

**Estrategias de permanencia para prevenir el riesgo de deserción y su relación con la
motivación académica de estudiantes de la UNAD CEAD Ocaña**

Claudia Patricia Ochoa Noriega

Asesor

Diana Catherine Cely Atuesta

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

2026

Agradecimientos

A Dios que me dio las fuerzas para avanzar en la consecución de este proyecto ¡Gracias! A mis hijos Samuel y Jeronimo que son mi gran inspiración para seguir aprendiendo y superando mis propios estigmas ¡Gracias! A mi esposo que no dejo de motivarme e inspirarme a retomar la maestría hasta cerrar el ciclo ¡Gracias! A mi directora de proyecto la Dra. Diana Cely, quien con su calidad profesional y humana me animo y acompaño en toda esta travesía ¡Mil gracias!

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo determinar la relación existente entre las estrategias de permanencia para prevenir los riesgos de deserción implementadas por la UNAD CEAD Ocaña y la motivación académica de sus estudiantes, tomando como referente los aportes de la teoría de la autodeterminación y enfoques actuales de la permanencia en la educación superior. Para el desarrollo de los objetivos específicos se adoptó una metodología de enfoque cuantitativo descriptivo, con diseño no experimental de corte transversal, apoyado en la aplicación de un instrumento tipo cuestionario a una muestra de 324 estudiantes de 36 programas de pregrado, el cual fue diseñado incorporando las dimensiones de motivación académica propuestas en el cuestionario EMA. En ese sentido, los resultados del estudio evidenciaron que, pese a que existe una valoración positiva de los estudiantes sobre las estrategias implementadas, existe un alto grado de desconocimiento de estas; sumado a correlación negativa entre la dimensión amotivación y las estrategias de permanencia, así como correlaciones significativas entre las dimensiones de motivación identificada e intrínseca.

Palabras clave: Acompañamiento institucional, deserción universitaria, educación virtual, motivación académica, permanencia estudiantil.

Abstract

The objective of this study was to determine the relationship between the retention strategies implemented by UNAD CEAD Ocaña University to prevent dropout risks and the academic motivation of its students, drawing on the contributions of self-determination theory and current approaches to retention in higher education. To address the specific objectives, a descriptive quantitative methodology was adopted, employing a non-experimental cross-sectional design, supported by the administration of a questionnaire-type instrument to a sample of 324 students from 36 undergraduate programs. The questionnaire was designed to incorporate the dimensions of academic motivation proposed in the EMA questionnaire. In this regard, the study's results showed that although students have a positive view of the implemented strategies, there is a high degree of unfamiliarity with them; coupled with a negative correlation between the Amotivation dimension and retention strategies, as well as significant correlations between the dimensions of identified and intrinsic motivation

Keywords: academic motivation, college dropout rates, institutional support, online education, student retention.

Tabla de contenido

Introducción	12
Planteamiento del Problema	14
Pregunta de Investigación	22
Justificación	22
Objetivos	25
Objetivo General	25
Objetivos Específicos.....	25
Marco Referencial.....	26
Marco teórico	26
Permanencia estudiantil	26
Deserción estudiantil.....	28
Motivación académica	29
Enfoques teóricos de la motivación aplicados a la educación superior	31
Teoría de la autodeterminación y motivación académica.....	32
Motivación, funciones ejecutivas y autorregulación del aprendizaje	32
Educación virtual y a distancia: implicaciones motivacionales.....	33
Motivación académica y permanencia académica en contextos vulnerables	34
Diseño Metodológico.....	35
Enfoque, métodos y tipo de investigación	35
Fases de la Investigación	35
Fase de Diseño de los Instrumentos.....	35
Fase de Aplicación de los Instrumentos de Medición	36

Recolección de Datos.....	36
Consentimientos informados	37
Población y Muestra	37
Análisis de Resultados	39
Percepción de los estudiantes con respecto a las estrategias de permanencia para prevenir los riesgos de deserción	39
Caracterización de la muestra según información básica de los estudiantes	40
Percepción sobre las estrategias de permanencia de la UNAD	50
Factores motivacionales que inciden en la continuidad académica de los estudiantes activos de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña	63
Estrategias de acompañamiento psicoeducativo y académico de los estudiantes en riesgo de deserción de la UNAD	80
Síntesis de estrategias para prevenir la deserción universitaria	88
Objetivos.....	89
Ejes estratégicos y líneas de intervención.....	89
Discusión de Resultados	103
Conclusiones	109
Recomendaciones	112
Referencias Bibliográficas	114
Apéndice	121

Listado de Tablas

Tabla 1	<i>Nivel de conocimiento sobre las estrategias de permanencia de la UNAD</i>	51
Tabla 2	<i>Medios por los que ha conocido las estrategias de permanencia académica</i>	52
Tabla 3	<i>Percepción sobre la claridad de la información de las estrategias</i>	53
Tabla 4	<i>Frecuencia con la que ha participado en acciones institucionales para la permanencia</i>	54
Tabla 5	<i>Valoración de la oportunidad con que la universidad ofrece apoyo a estudiantes en riesgo de deserción</i>	55
Tabla 6	<i>Percepción sobre la utilidad de las estrategias de acompañamiento académico</i>	56
Tabla 7	<i>Valoración sobre el acompañamiento emocional y psicoeducativo brindado</i>	57
Tabla 8	<i>Percepción sobre la medida en que las estrategias de la UNAD responden a las necesidades reales de los estudiantes</i>	58
Tabla 9	<i>Percepción sobre la articulación entre docentes, consejería, bienestar y otras dependencias a la permanencia</i>	60
Tabla 10	<i>Nivel de efectividad percibido de las estrategias de permanencia de la UNAD</i>	60
Tabla 11	<i>Estadísticos descriptivos obtenidos del análisis de percepción de las estrategias de permanencia de la UNAD</i>	61
Tabla 12	<i>Distribución de ítems del cuestionario EMA por dimensiones</i>	64
Tabla 13	<i>Estadísticos descriptivos dimensión Amotivación</i>	65
Tabla 14	<i>Estadísticos descriptivos dimensión Regulación Externa</i>	66
Tabla 15	<i>Estadísticos descriptivos dimensión Regulación Introyectada</i>	66
Tabla 16	<i>Estadísticos descriptivos dimensión Regulación Identificada</i>	67
Tabla 17	<i>Estadísticos descriptivos dimensión MI al Conocimiento</i>	68

Tabla 18 <i>Estadísticos descriptivos dimensión MI al Logro</i>	69
Tabla 19 <i>Estadísticos descriptivos dimensión MI a las Experiencias Estimulantes</i>	70
Tabla 20 <i>Estadísticos descriptivos dimensiones Cuestionario EMA</i>	71
Tabla 21 <i>Resultados Correlación de Spearman según variables de información básica del estudiante</i>	72
Tabla 22 <i>Correlación de Spearman percepción de estrategias y dimensiones EMA</i>	75
Tabla 23 <i>Prueba de hipótesis de Kruskal-Wallis</i>	78
Tabla 24 <i>Plan de acción estrategias de acompañamiento psicoeducativo y académico de los estudiantes en riesgo de deserción de la UNAD</i>	100

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Indicadores correspondientes a programas tecnológicos en orden nacional.</i>	16
Figura 2 <i>Indicadores correspondientes a programas profesionales en orden nacional.</i>	16
Figura 3 <i>Indicadores correspondientes a programas tecnológicos en orden zona centro oriente</i>	17
Figura 4 <i>Indicadores correspondientes a programas profesionales en orden zona centro oriente</i>	18
Figura 5 <i>Indicadores correspondientes a programas tecnológicos en orden CEAD Ocaña</i>	19
Figura 6 <i>Indicadores correspondientes a programas profesional en orden Cead Ocaña</i>	19
Figura 7 <i>Distribución porcentual de la muestra según programas de pregrado incluidos en el estudio</i>	41
Figura 8 <i>Caracterización de la muestra según rangos etarios</i>	42
Figura 9 <i>Caracterización de la muestra según periodo académico que cursa actualmente</i>	43
Figura 10 <i>Caracterización de la muestra según contexto de residencia predominante</i>	44
Figura 11 <i>Caracterización de la muestra según estrato socioeconómico</i>	45
Figura 12 <i>Principal fuente de sostenimiento económico durante los estudios</i>	46
Figura 13 <i>Valoración sobre la suficiencia de los recursos económicos para financiar los estudios</i>	47
Figura 14 <i>Dedicación semanal a actividades escolares por parte de los estudiantes</i>	48
Figura 15 <i>Facilidad con la que accede a internet para el desarrollo de actividades académicas</i>	49
Figura 16 <i>Percepción estudiantil sobre las estrategias institucionales consideradas prioritarias por parte de los estudiantes</i>	80

Figura 17 <i>Acciones de acompañamiento consideradas necesarias para apoyar de mejor manera la continuidad académica de los estudiantes.....</i>	84
---	----

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Instrumento de recolección de información – cuestionario</i>	121
---	-----

Introducción

La presente investigación está orientada al análisis de las estrategias de permanencia para la prevención del riesgo de deserción universitaria y su relación con la motivación de los estudiantes de los programas de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña, en coherencia con los retos de la educación virtual en contextos de educación virtual y a distancia. En esa medida, el estudio parte del reconocimiento de que la permanencia académica no depende del acceso únicamente, sino que se ve alterada por condiciones económicas, académicas, institucionales, tecnológicas y motivacionales. A partir de ello, se planteó como objetivo determinar la relación existente entre las estrategias de permanencia implementadas por la UNAD y su relación con la motivación académica de los estudiantes.

Bajo esa perspectiva, el documento presentado a continuación se estructura en una serie de apartados, partiendo por el planteamiento del problema; en el cual se describe la situación actual en materia de permanencia y cantidad de estudiantes en riesgo de deserción acorde con los datos registrados por la UNAD en el CEAD Ocaña, denotando la necesidad de fortalecer los procesos académicos que inciden en la motivación para la continuidad académica de los estudiantes. Así mismo, en la justificación se exponen aspectos como la pertinencia educativa, social e institucional del estudio en concordancia con las condiciones y necesidades reales de los estudiantes, lo que lleva al planteamiento de los objetivos general y específicos de la tesis.

De igual forma, se describen los fundamentos teórico-conceptuales que orientan la investigación resaltando los referentes y antecedentes investigativos en materia de permanencia estudiantil, motivación académica y deserción; así como los elementos orientadores de la educación virtual y/o a distancia. Posteriormente, se describe el diseño metodológico de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, no experimental de corte transversal, con una muestra de 324

estudiantes de 36 programas académicos; cuyos resultados fueron obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario adaptado con las dimensiones EMA, analizados en SPSS y Atlas.ti.

Planteamiento del Problema

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, es un Proyecto Educativo que nació con el nombre de Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, UNISUR durante el período de gobierno de Belisario Betancur. Nace, por medio de la Ley 52 de 1981, como establecimiento público de carácter nacional, posteriormente se transforma por el Congreso de la República mediante la Ley 396 del 5 de agosto de 1997 en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Se constituyó como objetivo para elaboración e implementación de programas académicos que se desarrollaron bajo la estrategia pedagógica de la educación a distancia.

Dichos fundamentos eran coherentes con las demandas sociales locales, regionales, nacionales e internacionales y estaban en consonancia con los retos y las exigencias de una sociedad democrática, participativa y cambiante, afín con los modelos científicos, sociales y culturales que contextualizan el siglo XXI. Desde su inicio en el mes de abril de 1982, la Universidad se ha caracterizado por su significación hacia las comunidades y poblaciones a las que no se les ha ofrecido nunca una capacitación profesional técnica de carácter socio humanístico y comunitario; por su colaboración en la recuperación de los tejidos sociales, para generar espacios laborales y para facilitar el reciclado personal para la participación ciudadana (UNAD, 2019).

La UNAD corresponde también a la máxima expresión que se posee en el país en educación abierta y a distancia, lo que significa una respuesta válida para el mejoramiento de las condiciones de educación post secundaria de la población nacional, concordando en alguna característica base para la selección de su modelo pedagógico, directamente relacionada con las posibilidades de acceso al sistema educativo. En gran medida se encuentra constituido en la

visión y misión institucional, la aportación educativa inclusiva como un aporte fundamental para restaurar el tejido social y para el avance de la nación.

En la actualidad la UNAD ha evolucionado hacia el modelo heutagógico Unadista Solidario, donde la hibridez cobra relevancia; además al ser receptora de los beneficios en las Políticas de Gratuidad para la Educación Superior, ha logrado que un número significativo de estudiantes ingresen anualmente a programas de formación profesional.

No obstante, el análisis de las dinámicas de continuidad académica en términos de retención y permanencia en la UNAD CEAD Ocaña ponen en evidencia un comportamiento recurrente ya que, pese a contar con numerosos ingresos anuales de estudiantes nuevos, con el paso de los periodos académicos se denota una disminución progresiva en el número de estudiantes, colocando en evidencia niveles considerables de deserción. La información institucional de retención y permanencia muestra que una proporción considerable de estudiantes que ingresan a la UNAD CEAD Ocaña no logra mantenerse de forma activa y constante en los periodos académicos, situación que se pone en evidencia principalmente durante los primeros años de formación. Este análisis permite considerar la necesidad de consolidar estrategias en procura de mantener y retener a los estudiantes.

A continuación, se analizan los indicadores institucionales considerando las siguientes convenciones:

SA: Sin analizar

C: En continuidad

A: Ausentes

D: Desertores

R: Reingresos

I: Intermitentes

CP: Cambios de programa

E: Egresados

G: Graduados

Figura 1

Indicadores correspondientes a programas tecnológicos en orden nacional.

Cohorte	N° ingresos	[SA]		C		A		D		R		I		Permanencia		CP		E		G	
		Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
2025-2	1,830																				
2025-1	3,153	11	2,263	71.77 %	879									2,263	71.77 %						
2024-2	2,605	1	1,576	60.49 %	1,000	21	0.80 %				1			1,577	60.53 %	4	0.15 %	2	0.07 %		
2024-1	3,097	2	1,621	52.34 %	526	904	29.18 %	1	23					1,645	53.11 %	18	0.58 %	2	0.06 %		
2023-2	2,447	2	1,061	43.35 %	250	1,082	44.21 %	13	21					1,095	44.74 %	10	0.40 %	4	0.16 %	4	0.16 %
2023-1	4,074		1,433	35.17 %	389	1,975	48.47 %	36	27					1,496	36.72 %	167	4.09 %	36	0.88 %	11	0.27 %
2022-2	2,783		817	29.35 %	315	1,441	51.77 %	24	25					866	31.11 %	48	1.72 %	88	3.16 %	25	0.89 %
2022-1	4,452	1	671	15.07 %	525	2,717	61.02 %	46	43					760	17.07 %	86	1.93 %	271	6.08 %	92	2.06 %
2021-2	2,774	1	280	10.09 %	427	1,666	60.05 %	18	16					314	11.31 %	33	1.18 %	239	8.61 %	94	3.38 %
2021-1	3,960		299	7.55 %	429	2,484	62.72 %	38	44					381	9.62 %	87	2.19 %	354	8.93 %	225	5.68 %
2020-2	1,935	1	76	3.92 %	142	1,313	67.85 %	22	23					121	6.25 %	27	1.39 %	134	6.92 %	197	10.18 %
2020-1	2,384	1	67	2.81 %	128	1,529	64.13 %	35	28					130	5.45 %	43	1.80 %	159	6.66 %	394	16.52 %

Nota. Datos proporcionados por el sistema analítica, UNAD (2026).

Figura 2

Indicadores correspondientes a programas profesionales en orden nacional.

Cohorte	N° ingresos	[SA]		C		A		D		R		I		Permanencia		CP		E		G	
		Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
2025-2	61,876																				
2025-1	39,634	69	30,742	77.56 %	7,907									30,742	77.56 %	916	2.31 %				
2024-2	30,988	26	18,605	60.03 %	9,661	1,422	4.58 %				12			18,617	60.07 %	1,252	4.04 %	6	0.01 %	4	0.01 %
2024-1	39,677	44	20,306	51.17 %	8,164	9,514	23.97 %	4	139					20,449	51.53 %	1,478	3.72 %	19	0.04 %	9	0.02 %
2023-2	27,864	32	12,542	45.01 %	4,192	9,800	35.17 %	72	163					12,777	45.85 %	1,031	3.70 %	18	0.06 %	14	0.05 %
2023-1	28,985	6	12,482	43.06 %	3,240	11,586	39.97 %	220	250					12,952	44.68 %	1,111	3.83 %	51	0.17 %	39	0.13 %
2022-2	18,704	6	7,468	39.92 %	1,702	8,314	44.45 %	196	248					7,912	42.30 %	555	2.96 %	139	0.74 %	76	0.40 %
2022-1	26,005	7	9,243	35.54 %	1,844	12,948	49.79 %	420	337					10,000	38.45 %	566	2.17 %	373	1.43 %	267	1.02 %
2021-2	16,543	3,621	5,816	35.15 %	852	4,623	27.94 %	272	203					6,291	38.02 %	239	1.44 %	513	3.10 %	404	2.44 %
2021-1	24,396	5	8,837	36.22 %	1,741	10,944	44.85 %	275	188					9,300	38.12 %	384	1.57 %	1,289	5.28 %	733	3.00 %
2020-2	15,862	1	3,072	19.36 %	1,029	8,228	51.87 %	185	132					3,389	21.36 %	737	4.64 %	1,756	11.07 %	722	4.55 %
2020-1	20,747	3	3,004	14.47 %	1,376	10,868	52.38 %	247	169					3,420	16.48 %	1,241	5.98 %	2,295	11.06 %	1,544	7.44 %

Nota. Datos proporcionados por el sistema analítica, UNAD (2026).

Los datos de la figura 1 y 2 corresponden a los reportes de retención y permanencia reportados por el sistema de ANALITICA de la UNAD, en los cuales se pone en evidencia la condición nacional de continuidad académica en programas tecnológicos y profesionales. Frente

a ello la mayor tasa de permanencia se agrupa en las cohortes más recientes y se reduce progresivamente con el paso del tiempo en su avance formativo.

En lo que respecta a los programas profesionales, la cohorte 2025-1 reporta un 77,56% de estudiantes con continuidad, mientras que los estudiantes de programas tecnológicos reportan 71,77%, colocando en evidencia una leve ventaja inicial en los estudiantes de programas profesionales. No obstante, a partir del segundo año académico se observa una reducción sostenida en ambos niveles; para 2024-1 la continuidad desciende a 51,17% en profesionales y 52,34% en tecnológicos; y en cohortes 2023-1 se ubica en 43,06% y 35,17% respectivamente.

Comparablemente, la deserción incrementa de forma acumulada, superando el 60% en cohortes antiguas de tecnológicos (2021-1 y 2020-2) y alcanzando niveles cercanos al 52% en profesionales (2020-1). En conjunto estos datos muestran la existencia de la pérdida estudiantil y que además esta ocurre predominantemente durante los primeros periodos formativos, con mayor volatilidad en programas tecnológicos, pero con una tendencia de disminución constante en ambos niveles académicos.

Figura 3

Indicadores correspondientes a programas tecnológicos en orden zona centro oriente

Cohorte	N° ingresos	[SA]		C		A		D		R		I		Permanencia		CP		E		G	
		Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
2025-2	290																				
2025-1	287	227	79.09 %	60								227	79.09 %								
2024-2	272	181	66.54 %	91								181	66.54 %								
2024-1	269	138	51.30 %	53		74	27.50 %					140	52.04 %	2	0.74 %						
2023-2	393	146	37.15 %	39		203	51.65 %	1		3		150	38.16 %			1	0.25 %				
2023-1	409	167	40.83 %	42		184	44.98 %	3		2		172	42.05 %	5	1.22 %	4	0.97 %	2	0.48 %		
2022-2	512	124	24.21 %	49		293	57.22 %	7		7		138	26.95 %	4	0.78 %	20	3.90 %	8	1.56 %		
2022-1	298	60	20.13 %	42		144	48.32 %	4		5		69	23.15 %	1	0.33 %	10	3.35 %	32	10.73 %		
2021-2	258	25	9.68 %	39		158	61.24 %	3		2		30	11.62 %	3	1.16 %	10	3.87 %	18	6.97 %		
2021-1	391	32	8.18 %	35		229	58.56 %	7		6		45	11.50 %	4	1.02 %	18	4.60 %	60	15.34 %		
2020-2	172	9	5.23 %	14		114	66.27 %	1		2		12	6.97 %	2	1.16 %	8	4.65 %	22	12.79 %		
2020-1	208	7	3.36 %	13		141	67.78 %	3		3		13	6.25 %	2	0.96 %	5	2.40 %	34	16.34 %		

Nota. Datos proporcionados por el sistema analítica, UNAD (2026).

Figura 4

Indicadores correspondientes a programas profesionales en orden zona centro oriente

Cohorte	N° ingresos	[SA]		C		A		D		R		I		Permanencia		CP		E		G	
		Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
2025-2	6,509																				
2025-1	3,838	1	2,978	77.59 %	742									2,978	77.59 %	117	3.04 %				
2024-2	2,774	1	1,730	62.36 %	893			5	0.18 %					1,730	62.36 %	145	5.22 %				
2024-1	3,697	3	1,851	50.06 %	774			900	24.34 %	1		8		1,860	50.31 %	157	4.24 %	1	0.02 %	2	0.05 %
2023-2	2,952	6	1,242	42.07 %	512			1,030	34.89 %	3		21		1,266	42.88 %	135	4.57 %	3	0.10 %		
2023-1	2,856		1,190	41.66 %	349			1,116	39.07 %	21		21		1,232	43.13 %	154	5.39 %	3	0.10 %	2	0.07 %
2022-2	1,766	1	750	42.46 %	172			727	41.16 %	14		22		786	44.50 %	67	3.79 %	10	0.56 %	3	0.16 %
2022-1	1,991	2	770	38.67 %	155			893	44.85 %	38		23		831	41.73 %	57	2.86 %	27	1.35 %	26	1.30 %
2021-2	1,349	525	494	36.61 %	52			147	10.89 %	22		14		530	39.28 %	16	1.18 %	49	3.63 %	30	2.22 %
2021-1	2,082		762	36.59 %	137			895	42.98 %	33		25		820	39.38 %	30	1.44 %	108	5.18 %	92	4.41 %
2020-2	1,417		271	19.12 %	107			697	49.18 %	18		13		302	21.31 %	62	4.37 %	157	11.07 %	92	6.49 %
2020-1	1,789		253	14.14 %	132			846	47.28 %	18		12		283	15.81 %	98	5.47 %	221	12.35 %	209	11.68 %

Nota. Datos proporcionados por el sistema analítica, UNAD (2026).

Frente al comportamiento de la continuidad académica en la Zona Centro Oriente expuesto en las figuras 3 y 4, se pone en evidencia una tendencia similar a la referenciada en orden nacional. En las cohortes más recientes (2025-1), la continuidad llega a un 79,09% en programas tecnológicos y en un 77,59% en programas profesionales, colocando en evidencia que en momento inicial hay óptimos niveles de retención. Sin embargo, a partir del segundo año académico se evidencia una disminución progresiva; que para el 2024-1 dicha continuidad desciende a 51,30% en programas tecnológicos y 50,06% en programas profesionales; para el 2023-1 se ubica en 40,83% y 41,66% respectivamente. En las cohortes más antiguas (2021-1 y 2020-1), la continuidad cae por debajo del 10% en programas tecnológicos y entre 14% y 36% en programas profesionales, evidenciando niveles de deserción o acumulativas.

Los indicadores de deserción aumentan progresivamente conforme avanza el tiempo de permanencia. En programas tecnológicos, la deserción supera el 50% desde la cohorte 2023-2 (51,65%) y alcanza niveles cercanos al 67% en 2020-1. En programas profesionales, el comportamiento es similar, con ascendencia del 44,85% en 2022-1 y superiores al 47% en cohortes 2020. Aunque las cohortes más antiguas presentan consolidación en egresados y

graduados, estos porcentajes se construyen sobre bases poblacionales reducidas, confirmando que la pérdida principal ocurre en los primeros ciclos formativos.

Situando el ejercicio comparativo, los programas tecnológicos muestran mayor volatilidad en continuidad y mayores porcentajes acumulados de deserción, mientras que los programas profesionales dejan ver una permanencia sutilmente más estable durante los primeros periodos académicos.

Figura 5

Indicadores correspondientes a programas tecnológicos en orden CEAD Ocaña:

Cohorte	N° ingresos	[SA]		C		A		D		R		I		Permanencia		CP		E		G	
		Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
2025-2	31																				
2025-1	24	18	75.00 %	6								18	75.00 %								
2024-2	19	14	73.68 %	5								14	73.68 %								
2024-1	33	23	69.69 %	4	6	18.18 %						23	69.69 %								
2023-2	30	17	56.66 %	2	11	36.66 %						17	56.66 %								
2023-1	47	24	51.06 %	5	14	29.78 %						24	51.06 %	2	4.25 %	1	2.12 %	1	2.12 %		
2022-2	30	13	43.33 %	3	10	33.33 %						13	43.33 %	1	3.33 %	1	3.33 %	2	6.66 %		
2022-1	56	9	16.07 %	6	24	42.85 %	3					12	21.42 %	1	1.78 %	2	3.57 %	11	19.64 %		
2021-2	13	1	7.69 %	1	6	46.15 %						1	7.69 %	1	7.69 %			4	30.76 %		
2021-1	45	3	6.66 %	5	14	31.11 %				1		4	8.88 %	1	2.22 %	2	4.44 %	19	42.22 %		

Nota. Datos proporcionados por el sistema analítica, UNAD (2026).

Figura 6

Indicadores correspondientes a programas profesional en orden CEAD Ocaña:

Cohorte	N° ingresos	[SA]		C		A		D		R		I		Permanencia		CP		E		G	
		Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
2025-2	847																				
2025-1	473	380	80.33 %	78								380	80.33 %	15	3.17 %						
2024-2	374	248	66.31 %	110								248	66.31 %	16	4.27 %						
2024-1	401	233	58.10 %	65	84	20.94 %						233	58.10 %	19	4.73 %						
2023-2	343	2	150	43.73 %	73	88	25.65 %			1		151	44.02 %	28	8.16 %	1	0.29 %				
2023-1	338	170	50.29 %	39	101	29.88 %	1					171	50.59 %	25	7.39 %	1	0.29 %	1	0.29 %		
2022-2	239	130	54.39 %	30	65	27.19 %	2					132	55.23 %	8	3.34 %	3	1.25 %	1	0.41 %		
2022-1	262	122	46.56 %	18	100	38.16 %	4	2				128	48.85 %	8	3.05 %	5	1.90 %	3	1.14 %		
2021-2	165	37	86	52.12 %	3	15	9.09 %	3	4			93	56.36 %	3	1.81 %	11	6.66 %	3	1.81 %		
2021-1	270	139	51.48 %	16	79	29.25 %	3	3				145	53.70 %	4	1.48 %	14	5.18 %	12	4.44 %		
2020-2	131	25	19.08 %	12	44	33.58 %	4					29	22.13 %	13	9.92 %	21	16.03 %	12	9.16 %		
2020-1	245	33	13.46 %	18	86	35.10 %	2	3				38	15.51 %	14	5.71 %	55	22.44 %	34	13.87 %		

Nota. Datos proporcionados por el sistema analítica, UNAD (2026).

En lo que respecta a los indicadores expuestos en las figuras 5 y 6, las cohortes más recientes presentan niveles favorables de permanencia estudiantil, con un índice del 75% para los programas de nivel tecnológico y 80,33% para los profesionales; lo que pone en evidencia una reducción de la deserción universitaria durante el primer semestre del año 2025-1. Esta mejora se ve representada en que para los semestres anteriores la permanencia era inferior; pasando de 43,33% en 2022-2 a 69,69% en 2024-1. Así mismo, los picos de deserción se han reducido de forma proporcional a como aumentan los índices de permanencia académica, frente a las cifras presentadas entre 2021 y 2022 donde los niveles presentaban un leve incremento.

En relación con el análisis de indicadores para la UNAD CEAD Ocaña expuestos en las tablas 5 y 6, las cohortes recientes (2025-1) presentan niveles de permanencia favorables, con 75,00% en programas tecnológicos y 80,33% en programas profesionales; este indicador pone en evidencia una retención consolidada durante el primer año de formación. Sin embargo, al observar cohortes siguientes, se observa una disminución progresiva de la permanencia.

En los programas profesionales, se evidencia que el número de estudiantes es superior, sin embargo, la permanencia se reduce progresivamente desde 66,31% en 2024-2 y 58,10% en 2024-1, hasta ubicarse en 50,59% en 2023-1 y 48,85% en 2022-1. En cohortes 2020-1 y 2020-2, la permanencia cae a 15,51% y 22,13%, respectivamente, mientras aumentan los porcentajes de egresados (22,44%) y graduados (13,87%). Haciendo un análisis comparativo con los programas tecnológicos, estos presentan mayor variabilidad porcentual, en razón a su menor tamaño de cohorte, pero equitativamente evidencian mayor fragilidad en la permanencia. Los programas profesionales muestran una dinámica más estable en términos porcentuales, aunque con volúmenes de deserción más altos.

La UNAD CEAD Ocaña reproduce la tendencia nacional y zonal, una retención conforme en el primer año, seguido de una disminución progresiva y sustancial a partir del segundo año académico. Este comportamiento indica que el mayor riesgo de abandono corresponde a las etapas iniciales del proceso formativo, especialmente entre el segundo y tercer periodo académico.

Esta situación permite deducir la existencia de factores subyacentes que inciden en la permanencia estudiantil. En este sentido, se considera necesario comprender el proceso desde una perspectiva amplia, que contemple no solo el ausentismo o deserción como evento final, sino también las motivaciones que orientan el proceso de ingreso, las expectativas académicas y personales asociadas a dicha elección, y la forma en que estas motivaciones se transforman o se debilitan a lo largo del continuo formativo.

Es desde esta perspectiva, que la motivación académica se conforma como un elemento central para el análisis de la permanencia, no solo en términos de motivación intrínseca y extrínseca, sino también en relación con la claridad del proyecto formativo, la percepción de autoeficacia, la capacidad de adaptación al entorno virtual y la resignificación del sentido de la educación superior.

De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” Por su parte Ajello (2003) menciona que la motivación hay que tomarla como la base que permite articular el devenir de actividades significativas para una persona y en las cuales se encuentra implicada. En lo que se refiere al contexto educativo, hay que entender la motivación también es como la predisposición que permite a la persona aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

Finalmente, cabe precisar que en la UNAD CEAD Ocaña no se cuenta con procesos de investigación sobre el análisis de la motivación al largo del continuo formativo. En este sentido, el problema de investigación se centra en comprender la relación entre los factores motivacionales y la incidencia de las estrategias de permanencia académica, a fin de generar insumos que fortalezcan las estrategias institucionales de acompañamiento en términos de vida académica y universitaria, siendo esta última la de mayor énfasis.

Pregunta de Investigación

¿Qué relación existe entre las estrategias de permanencia para prevenir los riesgos de deserción y la motivación académica de los estudiantes de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña?

Justificación

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, hace presencia en el Municipio de Ocaña, Norte de Santander, territorio caracterizado por múltiples variantes que hacen de su población un objeto de análisis frente al comportamiento académico. Según el plan de desarrollo local, citando la información registrada en el Censo Nacional de estadística DANE (2023) el municipio de Ocaña tiene un índice de Pobreza Multidimensional IPM de “31,4, en los centros poblados y rural disperso la cifra es de 57,4, aspecto que indica la necesidad de mejorar las condiciones educativas, del hogar, condiciones de la niñez y juventud, salud, trabajo, acceso a servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda, que permitan a su vez optimizar las condiciones de la población en condición de pobreza extrema” (p. 141).

Aunado a ello, se registra una morbilidad asociada a trastornos y enfermedades de origen en salud mental, cuya predominancia es en hombres, mujeres y juventudes en un promedio de 13.13% con tendencia al incremento en las juventudes. Según la información estadística en Ocaña se registra como causas externas de fallecimiento para el año 2017 las agresiones como primera causa, los accidentes de transporte terrestre en segundo lugar y en tercer lugar las lesiones autoinfligidas intencionalmente que constituyen los suicidios, lo que consecuentemente genera una alerta en las condiciones de salud mental de la población.

Dadas los escenarios de pobreza, la relación territorial con los municipios que conforman el Catatumbo y sus múltiples particularidades, la UNAD CEAD Ocaña a través de las políticas de gratuidad del Ministerio de Educación, programa que se encuentra regulado en Colombia por el Reglamento Operativo del Convenio marco interadministrativo No. 1166 de 2018 cuyo objeto es sumar esfuerzos entre el Ministerio de Educación Nacional, el ICETEX, y el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, con el propósito de reforzar estrategias que

promuevan la llegada a la educación superior a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad económica por medio de instrumentos que promuevan la gradualidad en la gratuidad en IES públicas y que reconozcan el mérito académico en IES públicas y privadas y que además precisa en su Artículo 1. “La Finalidad del Fondo es Fomentar el acceso, permanencia y graduación a la educación superior de estudiantes del país en condición de vulnerabilidad económica y víctimas del conflicto armado...Es así como mediante estos programas se logra el acceso directo a la oferta formativa de educación superior” (Mineducación, 2018).

Sin embargo, pese a que existe una ampliación en el acceso a la educación superior y una clara eliminación de las barreras económicas directas y asociadas a la oportunidad de acceso, en la UNAD CEAD Ocaña se evidencian situaciones de bajo rendimiento académico, ausentismo y deserción académica; esta situación se acentúa principalmente durante los primeros periodos académicos. Este comportamiento pone en consideración la existencia de otras situaciones, distintas a las económicas, que persisten e influyen como barreras para el éxito formativo de los estudiantes. Particularmente conduce a la posibilidad de profundizar en factores de orden motivacional y psicoeducativo que permitan comprender con mayor claridad las decisiones, comportamientos y trayectorias académicas de los estudiantes.

La noción de permanencia estudiantil trasciende el concepto tradicional de retención o deserción, al incorporar una visión sistémica y procedimental de la experiencia formativa. Según Himmel (2002), la permanencia hace referencia a la persistencia del estudiante por avanzar dentro de un programa académico hasta la consecución de su título, considerando las múltiples transiciones y decisiones que se producen a lo largo del trayecto formativo.

Desde esta noción, autores como Tinto (2017) y Pérez et al. (2006) coinciden en que la permanencia no puede explicarse únicamente por factores estructurales o académicos, sino que

esta se construye mediante interacciones complejas, las cuales incluyen variables personales, motivacionales, institucionales y contextuales. En contextos de vulnerabilidad socioeconómica, este avance académico se ve influenciado por la capacidad del estudiante para resignificar su proyecto educativo y sostener la motivación frente a las demandas del entorno.

Por otro lado, la motivación académica, debe entenderse como un conjunto de procesos que activan, orientan y sostienen el proceso de aprendizaje y este como un elemento determinante del compromiso académico, la autorregulación y el rendimiento, particularmente en entornos de educación virtual. En este sentido, en estudiantes que transitan hacia modelos educativos mediados por tecnologías, la motivación juega un papel fundamental para la consecución de adaptación y afianzamiento en la gestión autónoma del tiempo y de las actividades académicas, así como en la persistencia frente a las exigencias y desafíos a lo largo del proceso formativo.

Es así como la presente investigación se justifica en la necesidad de analizar la motivación académica y su relación con la prevención del riesgo de deserción de los estudiantes de la UNAD CEAD Ocaña. A través de esta investigación se busca generar conocimiento situado que permita comprender cómo la motivación a lo largo del proceso formativo influye en la continuidad académica. De allí que se espera que los resultados aporten insumos relevantes para la formulación de estrategias pedagógicas, didácticas y de acompañamiento psicoeducativo pertinentes. Contribuyendo a la toma de decisiones institucionales, al fortalecimiento de las acciones de bienestar universitario y al desarrollo académico.

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación existente entre las estrategias de permanencia para prevenir los riesgos de deserción y la motivación académica de los estudiantes de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña.

Objetivos Específicos

Describir la percepción de los estudiantes activos de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña con respecto a las estrategias de permanencia para prevenir los riesgos de deserción, mediante la aplicación de un instrumento de escala.

Analizar los factores motivacionales que inciden en la continuidad académica de los estudiantes activos de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña.

Formular estrategias de acompañamiento psicoeducativo y académico teniendo como base el análisis de los hallazgos.

Marco Referencial

Marco teórico

Permanencia estudiantil

De acuerdo con Cruz (2026), la permanencia estudiantil debe comprenderse como un proceso continuo que no se limita a la matrícula o permanencia administrativa del estudiante dentro de una institución educativa, sino que involucra su integración con el campus, la academia y las interacciones que este sostiene a lo largo de su trayectoria formativa. Así mismo, Umendu et al. (2026) manifiesta que la permanencia en el nivel superior de la educación es la respuesta de una combinación de factores conductuales, sociales, económicos y académicos que influyen en la posibilidad del estudiante de interrumpir o continuar su recorrido universitario. En ese sentido, su planteamiento destaca que la persistencia debe concebirse como un producto de mecanismos de apoyo institucional y la capacidad del estudiante de mantenerse vinculado a su proceso.

Por su parte, Simón et al. (2025) hace alusión a la permanencia dentro del marco de intervenciones que fortalecen la autorregulación del aprendizaje en estudiantes que cursan las etapas iniciales de formación. En esa medida, su revisión expone que las estrategias de consolidación de hábitos de estudio, autonomía temprana y planificación académica tienen impactos directos en la continuidad educativa de los estudiantes universitarios.

Mientras tanto, Villegas et al. (2023) añaden que la permanencia puede interpretarse desde la detección temprana del riesgo de deserción, a partir de los cuales se identifican los factores que afectan la permanencia del estudiante volviéndola vulnerable. Por tal motivo, la identificación oportuna de estas señales, generalmente asociadas a bajo desempeño, dificultades de adaptación o ausentismo permite a las IES fortalecer sus acciones de contención y mantener vinculado al estudiante.

Desde otra mirada, López et al. (2026) describe permanencia como un campo de análisis que requiere información sobre barreras personales, académicas e institucionales que deben afrontar los estudiantes para garantizar su continuidad. Sin embargo, esto depende de la forma en que la universidad o institución identifica los obstáculos y diseña respuestas ajustadas a las necesidades de su población; enfatizando en las características diferenciales que acompañan esos procesos de formación. En contraste, para Albornoz et al. (2025) la permanencia estudiantil se debe a elementos como lealtad estudiantil, responsabilidad social y reputación institucional. Lo anterior, encuentra asociación en el hecho de que el estudiante valora a la universidad y lo que percibe de esta, guarda coherencia con su imagen y experiencia formativa creando juicios de valor que interfieren en la continuidad.

Desde la perspectiva de Lessky et al. (2026), la permanencia estudiantil se apoya en recursos familiares, sociales y simbólicos que contribuyen al sostenimiento de su proyecto educativo frente a diversas limitaciones, enfatizando en el concepto de agencia del estudiante y la forma en que este gestiona o moviliza apoyos para seguir estudiando. Mientras que, Nechita (2026) plantea una concepción diferente del concepto, al proponer un marco de factores que involucra el contexto, condiciones personales, académicas e institucionales; los cuales son interdependientes entre sí.

Por otro lado, Debrah y Timmis (2026) destacan que el involucramiento del estudiante es un factor predictor de su continuidad, mencionando que la permanencia se fortalece cuando la institución favorece el desarrollo de conexiones oportunas desde estudiante con su proceso formativo, manteniendo al estudiante vinculado y responsabilizado dentro del mismo; de ahí que se asocie la continuidad universitaria a la constancia académica y la participación estudiantil de forma recurrente. Finalmente, para Chang et al. (2025) la permanencia estudiantil se relaciona

con la adopción de sistemas de alerta temprana institucional, que facilitan la identificación de dificultades en la trayectoria formativa; de forma que, se pueden anticipar escenarios de riesgo y atender a las necesidades de permanencia de los estudiantes a través de apoyos personalizados y modelos de seguimiento bien estructurados.

Deserción estudiantil

Según Paura et al. (2025), la deserción estudiantil es un fenómeno que tienen múltiples causas e involucra factores personales, académicas o institucionales que, son resultado de un proceso gradual en que se acumulan señales de debilitamiento a lo largo de la trayectoria. De acuerdo con Quimiz et al. (2025), para ser comprendida la deserción debe existir marcos explicativos que integran predicción, explicación y simulación de los factores psicosociales y económicos que interviene.

Así mismo, Wang y He (2025), plantea que la deserción en los niveles de pregrado se conecta directamente con el desempeño del estudiante y su evolución temprana en el proceso formativo; lo que las relaciona con bajo rendimiento académico, rezago en el aprendizaje o dificultades para avanzar. Por su parte, Jansone et al. (2026) subraya que la deserción no se presenta de una sola forma; ya que este puede darse desde el abandono del programa, de la institución o del sistema de educación superior por completo. Adicionalmente, Valencia et al. (2026) incorpora a la discusión variables como el bienestar emocional, la integración, motivación y el apoyo institucional.

Por otra parte, Rahmani et al. (2024) analiza la deserción en contextos educativos en línea, denotando que el abandono de la educación superior virtual se debe a factores como la calidad del curso, la satisfacción estudiantil, la preparación previa, la motivación, los servicios de apoyo y los atributos del sistema dispuesto para el proceso de aprendizaje. En contraste, Kaisara

et al. (2024) exponen sus hallazgos centrados en la responsabilidad institucional, manifestando que después de la pandemia la educación virtual se convirtió en el mecanismo para cerrar algunas brechas asociadas a la limitación de recursos, culminar la etapa escolar y desarrollar habilidades.

Mientras tanto, Duro et al. (2026) expone que la deserción en educación superior ha llamado la atención de los investigadores y los sistemas de prevención universitaria, precisamente por ser un fenómeno persistente y complejo. En su estudio destaca que los modelos actuales buscan implementar sistemas más accionables y precisos, que faciliten la detección temprana de la deserción a partir del análisis de patrones observables. En coherencia con ello, para identificar ese riesgo, Findeisen et al. (2024) afirman que se debe determinar la intención de abandono del estudiante; ya que el estudiante previamente a la interrupción de sus estudios, tiende a valor tal posibilidad, lo que implica un fase decisiva y cognitiva.

Motivación académica

De acuerdo con Almulla et al. (2025), en su análisis de la teoría de la autodeterminación afirma que, la motivación no es una disposición única, sino un proceso continuo que abarca formas controladas de regulación del aprendizaje y la autonomía. De ahí que la motivación académica se traduce en la creación de un vínculo entre el estudiante con sus estudios, así como con las metas que orientan su esfuerzo cotidiano. Del mismo modo, Raboca y Carbonean (2024) plantea que la motivación académica se ve influenciada positiva o negativamente por el apoyo recibido por el docente, desde una perspectiva psicológica y funcional; lo que lleva a que el estudiante perciba acompañamiento real de su parte.

En consonancia con ello, Guaña et al. (2024) expone que la motivación en educación virtual se ve favorecida a través del uso de tecnologías interactivas que incentivan el compromiso

y participación de los estudiantes. Así mismo, Tang et al. (2025) explica que el aprendizaje autorregulado en estudiantes de carreras en línea influye en la consolidación de su perfil motivacional; lo que los lleva a planificar, monitorear y controlar su proceso. Por su parte, Deep et al. (2025) analiza la motivación a partir de los métodos de comunicación entre docente y estudiante; sosteniendo que la interacción pedagógica y la calidad de dicho contacto influyen en el involucramiento, participación y disposición del objeto de aprendizaje.

Por otro lado, Ishida y Sekiyama (2024) plantea una visión de la motivación que está construida a partir de variables pedagógicas, individuales, contextuales y culturales; de ahí que esta no se conciba como un producto aislado sino compuesto por múltiples dimensiones que se interrelacionan. En contraste con ello, (Chacón et al. (2025) aluden que la motivación se relaciona con el concepto que tenga el estudiante de sí mismo y las estrategias implementadas para aprender, dado que la forma en que se percibe incide en una serie de factores psicológicos que involucran la percepción de capacidad de desempeño, la identidad académica y los hábitos de estudio.

Mientras tanto, Rosli et al. (2022) revisa la teoría de la autodeterminación aplicada al aprendizaje en línea universitario, resaltando la importancia de las actividades psicológicas básicas en el desarrollo de habilidades de competencia, autonomía y relacionamiento de los estudiantes. En ese sentido, su estudio demuestra que la motivación académica se consolida cuando el estudiante percibe control sobre su proceso de aprendizaje, se siente capacitado para responder a las exigencias de formación y establece vínculos significativos con su entorno.

De forma similar, Soriano et al. (2026) destaca que la motivación se asocia directamente con el rendimiento académico y la autoeficacia; ya que, por ejemplo, cuando se integra metodologías como el aprendizaje basado en juego a las experiencias educativas, se incrementa

la confianza del estudiante y sus capacidades se ven fortalecidas para persistir, participar activamente y comprometerse en el proceso formativo. Finalmente, resulta pertinente destacar que para Annamalai et al. (2026), la participación del estudiante en su proceso formativo no se limita exclusivamente al interés por aprender contenidos curriculares propios de su área de formación; sino que refleja la forma en que el estudiante los lleva a la práctica y evaluación; toda vez que, participa y construye conocimiento de forma compartida.

Enfoques teóricos de la motivación aplicados a la educación superior

Tradicionalmente, el estudio de la motivación ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas. El enfoque conductista concibe la motivación como el resultado de sistemas de refuerzo y castigo, en los cuales la conducta se mantiene o extingue en función de las consecuencias que genera (Pereira, 2009). Aunque este enfoque aporta elementos para comprender ciertos comportamientos académicos, resulta limitado para explicar procesos complejos como la permanencia en el sistema educativo largo plazo.

Desde la perspectiva humanista, autores como (Maslow (1954) plantean la motivación como una fuerza orientada a la satisfacción progresiva de necesidades, donde el aprendizaje y la autorrealización ocupan un lugar central. En el contexto de la educación superior, esta visión permite comprender cómo las condiciones socioeconómicas y emocionales influyen en la disposición del estudiante para comprometerse con su proceso formativo.

Por su parte, el enfoque cognitivo resalta el papel activo del estudiante en la construcción de metas, expectativas y estrategias de acción. Desde esta perspectiva, la motivación se vincula estrechamente con la percepción de autoeficacia, el establecimiento de metas y la atribución de significado a la actividad académica (Locke & Latham, 2002). Este enfoque resulta

particularmente pertinente para el análisis de la educación virtual, donde el estudiante debe anticipar, planificar y monitorear de manera constante su propio aprendizaje.

Teoría de la autodeterminación y motivación académica

Uno de los modelos contemporáneos más influyentes para el estudio de la motivación en contextos educativos es la Teoría de la Autodeterminación, propuesta por (Ryan & Deci, 2017). Esta teoría “distingue entre motivación intrínseca, motivación extrínseca y la motivación, y plantea que la calidad de la motivación depende del grado en que se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación” (p. 68).

Investigaciones como las realizadas por Niemiec y Ryan (2009), y Guay y Bureau (2018) han demostrado que los estudiantes con mayor motivación intrínseca presentan niveles más altos de compromiso académico, autorregulación y persistencia, mientras que aquellos cuya motivación es predominantemente extrínseca muestran mayor vulnerabilidad frente al abandono, especialmente cuando los incentivos externos se debilitan.

En el caso de los estudiantes beneficiarios de políticas de gratuidad, este enfoque resulta especialmente relevante, ya que permite analizar cómo un incentivo externo la eliminación de la barrera económica interactúa con las motivaciones internas del estudiante y con su capacidad para sostener un proceso formativo a lo largo del tiempo.

Motivación, funciones ejecutivas y autorregulación del aprendizaje

La motivación académica se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo de las funciones ejecutivas y a los procesos de autorregulación del aprendizaje. Las funciones ejecutivas pueden definirse como los mecanismos responsables de la planificación, el control de impulsos, la flexibilidad cognitiva y la monitorización de la conducta orientada a metas (Anderson, 2008; Miyake et al., 2000).

Autores como Marina (2011) destacan que la motivación, junto con la atención y la emoción, actúa como un motor que dirige la conducta hacia la consecución de objetivos, convirtiéndose en un elemento clave para la toma de decisiones académicas y la persistencia en tareas complejas. En entornos virtuales, donde el estudiante debe gestionar su tiempo, regular su esfuerzo y sostener el compromiso sin supervisión directa, la interacción entre motivación y funciones ejecutivas resulta determinante para la permanencia.

En esta línea, el modelo de autorregulación propuesto por Pintrich (2004) integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y volitivos, señalando que la motivación no solo impulsa el inicio de la actividad, sino que también sostiene el esfuerzo y la persistencia frente a las dificultades académicas.

Educación virtual y a distancia: implicaciones motivacionales

La educación virtual y a distancia se caracteriza por la separación espacial y temporal entre docentes y estudiantes, así como por la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Keegan, 2000). Este modelo ofrece importantes ventajas en términos de acceso y flexibilidad, pero también plantea desafíos significativos en relación con la adaptación académica y la permanencia estudiantil.

Investigaciones como las realizadas por Broadbent (2017) y Kahu y Nelson (2018) que uno de los principales obstáculos en los entornos e-learning es la dificultad de los estudiantes para sostener la motivación y el compromiso a lo largo del tiempo, especialmente cuando no cuentan con estrategias de aprendizaje autónomo consolidadas. En este sentido, la motivación académica se configura como un factor clave para la construcción de trayectorias educativas exitosas en modalidades virtuales.

Motivación y permanencia académicas en contextos vulnerables

Estudios recientes en educación superior latinoamericana señalan que la motivación académica cumple un papel central en la permanencia, especialmente en estudiantes de primera generación y beneficiarios de políticas de acceso y gratuidad (Singh et al., 2022; Virijivich, 2023). La claridad del proyecto formativo, la percepción de sentido del aprendizaje y el acompañamiento institucional emergen como factores protectores frente al abandono temprano.

En el contexto de la UNAD CEAD Ocaña, caracterizado por condiciones socioeconómicas complejas y una alta proporción de estudiantes que combinan estudio, trabajo y responsabilidades familiares, resulta pertinente analizar cómo la motivación académica se configura, se transforma y se sostiene a lo largo del tiempo, influyendo directamente en la permanencia y en la consolidación del derecho a la educación superior.

Diseño Metodológico

Enfoque, métodos y tipo de investigación

Según Slater (2025), es pertinente aplicar enfoque cuantitativo en las investigaciones cuando su propósito es describir comportamientos observables, organizar datos sistemáticamente y establecer patrones de respuesta dentro de una población en específico. En coherencia con ello, la presente investigación es correlacional, en la medida que se busca identificar relaciones de causalidad en las respuestas de los estudiantes que permitan vincular la efectividad de las estrategias con su motivación para mantenerse vinculados a la UNAD en el trayecto de su proceso formativo. Del mismo modo, el diseño será no experimental, ya que como afirma Starbuck (2023) en este no se manipularán variables, sino que se observará el fenómeno desde su realidad y contexto natural; y es de corte transversal, porque se recopilará la información en un solo periodo de tiempo.

Fases de la Investigación

Fase de Diseño de los Instrumentos

En lo que respecta al instrumento para la recolección de la información se ha adaptado la versión de la Escala de Motivación Académica – EMA (2012) aplicable al contexto universitario que ya ha sido validada con un total de 28 ítems en las siete (7) dimensiones que lo componen los siguientes resultados de Alfa de Cronbach: Amotivación (0,77), Regulación externa (0,77), Regulación introyectada (0,61), Regulación identificada (0,62), MI al conocimiento (0,80), MI al logro (0,78) y MI a las experiencias estimulantes (0,71).

En esa medida, la adaptación en mención corresponde a la incorporación de los ítems correspondientes a la evaluación o valoración de la percepción de las estrategias de permanencia estudiantil implementadas en el CEAD Ocaña de la UNAD. Para tal efecto, se toma la versión

publicada por Mogro (2021) en su estudio “*Aplicación del instrumento de motivación EMA en los institutos de Educación Superior INCOS y ITSA de Cochabamba – Bolivia*”, asumiendo la escala de valoración de 1 a 5, 1 es Nada en absoluto y 5 es totalmente.

Fase de Aplicación de los Instrumentos de Medición

Respecto al procedimiento de aplicación, la investigación se llevará a cabo por fases continuas con el objetivo de asegurar el orden técnico de la recolección y tratamiento de la información. En una primera fase se revisará y organizará la información institucional en torno a permanencia, continuidad y riesgo de deserción en la UNAD CEAD Ocaña. En una segunda fase se consolidará la versión final del cuestionario que incluye las preguntas de caracterización de la muestra, el bloque de percepción sobre estrategias de permanencia y las afirmaciones de la Escala de Motivación Académica, esta última adaptada al contexto universitario.

La tercera fase implica la preparación del proceso de aplicación del instrumento, es decir, la definición de la estrategia de contacto con los participantes, el canal y el supuesto de tiempo de respuesta del mismo. La cuarta fase es la aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada. A continuación, la quinta fase hace referencia a la depuración, organización y tabulaciones de la base de datos. La sexta fase dará paso al análisis descriptivo de la información a través de frecuencias, porcentajes y variaciones de medias aritméticas de los grupos definidos en la investigación.

Recolección de Datos

Respecto a los criterios de selección de los participantes, se fijará como criterios de inclusión estar matriculado como estudiante, activo de pregrado en la UNAD CEAD Ocaña en el momento de la aplicación del instrumento; aceptar participar en la investigación de manera voluntaria mediante el consentimiento informado y diligenciar el cuestionario de forma

adecuada. Así mismo, se asumirán como exclusión, no pertenecer al CEAD Ocaña, no estar matriculado activamente durante el periodo de aplicación, no aceptar el consentimiento informado o entregar formularios incompletos que limiten su procesamiento analítico. Las definiciones de los criterios previos tienen el efecto de acotar con mejor precisión la población efectiva de estudio y permitir la consistencia en la selección de la muestra.

Consentimientos informados

Desde el punto de vista ético se desarrollará la investigación bajo los principios de la participación voluntaria, la información suficiente, la confidencialidad, y el uso responsable sólo en el ámbito académico de los datos. Así, antes de diligenciar el cuestionario, los participantes serán informados del propósito del estudio, del carácter estrictamente académico de la investigación, de la libertad de no participar o de retirarse, y no sufrirán ningún tipo de afectación en su condición académica o administrativa. Para ello se dispondrá de un consentimiento informado, claro, presentado previamente al acceso al cuestionario pertinente. De la misma manera, la información recolectada será mantenida en reserva, en la medida de que se evitará la recolección de datos que permitan la identificación directa de los estudiantes, y los resultados sólo se presentarán de forma agregada.

Población y Muestra

Por su parte, para determinar la población o universo de estudio, resulta pertinente abordar a Ahmad y Wilkins (2025), quien sostiene que cuando se trabaja con poblaciones finitas y se desea la representatividad de la información estadística, el tamaño de la muestra debe estimarse mediante fórmulas estadísticas a las cuáles se integran criterios de confiabilidad, error y variabilidad de los datos recopilados. En esa medida, la presente investigación toma como población un total de 1915 estudiantes activos matriculados en los programas de pregrado de la

UNAD CEAD Ocaña. Para tal efecto, se aplica un nivel de confianza del 95% que presente un valor $Z=1,96$ y un margen de error del 5%; procedimiento descrito mediante la siguiente fórmula estadística:

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

$$n = \frac{1915 * 1,96^2 * 0,5 * 0,5}{(N - 1) * 0,05^2 + 1,96^2 * 0,5 * 0,5}$$

Donde:

N = Tamaño de la población (1900 estudiantes matriculados en el CEAD Ocaña)

Z = Nivel de confianza (1,96 para 95 %)

p = Probabilidad de ocurrencia (0,5)

q = Probabilidad de no ocurrencia (0,5)

e = Margen de error permitido (0,05)

Bajo esa perspectiva, el tamaño de la muestra final tomando en cuenta los criterios previamente descritos es de 324 estudiantes a encuestar.

Análisis de Resultados

Conforme a lo planteado en los objetivos específicos de la investigación que se realizó, en este apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir del procesamiento de la información recopilada en la población objeto de estudio. Para ello, la organización del análisis responde a un orden que permite abordar, primero, la percepción de los estudiantes ante las estrategias de permanencia propuestas por la UNAD CEAD Ocaña; en segundo lugar, los factores motivacionales que impactan su continuidad o no en el quehacer académico y en último lugar, las variables que hacen parte de los elementos que aportan a la construcción de estrategias de acompañamiento psicoeducativas y/o académicas.

En la misma forma, los resultados se exponen mediante tablas y figuras resultantes del análisis estadístico realizado en SPSS, que permiten describir objetivamente las tendencias, medias y relaciones observadas entre unas y otras variables. En este orden de ideas, el presente apartado expresa los resultados de los tres objetivos específicos permitiendo a su vez coherencia con el problema de investigación, el diseño metodológico y el alcance analítico que orientó este estudio.

Percepción de los estudiantes con respecto a las estrategias de permanencia para prevenir los riesgos de deserción

En correspondencia con el primer objetivo específico de la investigación el presente apartado aporta los resultados en relación con la percepción de los estudiantes de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña en torno a las estrategias de permanencia dirigidas a evitar los riesgos de deserción universitaria y para su realización, la forma de análisis está determinada por dos momentos que se complementan mutuamente: en un primer momento la caracterización de la muestra a partir de la información básica que aportan los participantes. Posteriormente, se

describe percepción que los participantes hacen de sus experiencias particulares en relación con las acciones institucionales de acompañamiento, apoyo y permanencia. De igual manera, el plan de desarrollo aquí referido permite para el análisis contextualizar los hallazgos en torno a las condiciones generales de los estudiantes, posteriormente se describirán de forma objetiva cuál es la manera en la que perciben y valoran la pertinencia, el conocimiento, la participación y la eficacia de las estrategias de permanencia del CEAD Ocaña.

Caracterización de la muestra según información básica de los estudiantes

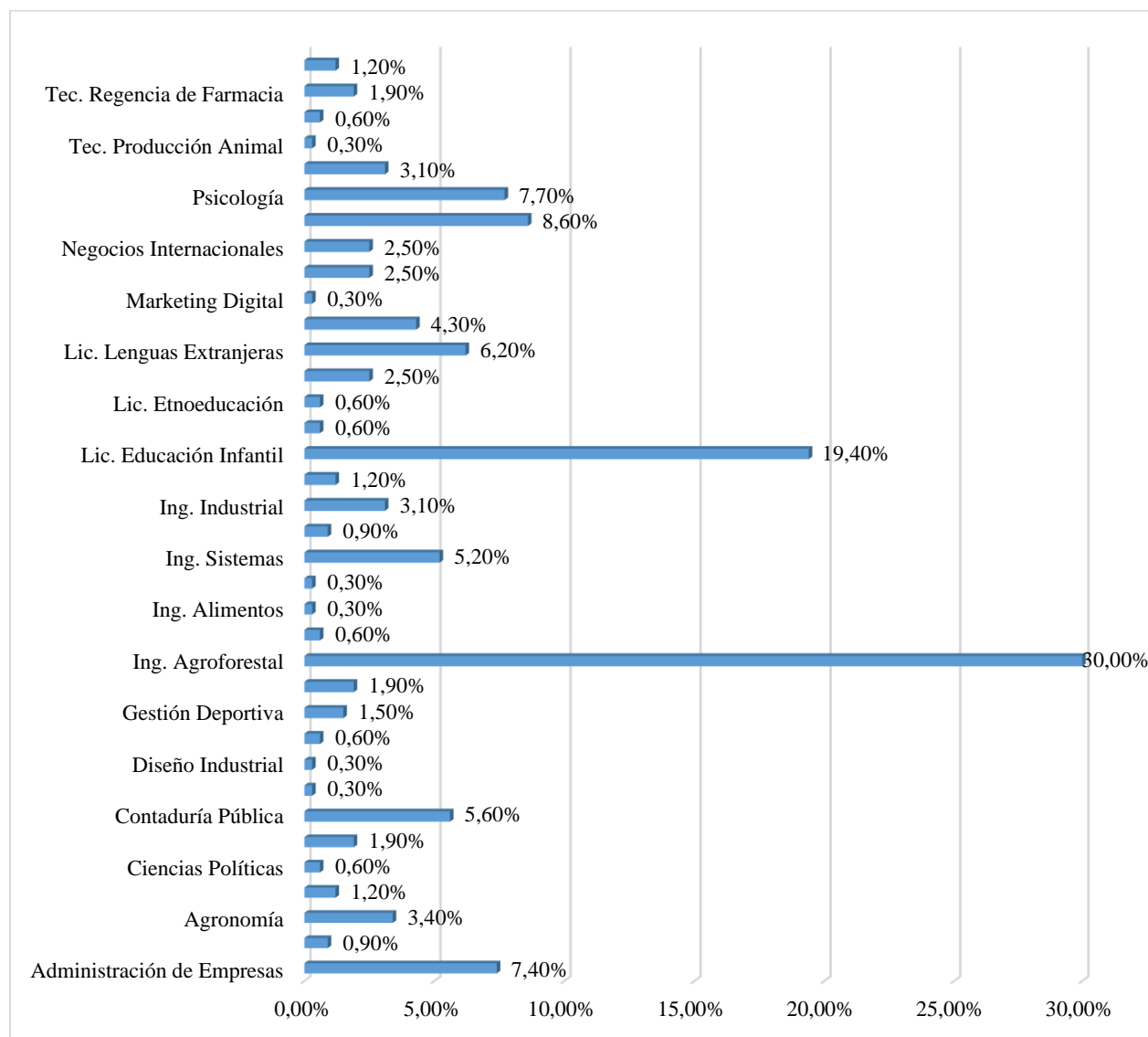
La figura 7 presenta que la distribución porcentual de la muestra de 324 estudiantes da cuenta de la participación de 36 programas de pregrado que han sido considerados en este estudio, lo que logra evidenciar el amplio espectro de programas académicos que tiene el CEAD Ocaña. A la vez, la mayor participación se la lleva la Ingeniería Agroforestal con 30,00 % de la muestra, equivalente a aproximadamente 97 estudiantes, seguida de la Licenciatura en Educación Infantil de 19,40 %. La Profesional en Seguridad y Salud en el Trabajo alcanzó el 8,60 %, mientras que la Psicología tuvo un 7,70 % y la Administración de Empresas el 7,40 %, valores próximos al 25 y al 24, respectivamente. De forma similar, otros programas como la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (6,20 %), Contaduría Pública (5,60 %) e Ingeniería de Sistemas (5,20 %) muestran un nivel intermedio en el total analizado.

Por otro lado, la distribución de la población estudiantil observada en la figura 7 se encuentra también en consonancia con la intención metodológica de abordar el estudio desde una perspectiva más amplia de la población estudiantil del CEAD Ocaña y no solo concentrar el análisis sólo en un programa o en pocos programas. A la vez, la inclusión de 36 programas de pregrado dentro de la muestra, permitirán que la valoración de las estrategias de permanencia utilizadas por la UNAD CEAD Ocaña se constituya a partir de experiencias académicas

diferentes, con trayectorias de formación y condiciones de estudios distintas. En esa línea, la diversidad programática de la muestra contribuye a que la lectura de los resultados tenga un carácter más integral, en tanto que incluye percepciones provenientes de diferentes áreas de formación.

Figura 7

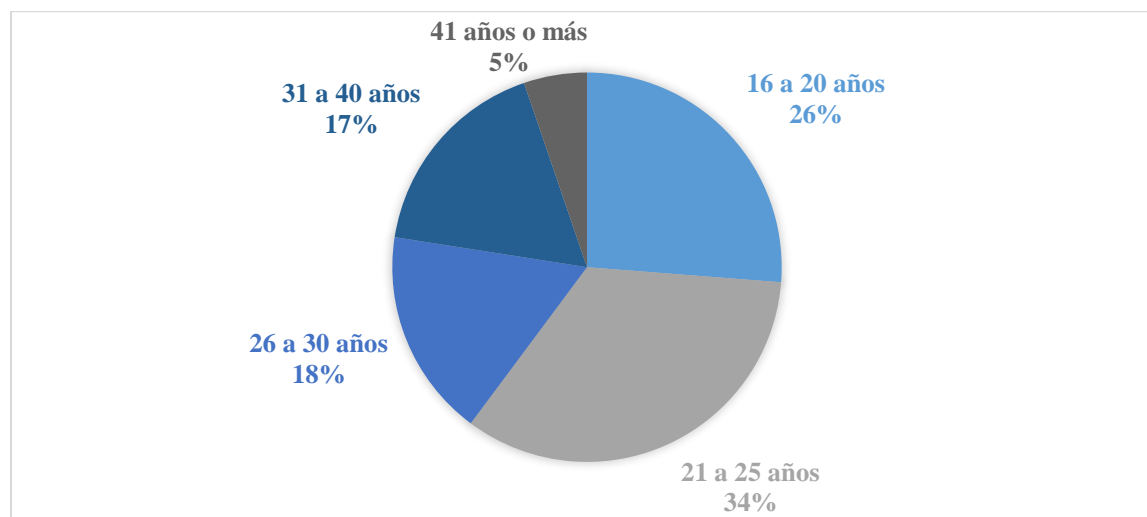
Distribución porcentual de la muestra según programas de pregrado incluidos en el estudio



Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Figura 8

Caracterización de la muestra según rangos etarios

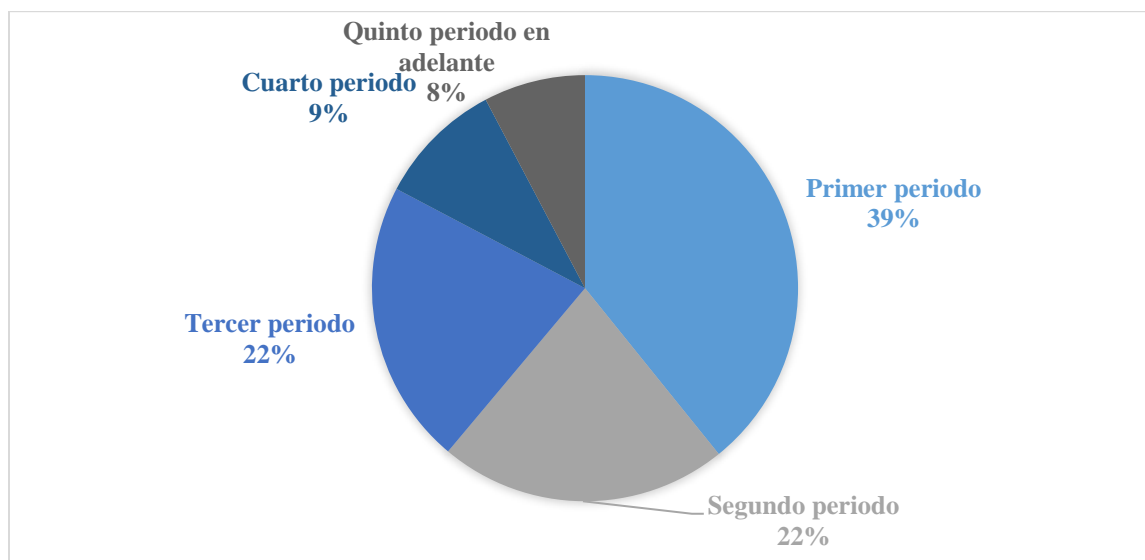


Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

De acuerdo con la figura 8, la caracterización de la muestra según rangos de edad pone en evidencia que la mayor concentración de estudiantes está representada por el grupo de los 21 a 25 años, el cual representa una proporción del 34 % del total de la muestra, lo que equivaldría aproximadamente a 110 participantes de los 324 encuestados. A continuación, el rango de 16 a 20 años corresponde al 26 % de la caracterización, el rango de 26 a 30 años se corresponde con el 18% que serían cerca de 58 participantes, el rango de 31 a 40 años se correspondería con el 17 % que equivaldría a cerca de 55 estudiantes. Por último, el rango de 41 años o más representa el 5 %, que equivaldría a aproximadamente a tan sólo 16 participantes. En este sentido, cabe mencionar que la figura 8 pone de manifiesto que la población estudiada está concentrada en mayor medida en rangos etarios menores, presentando una disminución de cantidad a medida que aumentan las categorías.

Figura 9

Caracterización de la muestra según periodo académico que cursa actualmente

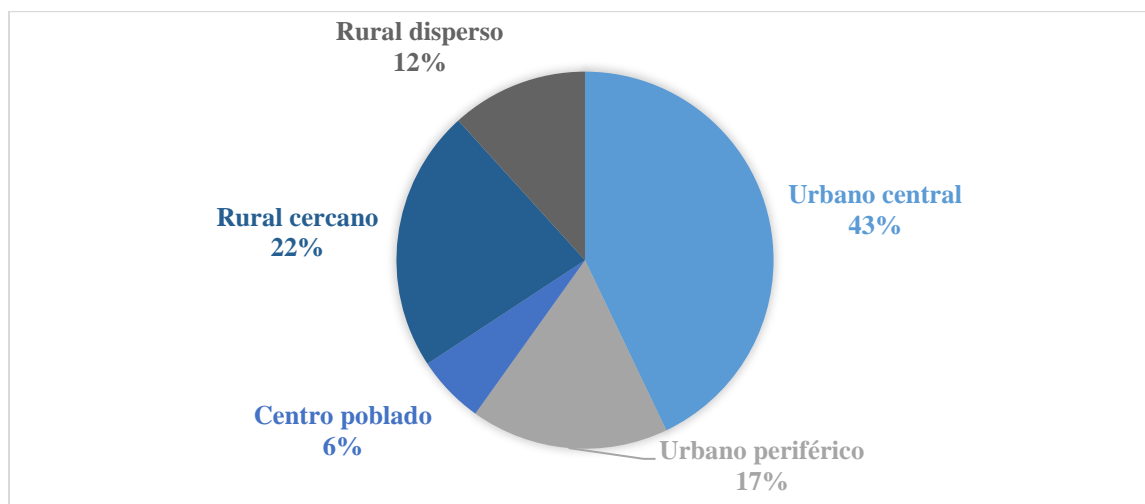


Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Tal como es posible visualizar en la figura 9, la caracterización de la muestra de acuerdo con el período académico que actualmente cursan los estudiantes pone de manifiesto una mayor presencia en los estudiantes del primer período, del 39 % del total. Esto equivale, aproximadamente, a 126 estudiantes de un total de 324 en total. El segundo período y el tercer período registran cada uno un 22 %, lo cual equivale a cerca de 71 estudiantes, mientras que el cuarto período se remite al 9 % de la muestra, lo cual equivale a un total aproximado de 29 participantes. En cuanto al grupo de los que están ubicados en quinto período en adelante, alcanzan el 8 %, equivalente a 26 estudiantes. En este sentido, la figura 9 permite observar que la muestra se concentra fundamentalmente en los primeros períodos de formación y una disminución de progresión a medida que avanza la trayectoria.

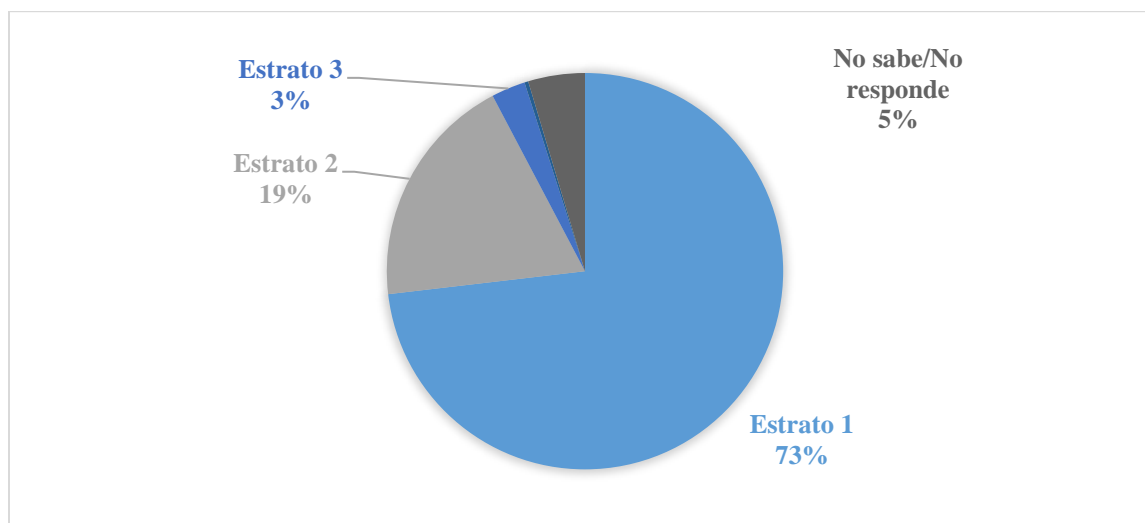
Figura 10

Caracterización de la muestra según contexto de residencia predominante



Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

La figura 10 hace referencia a una caracterización de la muestra en función del contexto del lugar de residencia que predomina, en la cual el mayor porcentaje de personas encuestadas se sitúa en el contexto urbano central, ocupando este lugar un 43 % del total, lo que equivaldría a unos 139 participantes de los 324 encuestados. Así mismo, el contexto rural cercano constituyó el 22%, correspondiente a cerca de 71 estudiantes, mientras que el urbano periférico alcanzó el 17 %, que equivaldría a unos 55 participantes y el rural disperso fue el que agrupó a un total del 12 % de los participantes/as, lo que corresponde aproximadamente a 39 estudiantes y el centro poblado era aquel que alcanzó el 6 % del total con unos 19 estudiantes aproximadamente. En este sentido, la figura 10 permite poder observar una mayor concentración de estudiantes en espacios urbanos, aunque sin obviar que también existió una participación considerable de contextos rurales y territorios intermedios sobre el total analizado.

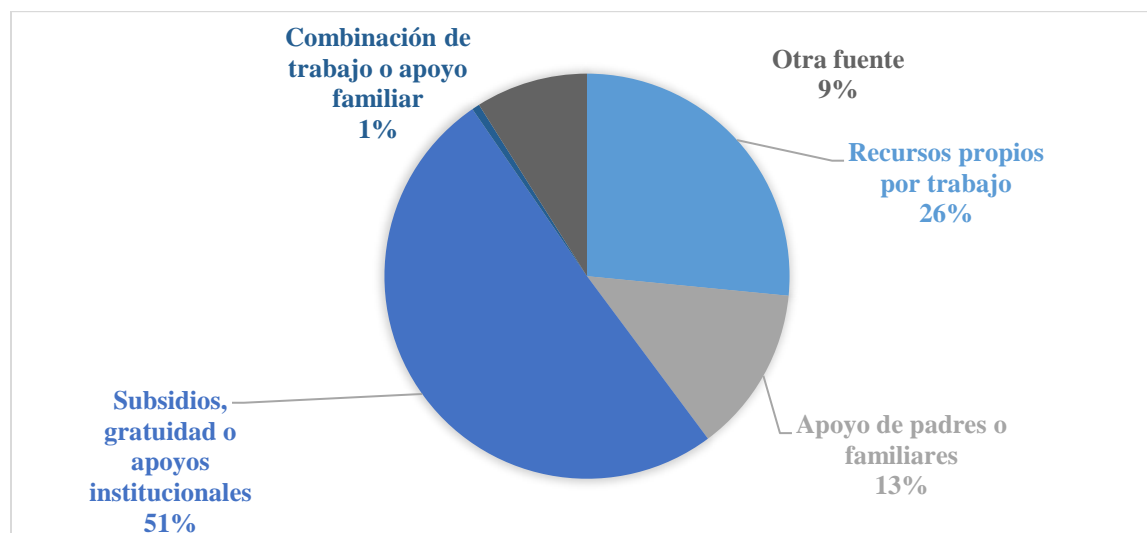
Figura 11*Caracterización de la muestra según estrato socioeconómico*

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Conforme a lo expuesto por la figura 11, la caracterización de la muestra según estrato socioeconómico pone de manifiesto la clara concentración que presenta el estrato 1, que concentra el 73 % de la muestra, lo cual equivale aproximadamente a 237 estudiantes de los 324 del total de los participantes. Asimismo, el estrato 2 representa el 19 % de la muestra, que equivale a cerca de 62 estudiantes, y el estrato 3 es el menos nutrido, con el 3 %, lo cual significa aproximadamente 10 participantes. Por su parte, la categoría No sabe/No responde alcanza un 5 %, lo que equivale a aproximadamente 16 estudiantes. En este sentido, la figura 11 deja clara la composición de la muestra, marcada de manera mayoritaria por estudiantes pertenencias a los estratos socioeconómicos más bajos y reducida representación de niveles superiores dentro del grupo analizado.

Figura 12

Principal fuente de sostenimiento económico durante los estudios



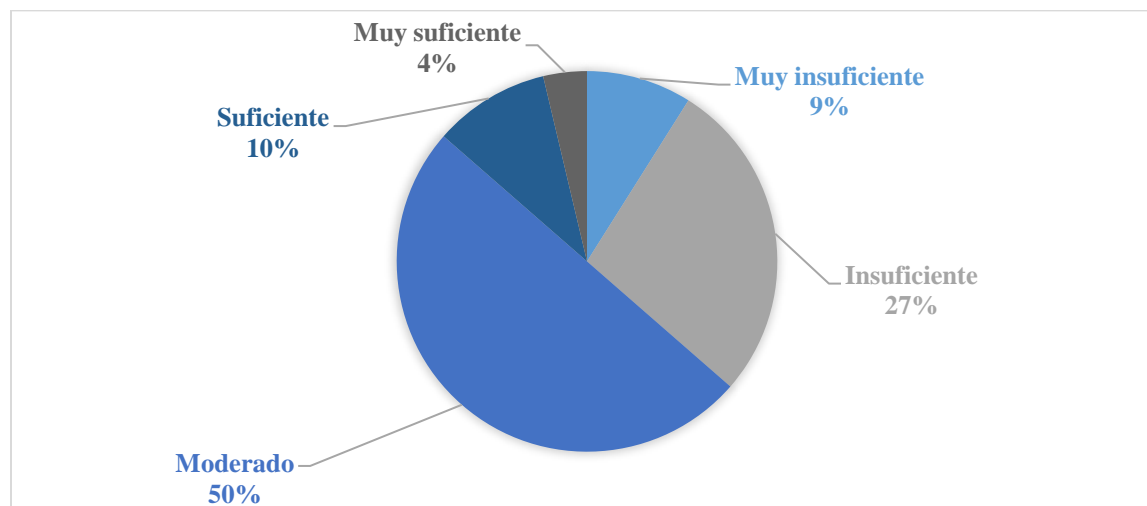
Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Mientras tanto, la figura 12 expone la fuente de sostenimiento económico durante la realización de estudios para la educación superior corresponde a subsidios, gratuidad o apoyos institucionales por ser la mayoritaria en términos de grados: esta última categoría representa el 51 %, una cifra que equivale a aproximadamente 165 estudiantes de los 324 encuestados. Ligeramente más alejado del grupo anterior se encuentra la categoría recursos propios por trabajo, que representa el 26 %, un número que equivale a aproximadamente 84 estudiantes, mientras que el apoyo de padres o familiares llega al 13 %, una proporción que equivale a aproximadamente 42 estudiantes encuestados. Finalmente, por su parte, la categoría otra fuente cubre el 9 % de la muestra, que equivale a aproximadamente 29 estudiantes de los encuestados, mientras que la combinación trabajo o apoyo familiar representa únicamente el 1 %, es decir, aproximadamente 3 estudiantes. En tal sentido, la figura 12 permite ver cómo el sostenimiento

económico de la mayor parte de los estudiantes tiene que ver con mecanismos institucionales de ayuda, seguidos a distancia de los propios estudiantes y del apoyo familiar.

Figura 13

Valoración sobre la suficiencia de los recursos económicos para financiar los estudios



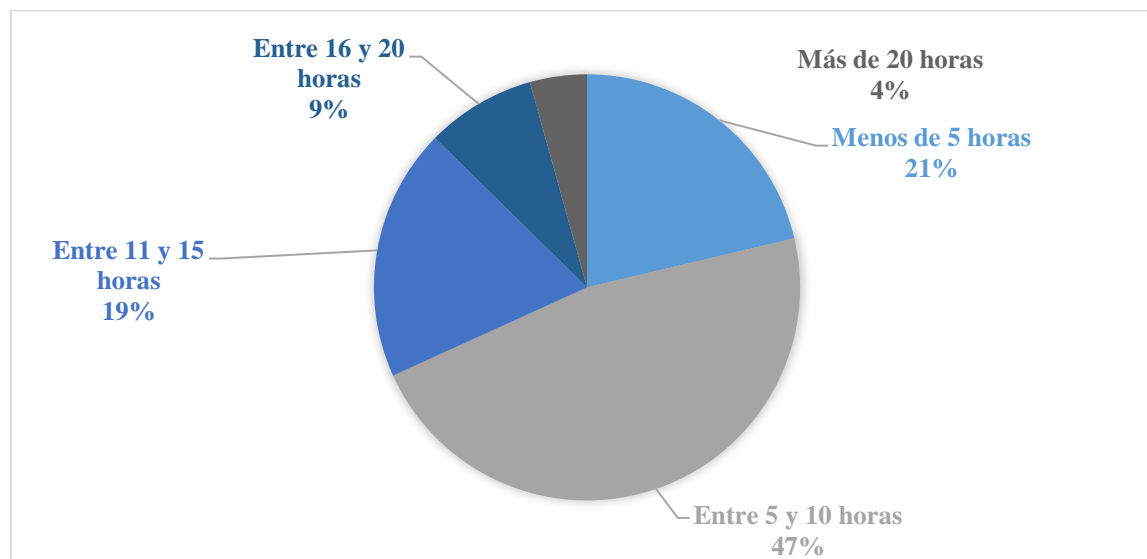
Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

En relación con la figura 13, la principal opinión acerca de la disponibilidad de recursos económicos a la hora de afrontar los estudios indica que la opción que más abunda es moderada, el cual coincide con el 50 % del total, cercano a los 162 estudiantes de los 324 de la muestra. Del mismo modo, la opción insuficiente alcanza el 27 %, correspondiente a una cantidad aproximada de 87 estudiantes; por el contrario, suficiente permite indicar el 10 % de la muestra, próximo a los 32 participantes. Por su parte, las valoraciones extremas poseen un menor porcentaje, dado que muy insuficiente observamos que alcanzó el 9 %, coincidiendo aproximadamente con el 29 de la muestra, y muy suficiente, el 4 %, lo que coincide aproximadamente con 13 participantes de la muestra. En este sentido, la figura 13 muestra que la mayor parte de los estudiantes ubica

los recursos económicos en un escalonamiento moderado o insuficiente para cursar los estudios en la universidad.

Figura 14

Dedicación semanal a actividades escolares por parte de los estudiantes



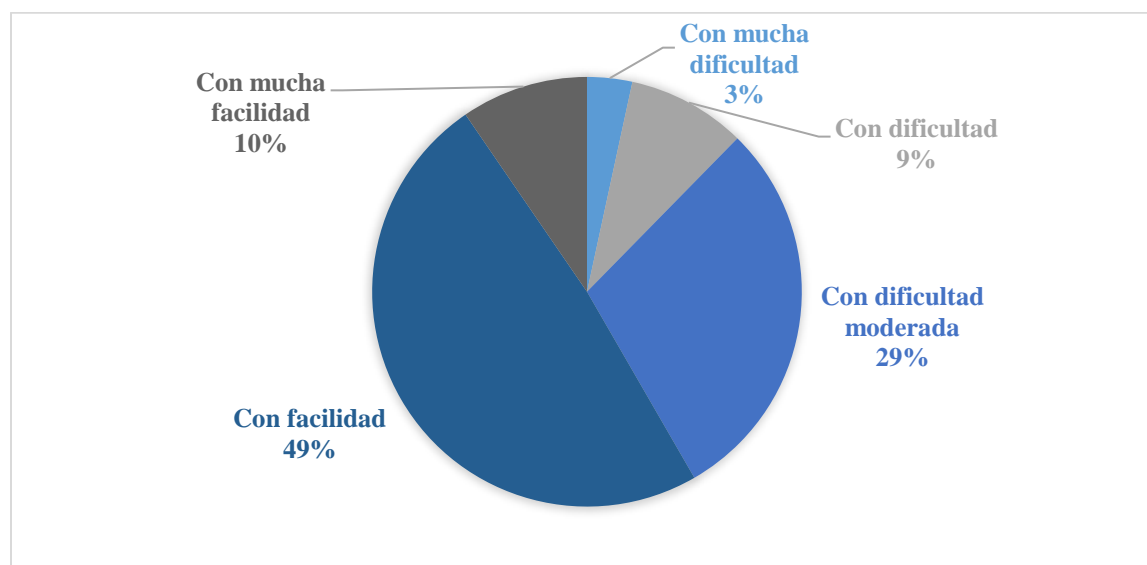
Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

De acuerdo con la figura 14, la dedicación semanal a las actividades de los estudiantes se encuentra concentrado en la dedicación de cinco a diez horas, es el grupo que aglutina el 47 %, aproximadamente 152 estudiantes de los 324. En segundo lugar, el 21 % de la muestra, equivalentes a cerca de 68 estudiantes, registra dedicar hasta cinco horas a la semana, en tanto que el 19 % indica invertir entre once y quince horas, que aproxima a cerca de 62 participantes. En contraposición, el segmento que destina horas entre 16 y 20 horas representa el 9 % de la muestra, que equivale aproximadamente a 29 estudiantes. El 4 %, es decir, cerca de 13 participantes, indica dedicar más de 20 horas a la semana.

En ese sentido, la figura 14 muestra que el hábito de estudio de la mayor parte de los estudiantes se encuentra en niveles intermedios de dedicación semanal con predominancia de tiempos moderados, así como una proporción también relevante de participantes que estudia menos de cinco horas; este comportamiento se refiere a que la rutina académica de la muestra no se localiza en extensas jornadas de estudio, sino en tiempos más limitados o muy distribuidos y los niveles altos de dedicación son sólo una parte reducida dentro del total analizado.

Figura 15

Facilidad con la que accede a internet para el desarrollo de actividades académicas



Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Conforme a la figura 15, los estudiantes tienen mayor facilidad de acceso a internet para llevar a cabo sus actividades académicas, concentrándose principalmente en la categoría con facilidad, que representa el 49 % del total, el cual equivale a aproximadamente 159 de los 324 estudiantes participantes. La clase con dificultad moderada aparece con el 29 %, pues representa cerca de 94 estudiantes; con mucha facilidad alcanza un 10 %, correspondiente a 32 del total de

los participantes. Las categorías con dificultad y con mucha dificultad llegan a representar el 9 % y el 3 % respectivamente, aproximadamente, 29 y 10 estudiantes. De esta manera, la figura 15 señala que, aunque hay predominancia a favor de un acceso favorable al internet dentro de la muestra, también existe un grupo bastante importante que reporta distintos niveles de dificultad de conectividad, lo que muestra que hay heterogeneidad en una condición muy importante para el desarrollo de la formación académica en la modalidad de la UNAD.

Percepción sobre las estrategias de permanencia de la UNAD

Con el objetivo de dar respuesta al primer objetivo específico del estudio en cuestión, el apartado presenta los resultados derivados de la percepción que los estudiantes tienen sobre las estrategias de permanencia que desarrolla la UNAD CEAD Ocaña. Para ello, la exposición del análisis se articula en torno a describir el nivel de conocimiento, participación, valoración y efectividad que los informantes asignan a las acciones institucionales orientadas a mitigar los riesgos de abandono de los estudios universitarios. Así como también, la información se presenta mediante gráficos y tablas resultado del procesamiento estadístico realizado en SPSS que permite la identificación de tendencias de respuesta, de medias de valoración y comportamientos mayoritarios en la muestra estudiada. En ese sentido, el apartado realiza una lectura objetiva de la forma en que los estudiantes reconocen y valoran las estrategias de permanencia que desarrolla la institución a lo largo de su trayectoria académica.

Tabla 1*Nivel de conocimiento sobre las estrategias de permanencia de la UNAD*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No las conoce en absoluto	36	11,1	11,1	11,1
	Conoce muy pocas	126	38,9	38,9	50,0
	Conoce algunas de manera general	93	28,7	28,7	78,7
	Conoce varias con claridad	51	15,7	15,7	94,4
	Conoce ampliamente la mayoría de ellas	18	5,6	5,6	100,0
	Total	324	100,0	100,0	

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Según lo indicado en la tabla 1, el conocimiento sobre las estrategias de permanencia de la UNAD se hace presente fundamentalmente en las categorías de rango menor en reconocimiento institucional. En cuanto a su colocación, 126 estudiantes (38,9 %) indicaron que conocen muy pocas estrategias, y los 93 (28,7 %) participantes que indicaron que conocen algunas de forma general. De igual forma, 36 estudiantes (11,1 %) dijeron que no conocen en absoluto estrategias de permanencia, así que estas tres categorías concentran un 78,7 % del total de la muestra. Por otro lado, los niveles altos de conocimiento se encuentran igualmente con menor frecuencia, en donde 51 estudiantes (15,7 %) indicaron conocer varias con claridad y 18 (5,6 %) conocían ampliamente la mayoría de ellas.

Tabla 2

Medios por los que ha conocido las estrategias de permanencia académica de la UNAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inducción o bienvenida institucional	116	35,8	35,8	35,8
Docentes o tutores	41	12,7	12,7	48,5
Bienestar universitario o consejería	30	9,3	9,3	57,7
Válidos Correos, plataforma o canales digitales institucionales	109	33,6	33,6	91,4
Compañeros u otros estudiantes	28	8,6	8,6	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

De acuerdo con los datos que se encuentran en la tabla 2, los principales medios por los cuales los estudiantes han conocido las estrategias de permanencia académica a la UNAD son la inducción o bienvenida institucional y los correos, plataforma o canales digitales institucionales. Primeramente 116 estudiantes, que corresponden al 35,8%, señalaron la inducción como principal vía de conocimiento, mientras que 109 participantes (33,6%) optaron por los canales digitales institucionales. De la misma manera, los docentes o tutores representan el 12,7% de respuestas, siendo 41 estudiantes, seguidos de bienestar universitario o consejería con 30 participantes (9,3%) y de compañeros u otros estudiantes con 28 respuestas (8,6%). En ese sentido, la tabla 2 evidencia que el acceso a la información de estrategias de permanencia recae mayoritariamente en mecanismos institucionales formales de ingreso y comunicación digital, mientras que los canales de acompañamiento directo y social muestran un porcentaje de participación menor en el total que han sido analizados.

Tabla 3

Percepción sobre la claridad de la información de las estrategias brindada por la universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Nada clara	9	2,8	2,8	2,8
Poco clara	49	15,1	15,1	17,9
Medianamente clara	87	26,9	26,9	44,8
Clara	148	45,7	45,7	90,4
Muy clara	31	9,6	9,6	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

De acuerdo a lo mostrado en la tabla 3, la percepción en relación a la claridad de la información acerca de las estrategias de permanencia difundidas por la universidad se muestra mayoritariamente positiva. De hecho, 148 estudiantes, que suponen un 45,7%, piensan que tal información es clara, mientras que otros 31 participantes (9,6%) la consideran muy clara. De la misma manera, 87 estudiantes (26,9%) la sitúan en un punto medio, lo que también indica una cantidad considerable de respuestas intermedias teniendo en cuenta el total de respuestas analizado. En la parte baja de la cadena de respuestas se dan las valoraciones menos positivas, ya que 49 estudiantes (15,1%) la califican de poco clara y 9 (2,8%) como nada clara. En este sentido, la tabla 3 muestra que hay una valoración positiva de la claridad informativa de las estrategias de permanencia, pero también que sigue habiendo un grupo de estudiantes que la valoran con niveles muy limitados de precisión o comprensión.

Tabla 4

Frecuencia con la que ha participado en acciones institucionales para la permanencia académica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	60	18,5	18,5
	Casi nunca	83	25,6	44,1
	Algunas veces	127	39,2	83,3
	Frecuentemente	41	12,7	96,0
	Muy frecuentemente	13	4,0	100,0
	Total	324	100,0	100,0

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Conforme a los resultados expuestos en la tabla 4, la frecuencia de participación que manifiestan los estudiantes en las acciones institucionales relacionadas con la permanencia académica se concentra en las frecuencias intermedias y muy bajas. Primero, 127 estudiantes que representan un 39,2 % de la muestra manifestaron participar algunas veces, mientras que 83 participantes (25,6 %) señalaron que casi nunca participan y 60 (18,5 %) que nunca participan. De igual modo, la categorización de los niveles de una mayor frecuencia es el que muestra la menor proporción de estudiantes de la muestra, ya que tan solo 41 estudiantes (12,7 %) afirman participar con frecuencia, y tan solo 13 (4,0 %) manifiestan que participan muy a menudo. En esta línea, la tabla 4 sugiere el hecho de que la participación estudiantil en las acciones institucionales de la permanencia académica se sitúa en el rango de las frecuencias ocasionales o muy bajas en el total de los datos analizados.

Tabla 5

Valoración de la oportunidad con que la universidad ofrece apoyo a estudiantes en riesgo de deserción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	8	2,5	2,5
	Deficiente	14	4,3	6,8
	Aceptable	78	24,1	30,9
	Buena	131	40,4	71,3
	Muy buena	93	28,7	100,0
	Total	324	100,0	100,0

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 5, la consideración de la manera en que la universidad ofrece apoyo a estudiantes en riesgo de deserción se centra sobre todo en consideraciones favorables. De esa forma, 131 estudiantes lo consideraron como bueno, al tiempo que 93 participantes (28,7 %) lo consideraron muy bueno. Y también 78 estudiantes (24,1 %) la ubicaron en un nivel tolerable, lo que muestra una proporción importante de respuestas intermedias en relación con el total analizado. Las consideraciones menos favorables, por otra parte, presentan poca frecuencia, ya que un total de 14 estudiantes (4,3 %) lo consideraron como deficiente y, tan solo 8 (2,5 %) como muy deficiente. Por lo tanto, se puede decir que la tabla 5 muestra que una percepción positiva de la manera en que la universidad ofrece apoyo a estudiantes en riesgo de deserción sucede en una proporción notable frente a un grupo menor que la considera con medias o bajas consideraciones.

Tabla 6

Percepción sobre la utilidad de las estrategias de acompañamiento académico que conoce

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada útiles	3	,9	,9
	Poco útiles	13	4,0	4,9
	Medianamente útiles	54	16,7	21,6
	Útiles	180	55,6	77,2
	Muy útiles	74	22,8	100,0
	Total	324	100,0	100,0

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

En consonancia con los resultados de la tabla 6, la consideración sobre la utilidad de las estrategias de acompañamiento académico que los estudiantes conocen se concentra en gran medida en valoraciones positivas. En primer lugar, 180 estudiantes, lo que supone el porcentaje del 55,6 %, afirmaron que estas estrategias les son útiles, mientras un total de 74 participantes (22,8 %) las calificaron como muy útiles. Del mismo modo, 54 estudiantes (16,7 %) las situaron en un nivel medianamente útil, lo que mantiene una proporción intermedia dentro del total analizado. En el sentido contrario, las valoraciones menos positivas tienen una frecuencia baja, ya que 13 estudiantes (4,0 %) las consideraron poco útiles y tan sólo 3 (0,9 %) indicaron que son nada útiles.

Esta tendencia manifiesta que entre el grupo de participantes analizado, dichas acciones aparecen fundamentadas so favor del desarrollo del proceso formativo; del mismo modo las respuestas intermedias de las encuestas sugieren la existencia de estudiantes que perciben aportaciones parciales en dichas estrategias, pero las ubican, no obstante, lejos de los niveles más altos en la escala de valoración. De este modo la distribución observada manifiesta una percepción en su mayoría positiva en lo que respecta al acompañamiento académico. No

obstante, se dan diferencias en el grado en que los participantes reconocen la aportación universitaria como parte de su trayectoria.

Tabla 7

Valoración sobre el acompañamiento emocional y psicoeducativo brindado por la institución

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy insuficiente	4	1,2	1,2
	Insuficiente	14	4,3	5,6
	Moderado	94	29,0	34,6
	Adecuado	153	47,2	81,8
	Muy adecuado	59	18,2	100,0
	Total	324	100,0	100,0

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Conforme a los datos mostrados en la tabla 7, la evaluación que los participantes hacen del acompañamiento emocional y psicoeducativo llevado a cabo por la institución, se encuentra principalmente concentrada en evaluaciones positivas. De este modo, un total de 153 estudiantes que vienen a equivaler al 47,2 % de la totalidad del total de individuos que respondieron la encuesta, evalúan el acompañamiento emocional y psicoeducativo ofrecido como adecuado, y 59 participantes más (18,2 % del total) lo valoran como muy adecuado. De esta manera, 94 de los estudiantes (29,0 %) aprecia el acompañamiento emocional y psicoeducativo con intensidad moderada, advirtiendo así que existe una proporción relevante de respuestas que se sitúan en un punto intermedio de entre las respuestas registradas.

Consecuentemente, las evaluaciones menos favorables gozan de una frecuencia baja en el marco de la tabla 7, ya que un total de 14 estudiantes (4,3 %) lo valoran como insuficiente y tan solo 4 (1,2 %) lo califican como muy insuficiente. En relación con lo expuesto en este sentido, se puede indicar que, en gran medida, predomina una valoración positiva del acompañamiento

emocional y psicoeducativo llevado a cabo por la institución, aunque también es cierto que también una parte significativa de la muestra la sitúa en niveles intermedios de valoración.

Por otro lado, la distribución de las respuestas también permite apreciar que el acompañamiento emocional y psicoeducativo es identificado como un elemento presente por parte de los estudiantes desde las acciones institucionales de apoyo, permitiendo captar así que la valoración del acompañamiento emocional y psicoeducativo no se circunscribe únicamente a una función de carácter académico, sino que también está referida a dimensiones personales y formativas del proceso universitario. A la vez, las respuestas que son situadas como valoraciones medio-altas también permiten evidenciar que el apoyo lo han registrado como tal una parte notable de los participantes, pero se manifiesta diluida ya que no es homogénea en el total de la muestra.

Tabla 8

Percepción sobre la medida en que las estrategias de la UNAD responden a las necesidades reales de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No responden en absoluto	3	,9	,9	,9
Responden poco	17	5,2	5,2	6,2
Responden de forma parcial	60	18,5	18,5	24,7
Válidos Responden de manera adecuada	187	57,7	57,7	82,4
Responden de manera muy adecuada	57	17,6	17,6	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación

EMA adaptado.

Los resultados que podemos recoger de la tabla 8, reflejan que la percepción de la medida en que las estrategias de la UNAD se adecuan a necesidades reales de los estudiantes, se

encuentra inclinado a valoraciones favorables. En un primer lugar, 187 estudiantes equivalentes al 57.7% consideraron que respondían adecuadamente; mientras que 57 participantes (17.6%), consideraron que estas estrategias respondