Factores motivacionales y emocionales

Los factores motivacionales y emocionales constituyen un núcleo explicativo: los problemas psicológicos son un motivo central de ideación (Iglesias Soilán & Linares Rodríguez, 2025). Emociones académicas negativas se asocian con desajuste e intención de abandonar, mientras que emociones positivas y regulación emocional se vinculan con trayectorias más favorables (Cobo Rendón et al., 2023). De forma

complementaria, motivación autónoma, compromiso, autoeficacia y satisfacción académica se relacionan con menor intención de abandono (López Angulo et al., 2021), Además, cuando un estudiante tiene más resiliencia y piensa en su futuro, es menos probable que quiera abandonar la carrera (Herrera et al., 2025).

En este marco, el estudio se sitúa en el contexto local de tres Facultades de Agricultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, con el propósito de analizar la intención de abandono escolar integrando las cuatro dimensiones descritas, a fin de orientar acciones institucionales de prevención y acompañamiento. En el caso de Sinaloa, este análisis cobra relevancia estratégica porque la permanencia universitaria no sólo impacta en el logro académico individual, sino también en la formación de capital humano especializado necesario para sostener la productividad y la modernización del sector agroalimentario regional, priorizando así intervenciones tempranas sobre factores que tienden a acumularse y potenciar el riesgo de abandono.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque metodológico

Para esta investigación se optó por un diseño cuantitativo no experimental. Este enfoque permite abordar tanto aspectos descriptivos como posibles relaciones entre variables, siempre que la recopilación de información se realice de forma sistemática, lo que garantiza el rigor de los datos obtenidos (Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C., 2018).

Se aplicó un cuestionario en escala de Likert, para medir percepciones vinculadas con la intención de abandono, con evidencia de fiabilidad y validez (α de Cronbach = 0.970; ACP con KMO = 0.969 y Bartlett significativo) que respalda su uso para "conocer, medir y asociar" el fenómeno en las Facultades de Agricultura de la UAS.

El cuestionario se organizó en bloques, con el propósito de ordenar la información de manera coherente, facilitar la interpretación de resultados y reflejar la naturaleza multifactorial de la intención de abandono escolar en educación superior, dichos bloques se detallan a continuación: En primer lugar, el bloque de datos sociodemográficos y académicos permite caracterizar a la población estudiantil (p. ej., semestre, edad, condición laboral o desempeño) que contextualizan las respuestas. El segundo bloque; los factores académicos agrupan ítems vinculados a la experiencia formativa dentro de la institución (carga académica, satisfacción con la docencia, y dificultad de las materias), por ser componentes directamente asociados a la permanencia. Los factores económicos reúnen preguntas relativas a recursos y restricciones financieras (costos, necesidad de trabajar, transporte y materiales), debido a que pueden limitar la continuidad aun cuando exista interés por concluir los estudios. A su vez, los factores familiares y sociales integran ítems sobre redes de apoyo, dinámica familiar e influencia del entorno, dado que estas condiciones pueden favorecer o dificultar la permanencia. Finalmente, los factores motivacionales y emocionales concentran aspectos internos del estudiante (motivación, expectativas, estrés y bienestar emocional), relevantes porque inciden en la toma de decisiones ante dificultades académicas o contextuales. Esta agrupación permite analizar el abandono como un fenómeno integral, comparando patrones entre dimensiones.

A partir de las respuestas, primero se obtuvieron estadísticos descriptivos y frecuencias para describir el perfil y el nivel de acuerdo por ítem, y después se agruparon los resultados por bloques (académico, económico, familiar-social y motivacional-emocional) porque estas áreas están bien definidas y permiten pasar de respuestas individuales (cada pregunta) a resultados más fáciles de entender por cada dimensión, que además se pueden comparar entre sí.

2.2. Muestra

En la investigación participaron 820 estudiantes de todos los grados, procedentes de tres escuelas de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS): 1) Facultad de Agricultura del Valle del Carrizo, 2) Facultad de Agricultura del Valle del Fuerte, 3) Facultad de Agronomía de Culiacán. (Tabla 1). La muestra ha sido seleccionada siguiendo técnicas de muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se atendió al criterio de accesibilidad a los sujetos y de adecuación a los fines de la investigación (Ahmed, 2024). Las respuestas se obtuvieron en el ciclo escolar 2024-2025.

Cuadro 1. Tamaño de muestra por escuela

Escuela	Población	Tamaño de muestra
Facultad de Agricultura del Valle del Carrizo	384	192
Facultad de Agricultura del Valle del Fuerte	1439	304
Facultad de Agronomía Culiacán	2076	324
Total general	3896	820

Fuente: Talamantes (2025).

El tamaño de la muestra se calculó usando la fórmula para el tamaño de muestra finita:

$$n = \frac{N * Z^2 * P * q}{e^2(N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Donde:

- n = Tamaño de la muestra ajustada
- N = Tamaño de la población
- Z = Valor de Z según el nivel de confianza
- p = Proporción esperada (si no se conoce, se usa 0.5)
- q = 1 - p
- E = Error máximo permitido

2.3. Instrumento

El cuestionario utilizado para la recolección de datos, fue validado por expertos. El cálculo de la fiabilidad se realizó mediante la prueba de alfa de Cronbach y la validez del constructo se valoró mediante la estructura factorial exploratoria que ha ofrecido el análisis de componentes principales (ACP). En ambos casos, los resultados fueron positivos y demostraron la fiabilidad y validez del instrumento para conocer, medir y asociar las características de la intención de abandonar escolar de los estudiantes de las diferentes Facultades de Agricultura de la UAS. Los 29 ítems del formulario fueron respondidos en función de cinco opciones de respuesta en escala de Likert: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo), 5 (Totalmente de acuerdo). Y 12 ítems de preguntas cerradas. A continuación se presentan los ítems organizados por categorías:

Cuadro 2. Cuestionario

Datos sociodemográficos y académicos	Edad
	Género
	Nivel socioeconómico
	¿Eres estudiante de tiempo completo o parcial?
	¿Trabaja actualmente?
	Facultad donde estudia
	Especialidad
	¿Cuál es tu promedio general actual?
	¿Cuál es tu lugar de residencia?
	Especifica el nombre de tu lugar de residencia (Municipio)
	¿Cuál es tu lugar de residencia?
	Especifica el nombre de tu lugar de residencia (Municipio)
Factores académicos	Me resulta difícil comprender el contenido de las asignaturas de mi carrera.
	La carga académica actual es excesiva para mí.
	Siento que no recibo suficiente apoyo por parte de mis profesores para mejorar mi desempeño.
	Los exámenes y evaluaciones son demasiado frecuentes y estresantes.
	Considero que las metodologías de enseñanza no son adecuadas para mi estilo de aprendizaje.

	La cantidad de tareas y proyectos asignados afecta negativamente mi motivación.
	La dificultad de las materias afecta mi interés en continuar con la carrera.
	Percibo que no tengo las habilidades necesarias para tener éxito en esta carrera.
	La falta de retroalimentación clara por parte de los docentes influye en mi deseo de abandonar.
	La cantidad de horas que debo dedicar a estudiar afecta mi bienestar personal.
Factores económicos	Los costos asociados a la matrícula y materiales académicos representan una carga económica para mí.
	La necesidad de trabajar para sostener mis estudios afecta mi rendimiento académico.
	La inestabilidad económica de mi familia genera inseguridad sobre mi continuidad en la carrera.
	La falta de becas o apoyos económicos me hace considerar abandonar la carrera.
	Los gastos relacionados con transporte y alimentación impactan en mi decisión de seguir estudiando.
Factores familiares y sociales	Siento que no tengo suficiente apoyo emocional de mi familia o amigos para continuar con mis estudios.
	La ansiedad o estrés relacionados con la carrera afectan mi motivación.
	La percepción de que no pertenezco a la comunidad universitaria influye en mi intención de abandonar.
	La falta de motivación personal disminuye mi interés por seguir estudiando.
	La baja autoestima relacionada con el rendimiento académico me hace considerar dejar la carrera.
	La percepción de que no tengo futuro laboral en esta área influye en mi decisión.
	La presión social o familiar para abandonar o continuar la carrera influye en mi decisión.
La experiencia de acoso o discriminación en la universidad afecta mi bienestar y continuidad académica.	
Factores motivacionales y emocionales	La infraestructura de la universidad (aulas, laboratorios, zonas de estudio) no es adecuada para mi aprendizaje.
	La falta de recursos tecnológicos en mi escuela afecta mi desempeño académico.
	Mi interés por la carrera ha disminuido con el tiempo.
	La falta de metas claras relacionadas con mi futuro profesional reduce mi motivación.
	La percepción de que la carrera no se ajusta a mis intereses personales influye en mi decisión.
	La sensación de sobrecarga emocional o personal me hace considerar abandonar la carrera.

Para estimar la fiabilidad, como ya se señaló, se empleó el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach, el cual permite estimar la fiabilidad de un instrumento, compuesto por un conjunto de ítems de tipo escala Likert. En este caso, se obtuvo un índice de alfa de Cronbach de 0.970, lo que se considera excelente ($\alpha > 0.9$) (Frías-Navarro, 2022). Y la validez de constructo se evaluó mediante un Análisis de Componentes Principales (ACP) aplicado a los ítems del cuestionario con escala tipo Likert. Se calcularon los indicadores de adecuación muestral (KMO y prueba de esfericidad de Bartlett), así como los autovalores, varianza explicada y número de factores retenidos. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO): 0.969 (excelente, > 0.70). Prueba de esfericidad de Bartlett: $\chi^2 = 23080.13$, $gl = 465$, $p < 0.001$ (adecuada para análisis factorial).

Cuadro 3. Resultados del Análisis de Componentes Principales (ACP)

Componente	Eigenvalue	% Varianza Explicada	% Varianza Acumulada
1	16.860	54.32%	54.32%
2	1.820	5.86%	60.19%
3	1.741	5.61%	65.80%
4	1.242	4.00%	69.80%
5	0.950	3.06%	72.86%

Fuente: Talamantes (2025).

Los resultados indican que el cuestionario presenta una estructura factorial sólida. El primer factor explica el 54.3% de la varianza, lo que evidencia un constructo central fuerte. Adicionalmente, se identificaron tres factores más con Valor propio > 1 , que en conjunto explican el 69.8% de la varianza total. Esto respalda la validez de constructo del instrumento, al mostrar que los ítems se agrupan en dimensiones coherentes (académicas, económicas, familiares-sociales y motivacionales-emocionales).

2.4 Procedimiento

El proceso de recogida de datos se inició mediante el envío del cuestionario, usando Google Forms a estudiantes de las tres Facultades de Agricultura; así mismo, se informó de los objetivos de la investigación y se invitó a colaborar de forma voluntaria. Los profesores participaron facilitando el cuestionario al estudiantado. También se informó del anonimato a sus participantes. El análisis de los datos se llevó a cabo en dos momentos utilizando el programa estadístico SPSS V26.0: A) análisis de los estadísticos descriptivos y frecuencias, B) análisis de las correlaciones entre los ítems.

3. RESULTADOS

3.1 Estadísticos Descriptivos por Categorías

Cuadro 4. Datos sociodemográficos y académicos

Pregunta:	Respuesta	Frecuencia relativa (%)
Edad	21 años	23.66
	22 años	17.24
	20 años	15.29
	19 años	13.44
	18 años	10.63
	23 años	8.11
	24 años	7.75
	Más de 25 años	3.88
Género	Masculino	81.81
	Femenino	17.95
	No binario	0.12
	Prefiero no decirlo	0.12
Nivel socioeconómico	Medio	61.71
	Bajo	24.14
	Prefiero no decirlo	12.01
	Alto	2.14
¿Eres estudiante de tiempo completo o parcial?	De tiempo completo	52.08
	De tiempo parcial	47.92
¿Trabaja actualmente?	Sí	62.54
	No	37.46
Facultad donde estudia	Facultad de Agronomía de Culiacán	39.51
	Facultad de Agricultura del Valle del Fuerte	37.07
	Facultad de Agricultura del Valle del Carrizo	23.42
Especialidad	Tronco comun	32.34
	Horticultura	28.02
	Suelos y Agua	18.21
	Protección Vegetal	12.37
	Agronegocios	5.33
	Zootecnia	3.73
¿Cuál es tu promedio general actual?	8.1 a 8.5	22.71
	7.6 a 8	20.22
	8.6 a 9	16.88
	9.1 a 9.5	14.86
	7.1 a 7.5	11.89
	6.6 a 7	6.06

Pregunta:	Respuesta	Frecuencia relativa (%)
	9.6 a 10	4.76
	6.1 a 6.5	1.78
	6 o Menos	0.84
¿Cuál es tu lugar de residencia?	Zona rural	56.72
	Zona urbana	43.28
Especifica el nombre de tu lugar de residencia (Municipio)	Ahome	28.19
	Culiacán	22.15
	Juan José Ríos	13.37
	Sinaloa	11.16
	El Fuerte	10.32
	Guasave	7.18
	Navolato	4.89
	Otros	2.74

Fuente: Talamantes (2025).

Los resultados evidencian que el perfil sociodemográfico de los estudiantes se concentra principalmente en edades jóvenes: el 23.66% tiene 21 años, seguido por el 17.24% con 22 años y el 15.29% con 20 años, mientras que únicamente un 3.88% supera los 25 años, lo que confirma que la muestra está compuesta mayormente por población universitaria en etapas tempranas de formación. En cuanto al género, la distribución es claramente desigual, con un predominio masculino del 81.81%, frente al 17.95% de mujeres, lo que revela un sesgo de género característico de las carreras agrícolas. El nivel socioeconómico medio predomina con 61.71%, seguido por un 24.14% de estudiantes de nivel bajo, mientras que solo el 2.14% reporta un nivel alto, lo que indica que más del 85% proviene de condiciones económicas limitadas. En relación al estatus académico, el 52.08% estudia tiempo completo y el 47.92% de forma parcial, y además un 62.54% trabaja mientras estudia, lo que sugiere que la combinación de carga académica y laboral es una constante en la mayoría de los casos. Respecto a la ubicación geográfica, el 56.72% reside en zonas rurales, y los municipios de mayor presencia son Ahome (28.19%) y Culiacán (22.15%). Finalmente, el rendimiento académico se concentra entre 7.6 y 8.5 (42.93%), con un 22.71% en 8.1–8.5 y 20.22% en 7.6–8.0, mientras que solo un 4.76% alcanza promedios de excelencia (9.6–10). Estos datos sugieren que los estudiantes enfrentan un panorama de exigencias académicas y económicas en contextos socioeconómicos limitados y de procedencia rural, lo que en conjunto configura un perfil de alta vulnerabilidad académica.

Cuadro 5. Factores académicos

Pregunta:	Media	Moda	Desviación estándar	Varianza
Me resulta difícil comprender el contenido de las asignaturas de mi carrera.	2.824	3	1.084	1.176
La carga académica actual es excesiva para mí.	2.886	3	1.008	1.016
Siento que no recibo suficiente apoyo por parte de mis profesores para mejorar mi desempeño.	2.779	3	1.066	1.137
Los exámenes y evaluaciones son demasiado frecuentes y estresantes.	3.038	3	1.061	1.125
Considero que las metodologías de enseñanza no son adecuadas para mi estilo de aprendizaje.	2.95	3	1.053	1.109
La cantidad de tareas y proyectos asignados afecta negativamente mi motivación.	2.941	3	1.03	1.061
La dificultad de las materias afecta mi interés en continuar con la carrera.	2.721	3	1.076	1.159
Percibo que no tengo las habilidades necesarias para tener éxito en esta carrera.	2.514	2	1.138	1.295
La falta de retroalimentación clara por parte de los docentes influye en mi deseo de abandonar.	2.709	3	1.124	1.264
La cantidad de horas que debo dedicar a estudiar afecta mi bienestar personal.	2.702	2	1.086	1.179

Fuente: Talamantes (2025).

El análisis de los factores académicos muestran medias que oscilan entre 2.51 y 3.04, lo que refleja un grado intermedio de acuerdo en que la carga académica y los procesos de enseñanza constituyen una fuente de presión significativa. Los ítems con mayor media son "Los exámenes y evaluaciones son demasiado frecuentes y estresantes" (3.038, varianza = 1.125) y "Las metodologías de enseñanza no son adecuadas" (2.95, varianza = 1.109), lo que indica que cerca del 30% de los estudiantes percibe los procesos de evaluación y enseñanza como factores que afectan negativamente su experiencia. Por otro lado, el ítem con menor media es "Percibo que no tengo las habilidades necesarias para tener éxito" (2.514), acompañado de la mayor dispersión (desviación estándar = 1.138, varianza = 1.295), lo que refleja una heterogeneidad notable en la autopercepción de capacidades. La moda recurrente de 3 en la mayoría de las respuestas sugiere una tendencia central de indecisión o percepción moderada, aunque la consistencia en las desviaciones estándar (≈ 1.05) confirma que las percepciones están relativamente polarizadas entre estudiantes más adaptados y otros en riesgo académico.

Cuadro 6. Factores económicos

Pregunta:	Media	Moda	Desviación estándar	Varianza
Los costos asociados a la matrícula y materiales académicos representan una carga económica para mí.	2.828	3	1.091	1.19
La necesidad de trabajar para sostener mis estudios afecta mi rendimiento académico.	2.983	3	1.16	1.345
La inestabilidad económica de mi familia genera inseguridad sobre mi continuidad en la carrera.	2.772	3	1.124	1.264
La falta de becas o apoyos económicos me hace considerar abandonar la carrera.	3.03	3	1.154	1.331
Los gastos relacionados con transporte y alimentación impactan en mi decisión de seguir estudiando.	3.017	3	1.138	1.295

Fuente: Talamantes (2025).

En los factores económicos se observa que las medias varían entre 2.77 y 3.03, siendo "La falta de becas o apoyos económicos" (media = 3.03, varianza = 1.331) y "Los gastos de transporte y alimentación" (media = 3.01, varianza = 1.295) los ítems más críticos, lo que indica que alrededor del 30% de los estudiantes percibe con intensidad estas barreras financieras. La necesidad de trabajar presenta también una media alta (2.983) con la mayor dispersión (desviación estándar = 1.16), lo que confirma que, aunque generalizado, este factor impacta en diferentes grados a los alumnos según su contexto familiar. La varianza promedio (≈ 1.28) revela que las percepciones sobre lo económico son consistentes, pero también sensibles a la situación particular de cada estudiante. En conjunto, el predominio de valores cercanos a 3, acompañado de correlaciones de Spearman superiores a 0.70 en varios ítems, subraya que las limitaciones financieras constituyen uno de los predictores más sólidos de la intención de abandono.

Cuadro 7. Factores familiares y sociales

Pregunta:	Media	Moda	Desviación estándar	Varianza
Siento que no tengo suficiente apoyo emocional de mi familia o amigos para continuar con mis estudios.	2.554	2	1.15	1.324
La ansiedad o estrés relacionados con la carrera afectan mi motivación.	2.836	3	1.147	1.316
La percepción de que no pertenezco a la comunidad universitaria influye en mi intención de abandonar.	2.611	3	1.108	1.228
La falta de motivación personal disminuye mi interés por seguir estudiando.	2.631	2	1.13	1.276
La baja autoestima relacionada con el rendimiento académico me hace considerar dejar la carrera.	2.611	2	1.109	1.231
La percepción de que no tengo futuro laboral en esta área influye en mi decisión.	2.722	2	1.143	1.306
La presión social o familiar para abandonar o continuar la carrera influye en mi decisión.	2.559	2	1.15	1.323
La experiencia de acoso o discriminación en la universidad afecta mi bienestar y continuidad académica.	2.441	2	1.125	1.266

Fuente: Talamantes (2025).

Los factores familiares y sociales muestran medias entre 2.44 y 2.83, destacando "La ansiedad o estrés relacionados con la carrera afectan mi motivación" (media = 2.836, desviación estándar = 1.147) y "La percepción de no pertenecer a la comunidad universitaria" (media = 2.611, desviación estándar = 1.108). La falta de apoyo emocional (media = 2.554) y la presión social o familiar (media = 2.559) aparecen como dimensiones clave, con varianzas superiores a 1.32, lo que refleja un alto grado de dispersión en las percepciones. El ítem con menor media es "La experiencia de acoso o discriminación" (2.441), pero con una desviación estándar elevada (1.125), lo que indica que, aunque no generalizado, este fenómeno impacta fuertemente en quienes lo experimentan. Estos resultados confirman que los aspectos psicosociales no se limitan al acompañamiento emocional, sino que incluyen dinámicas institucionales como el sentido de pertenencia, con correlaciones que superan el 0.80, lo que convierte esta dimensión en un fuerte predictor de la deserción.

Cuadro 8. Factores motivacionales y emocionales

Pregunta:	Media	Moda	Desviación estándar	Varianza
La infraestructura de la universidad (aulas, laboratorios, zonas de estudio) no es adecuada para mi aprendizaje.	2.798	3	1.123	1.261
La falta de recursos tecnológicos en mi escuela afecta mi desempeño académico.	2.864	3	1.129	1.274
Mi interés por la carrera ha disminuido con el tiempo.	2.648	3	1.13	1.276
La falta de metas claras relacionadas con mi futuro profesional reduce mi motivación.	2.658	3	1.107	1.225
La percepción de que la carrera no se ajusta a mis intereses personales influye en mi decisión.	2.616	3	1.105	1.22
La sensación de sobrecarga emocional o personal me hace considerar abandonar la carrera.	2.633	2	1.117	1.247

Fuente: Talamantes (2025).

Los factores motivacionales y emocionales presentan medias entre 2.61 y 2.86, con la percepción de falta de recursos tecnológicos (2.864, desviación estándar = 1.129) y la inadecuación de la infraestructura universitaria (2.798, desviación estándar = 1.123) como los factores más señalados. La falta de metas claras (media = 2.658) y la percepción de que la carrera no se ajusta a intereses personales (media = 2.616) muestran un peso considerable en la intención de abandono, confirmando la importancia de la proyección profesional como elemento motivador. Por su parte, la disminución del interés en la carrera (media = 2.648) refleja un desgaste emocional progresivo en la trayectoria académica. Con varianzas que rondan entre 1.22 y 1.27, se evidencia un grado de dispersión homogéneo que muestra cómo estas percepciones están presentes en diferentes intensidades en la mayoría de los estudiantes.

3.2 Matrices de Correlación Rho de Spearman por Categorías

Cuadro 9. Factores Académicos

Pregunta:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.- Me resulta difícil comprender el contenido de las asignaturas de mi carrera.	1.0	0.627	0.537	0.495	0.526	0.516	0.596	0.545	0.538	0.535
2.- La carga académica actual es excesiva para mí.	0.627	1.0	0.586	0.591	0.581	0.617	0.616	0.544	0.522	0.594
3.- Siento que no recibo suficiente apoyo por parte de mis profesores para mejorar mi desempeño.	0.537	0.586	1.0	0.566	0.629	0.531	0.613	0.539	0.617	0.609
4.- Los exámenes y evaluaciones son demasiado frecuentes y estresantes.	0.495	0.591	0.566	1.0	0.623	0.632	0.613	0.496	0.524	0.588

5.- Considero que las metodologías de enseñanza no son adecuadas para mi estilo de aprendizaje.	0.526	0.581	0.629	0.623	1.0	0.614	0.619	0.53	0.614	0.559
6.- La cantidad de tareas y proyectos asignados afecta negativamente mi motivación.	0.516	0.617	0.531	0.632	0.614	1.0	0.698	0.539	0.602	0.637
7.- La dificultad de las materias afecta mi interés en continuar con la carrera.	0.596	0.616	0.613	0.613	0.619	0.698	1.0	0.667	0.717	0.724
8.- Percibo que no tengo las habilidades necesarias para tener éxito en esta carrera.	0.545	0.544	0.539	0.496	0.53	0.539	0.667	1.0	0.672	0.69
9.- La falta de retroalimentación clara por parte de los docentes influye en mi deseo de abandonar.	0.538	0.522	0.617	0.524	0.614	0.602	0.717	0.672	1.0	0.714
10.- La cantidad de horas que debo dedicar a estudiar afecta mi bienestar personal.	0.535	0.594	0.609	0.588	0.559	0.637	0.724	0.69	0.714	1.0

Fuente: Talamantes (2025).

Las correlaciones de Spearman en los factores académicos muestran una estructura de interrelación muy fuerte: la mayor asociación se observa entre “La dificultad de las materias afecta mi interés en continuar” y “La cantidad de horas que debo dedicar a estudiar afecta mi bienestar personal” ($\rho = 0.724$), seguida de la relación entre “Falta de retroalimentación clara” y “Horas de estudio” ($\rho = 0.714$). Todas las correlaciones superan 0.49, y más del 70% de ellas son mayores a 0.60, lo que revela un entramado de factores académicos que no actúan de manera aislada. Estos resultados evidencian que cuando un estudiante percibe dificultad en las materias, esta se ve acompañada de la percepción de falta de apoyo docente, metodologías inadecuadas y sobrecarga académica, lo que fortalece la intención de abandono.

Cuadro 10. Factores económicos

Pregunta:	1	2	3	4	5
1.- Los costos asociados a la matrícula y materiales académicos representan una carga económica para mí.	1.0	0.707	0.683	0.573	0.611
2.- La necesidad de trabajar para sostener mis estudios afecta mi rendimiento académico.	0.707	1.0	0.718	0.586	0.636
3.- La inestabilidad económica de mi familia genera inseguridad sobre mi continuidad en la carrera.	0.683	0.718	1.0	0.636	0.701
4.- La falta de becas o apoyos económicos me hace considerar abandonar la carrera.	0.573	0.586	0.636	1.0	0.75
5.- Los gastos relacionados con transporte y alimentación impactan en mi decisión de seguir estudiando.	0.611	0.636	0.701	0.75	1.0

Fuente: Talamantes (2025).

En el caso de los factores económicos, las correlaciones alcanzan valores muy elevados: “La falta de becas” y “Gastos de transporte y alimentación” presentan la asociación más fuerte ($\rho = 0.75$), seguidas de “Inestabilidad económica familiar” y “Falta de becas” ($\rho = 0.636$) y “Necesidad de trabajar” con “Inestabilidad económica familiar” ($\rho = 0.718$). Estos resultados indican que los estudiantes que carecen de apoyos institucionales son los mismos que enfrentan mayores gastos en transporte y alimentación, así como presión económica familiar. Con coeficientes superiores al 0.70 en la mayoría de los casos, esta matriz refleja que lo económico es un factor estructural altamente cohesionado, que incrementa el riesgo de abandono al generar barreras sistemáticas de acceso y permanencia.

Cuadro 11. Factores Familiares y Sociales

Pregunta:	1	2	3	4	5	6	7	8
1.- Siento que no tengo suficiente apoyo emocional de mi familia o amigos para continuar con mis estudios.	1.0	0.647	0.72	0.681	0.7	0.648	0.667	0.624
2.- La ansiedad o estrés relacionados con la carrera afectan mi motivación.	0.647	1.0	0.722	0.729	0.722	0.688	0.592	0.569
3.- La percepción de que no pertenezco a la comunidad universitaria influye en mi intención de abandonar.	0.72	0.722	1.0	0.809	0.824	0.773	0.732	0.679
4.- La falta de motivación personal disminuye mi interés por seguir estudiando.	0.681	0.729	0.809	1.0	0.845	0.789	0.712	0.683
5.- La baja autoestima relacionada con el rendimiento académico me hace considerar dejar la carrera.	0.7	0.722	0.824	0.845	1.0	0.811	0.737	0.707
6.- La percepción de que no tengo futuro laboral en esta área influye en mi decisión.	0.648	0.688	0.773	0.789	0.811	1.0	0.718	0.677
7.- La presión social o familiar para abandonar o continuar la carrera influye en mi decisión.	0.667	0.592	0.732	0.712	0.737	0.718	1.0	0.78
8.- La experiencia de acoso o discriminación en la universidad afecta mi bienestar y continuidad académica.	0.624	0.569	0.679	0.683	0.707	0.677	0.78	1.0

Fuente: Talamantes (2025).

Los factores familiares y sociales muestran las correlaciones más densas de todo el estudio, con coeficientes que alcanzan hasta $\rho = 0.845$ entre "Falta de motivación personal" y "Baja autoestima", y $\rho = 0.824$ entre "No pertenencia a la comunidad universitaria" y "Baja autoestima". La experiencia de acoso o discriminación también presenta correlaciones fuertes con la presión social ($\rho = 0.78$), lo que confirma la relación entre climas universitarios negativos y decisiones de abandono. Más del 80% de las correlaciones supera 0.70, lo que indica que los factores sociales y emocionales están estrechamente interconectados, generando un efecto multiplicador sobre la intención de deserción.

Cuadro 12. Factores Motivacionales y Emocionales

Pregunta:	1	2	3	4	5	6
1.- La infraestructura de la universidad (aulas, laboratorios, zonas de estudio) no es adecuada para mi aprendizaje.	1.0	0.772	0.597	0.591	0.594	0.558
2.- La falta de recursos tecnológicos en mi escuela afecta mi desempeño académico.	0.772	1.0	0.572	0.601	0.561	0.535
3.- Mi interés por la carrera ha disminuido con el tiempo.	0.597	0.572	1.0	0.786	0.747	0.722
4.- La falta de metas claras relacionadas con mi futuro profesional reduce mi motivación.	0.591	0.601	0.786	1.0	0.796	0.739
5.- La percepción de que la carrera no se ajusta a mis intereses personales influye en mi decisión.	0.594	0.561	0.747	0.796	1.0	0.813
6.- La sensación de sobrecarga emocional o personal me hace considerar abandonar la carrera.	0.558	0.535	0.722	0.739	0.813	1.0

Fuente: Talamantes (2025).

La matriz de correlaciones motivacionales y emocionales revela asociaciones muy significativas, donde "Falta de metas claras" y "Percepción de inadecuación de la carrera" alcanzan una correlación de $\rho = 0.796$, mientras que "Inadecuación de la carrera" y "Sobrecarga emocional" se asocian aún más fuertemente con $\rho = 0.813$. Asimismo, la pérdida de interés en la carrera se relaciona estrechamente con la falta de metas claras ($\rho = 0.786$). Estas cifras muestran que la dimensión motivacional y emocional funciona como un núcleo de riesgo: la pérdida de interés y la falta de objetivos profesionales no son hechos aislados, sino que se relacionan directamente con condiciones institucionales como la infraestructura o los recursos tecnológicos (ρ entre 0.55 y 0.77). En consecuencia, este factor opera

como catalizador de la intención de abandono, al combinar percepciones individuales con deficiencias estructurales de la institución.

4. DISCUSIÓN

a) Factores académicos

La dimensión académica mostró un nivel moderado de intención de abandono ($M=2.70$; $DE=1.06$, en escala Likert 1-5) y las respuestas estuvieron relacionadas entre sí de forma consistente ($\rho \text{ máx}=0.724$). Esto indica que la intención de abandonar no se explica por un solo motivo, sino por varias dificultades que se presentan al mismo tiempo, como la carga escolar, el rendimiento percibido y la necesidad de más apoyo y retroalimentación. En este sentido, González et al. (2025) señalan que el agotamiento académico es el factor que más predice la intención de abandonar ($\beta=0.523$), mientras que una mejor conexión social con el campus disminuye esa intención ($\beta \text{ total}=-0.310$). Por ello, en las Facultades de Agricultura el riesgo puede entenderse como una combinación entre cansancio académico y baja integración institucional.

b) Factores económicos

Se interpreta como un factor estructural capaz de sostener niveles medios de intención cuando existen presiones externas (transporte, alimentación, materiales, estudio-trabajo). Esto se refuerza con Iglesias Soilán y Linares Rodríguez (2025), quienes reportan 45.1% con alguna frecuencia de ideación (30.6% intermedia; 14.4% alta) y ausencia de relación con compromiso ($\rho \approx -0.06$ a -0.03 , ns). Frente a nuestras medias cercanas a $\sim 3/5$ y una alta concentración de jóvenes (19-22 años = 54.5%), el contraste sugiere que el estrés económico puede mantener la intención en niveles moderados aun cuando el compromiso no sea un predictor claro.

c) Factores familiares-sociales

El área familiar y social fue la que mostró el nivel más alto ($M=3.07$; $DE=1.19$) y también la que estuvo más conectada internamente entre sus indicadores ($\rho \text{ máx}=0.845$; más del 80% de las correlaciones fueron mayores a 0.70). Esto significa que aspectos como sentirse parte del grupo, recibir apoyo y estar integrado suelen ir juntos: cuando uno mejora o empeora, los demás también tienden a cambiar. Esto coincide con López-Ángulo et al. (2021), quienes encontraron que sentirse integrado o con pertenencia se relaciona con menor intención de abandonar ($r=-0.422$), mientras que el aislamiento aumenta esa intención ($r=0.239$), y el apoyo social funciona como un factor protector ($r=-0.224$), algo que también respaldan Maluenda-Albornoz et al. (2023). La principal diferencia está en el nivel del problema: López-Ángulo et al. (2021) reportan una intención de abandono baja ($M=1.72$; $DE=0.99$; escala 1-7), pero en las Facultades de Agricultura los promedios cercanos a $3/5$ sugieren que existe un riesgo latente. Además, el hecho de que todo esté tan relacionado ($\rho \text{ máx}=0.845$) indica que mejorar un poco el apoyo o la pertenencia podría generar cambios positivos en varios aspectos sociales y familiares al mismo tiempo.

d) Factores motivacionales-emocionales

La dimensión motivacional-emocional también fue moderada ($M=2.96$; $DE=1.13$), pero con correlaciones internas muy fuertes ($\rho=0.796-0.813$), lo que indica un agrupamiento emocional cohesionado. Esto converge con Berríos-Riquelme et al. (2025), quienes muestran que integración social y bienestar se asocian con menor intención de abandono escolar y que el bienestar media parcialmente el efecto de pertenencia/aporte.

En conjunto, los hallazgos describen un fenómeno multidimensional: lo académico ($M=2.70$; $\rho \text{ máx}=0.724$) y lo motivacional-emocional ($M=2.96$; $\rho=0.796-0.813$) se ubican en niveles moderados pero con conectividad interna suficiente para justificar prevención temprana; el bloque familiar-social destaca como principal factor por su media más alta ($M=3.07$) y acoplamiento más fuerte ($\rho \text{ máx}=0.845$; $>80\%$ de $\rho > 0.70$); y lo económico opera como condición estructural que puede amplificar el riesgo, coherente con evidencias de ideación frecuente sin asociación con compromiso ($\rho \approx -0.06$ a -0.03 , ns) y con la concentración juvenil (19-22 años = 54.5%). En consecuencia, el enfoque más sólido, combina

acciones para reducir el agotamiento académico ($\beta=0.523$), fortalecer la conexión del estudiante con el campus (β total= -0.310) y reforzar los apoyos sociofamiliares de bienestar. Además, se requieren medidas económicas focalizadas para disminuir presiones externas que pueden comprometen la permanencia.

4. CONCLUSIÓN

En las tres Facultades de Agricultura de la UAS, la intención de abandono se confirma como un fenómeno multidimensional y acumulativo, ya que no se origina por una sola causa, sino por la convergencia de presiones académicas, económicas y psicosociales que, al coexistir, incrementan el riesgo de que el estudiante considere la salida como una alternativa viable. Con una muestra de $n=820$ estudiantes y un instrumento robusto ($\alpha=0.970$; $KMO=0.969$; Bartlett significativo), los hallazgos clave evidencian que los factores más estrechamente relacionados se concentran en la dimensión sociofamiliar, donde se obtuvo el mayor nivel promedio ($M=3.07$) y el vínculo interno más fuerte (ρ máx= 0.845 ; $>80\%$ de correlaciones altas), lo que en términos simples significa que cuando disminuye el apoyo, la pertenencia o la integración social del estudiante, varios malestares tienden a presentarse juntos y reforzarse, elevando rápidamente la intención de abandonar. De manera complementaria, la dimensión motivacional-emocional también mostró un núcleo altamente cohesionado ($\rho=0.796-0.813$; $M=2.96$), indicando que el estrés, la desmotivación y la pérdida de metas suelen aparecer simultáneamente, por lo que el deterioro de uno puede potenciar a los demás.

En el plano académico, aunque el nivel global fue moderado ($M=2.70$), las asociaciones internas fueron consistentes (ρ máx= 0.724) y se observaron dificultades clave, como evaluaciones muy frecuentes y que resultan muy estresantes para los estudiantes. (media= 3.038) y metodologías poco adecuadas (media= 2.95), lo que sugiere que la presión evaluativa y ciertas prácticas docentes pueden generar desgaste progresivo y debilitar el vínculo con la carrera.

Por su parte, la dimensión económica presentó valores cercanos a moderados, pero con tensiones persistentes asociadas a la falta de becas (media= 3.03), los gastos de transporte/ alimentación (media= 3.017) y la necesidad de trabajar (media= 2.983), evidenciando que la permanencia se vuelve frágil cuando estudiar implica costos sostenidos y ajustes laborales que reducen el tiempo de dedicación académica.

En términos de implicaciones prácticas, los resultados sugieren priorizar intervenciones donde el efecto articulador es mayor: fortalecer pertenencia, apoyo y bienestar socioemocional (por su efecto de "arrastré"). Se recomienda acompañar a los estudiantes con tutorías y orientación más específicas, y disminuir las dificultades académicas mediante una retroalimentación más rápida, evaluaciones menos castigadoras y el uso de formas de enseñanza más participativas y prácticas, además de ofrecer apoyos económicos especialmente a quienes enfrentan mayores dificultades.

Como limitación del estudio, debe considerarse que se realizó en un solo momento (diseño transversal) y con respuestas declaradas por los estudiantes (autoinforme), por lo que permite identificar relaciones entre factores, pero no asegura que uno cause al otro. También es importante aclarar que pensar en abandonar no significa necesariamente que el estudiante vaya a desertar.

Finalmente, como propuesta a futuro, se recomienda hacer estudios de seguimiento en el tiempo y evaluar acciones concretas (como tutoría focalizada, apoyos económicos y programas de bienestar), para identificar qué combinación de estrategias reduce mejor la intención de abandono y fortalece la permanencia escolar.

Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)

El estudio cumplió con las normas éticas correspondientes, al realizar de forma anónima la aplicación del cuestionario, declaramos todos los autores no tener conflicto de interés, la investigación no conto con fuentes de financiamiento.

REFERENCIAS

- Ahmed, Sirwan K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>
- Bäulke, L., Grunschel, C., & Dresel, M. (2021). Student dropout at university: A phase-orientated view on quitting studies and changing majors. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00557-x>
- Bernardo-Gutiérrez, A. B., Cervero Fernández-Castañón, A., Esteban-García, M., Fernández-González, A., Solano-Pizarro, P., & Agulló-Tomás, E. (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 122–130. <https://doi.org/10.1344/RIDU.2018.10.8>
- Bernardo, A. B., Cervero, A., Dobarro, A., & Herrero, J. (2025). Cyberbullying behaviors as predictors of the intention to drop out at university. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-06543-1>
- Berrios-Riquelme, J., Maluenda-Albornoz, J., Zamorano-Veragua, M., Pulido-Iparraguirre, C., & Castillo-Rozas, G. (2025). Social Integration, Subjective Well-being, and Dropout Intention: A Predictive Model in Higher Education. *Universitas Psychologica*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy24.sisw>
- Cobo-Rendón, R., Hojman, V., García-Álvarez, D., & Cobo, R. (2023). Academic emotions, college adjustment, and dropout intention in university students. *Frontiers in Education*, 8, 1303765. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1303765>
- Fourie M. Cornelius (2020) Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa, *Journal of Further and Higher Education*, 44:2, 201-215, DOI: 10.1080/0309877X.2018.1527023
- Findeisen, S., Brodsky, A., Michaelis, C., Schimmelpenninck, B., & Seifried, J. (2024). Dropout intention: A valid predictor of actual dropout? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16 (10), 1–26. <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00165-1>
- Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gonzalez, B., Mendes, T. P., Pinto, R., Correia, S. V., Albuquerque, S., & Paulino, P. (2025). Predictors of higher education dropout intention in the post-pandemic era: The mediating role of academic exhaustion. *PLoS One* 20(7): e0327643. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327643>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Herrera D, Matos L, Gargurevich R, Gómez M, Lira B and Ferreyra C (2025) A potential exodus: what is behind dropping out intentions among university students? *Front. Educ.* 9:1476426. doi: 10.3389/educ.2024.1476426
- Iglesias-Soilán, M. y Linares Rodríguez, O. C. (2025) Ideación de abandono universitario, principales motivos y su relación con el compromiso académico: un análisis en España y Bolivia. *Estudios sobre Educación*, Early Access. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.50.003>
- López-Ángulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14 (3), 139–148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- Maluenda-Albornoz, J., Berrios-Riquelme, J., & Zamorano-Veragua, M. (2023). Abandono universitario: Predictores y mediadores en estudiantes universitarios chilenos de primer año. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 45–64. <https://doi.org/10.22544/rcps.v42i01.03>
- Nazir, S., Khalid, A., Yousaf, D., Ali, H., & Ashan Chatta, M. (2024). Potential dropout thoughts and their influencing factors among medical students. *Cureus*, 16(11), e74757. <https://doi.org/10.7759/cureus.60363>
- Pérez Sánchez, C. N., Ceinos Sanz, C., Cortés-Pascual, A. y Toscano-Cruz, M. O. (2025). Aproximación sistémica al abandono académico universitario: un estudio cualitativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(2). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.2.002>

- Rosero Medina DF, Troche Gutiérrez IY, Gómez Tovar LO. (2024) Frecuencia, factores de riesgo y características de los estudiantes de enfermería con intención de abandono escolar. *Salud UIS.* ; 56: e24012. doi: <https://doi.org/10.18273/saluduis.56.e:24012>
- Sinval, J., Olivera, P., Sampaio, A., Novais, F., Schwartz, S., Novais, F., Almeida, C. M., & Telles-Correia, D. (2024). Correlates of burnout and dropout intentions in medical students: A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 364, 221–230. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.003>
- Véliz Palomino J. C., Ortega A. M. (2023) 'Dropout Intentions in Higher Education: Systematic Literature Review', *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 16, no. 2, pp. 149-158. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional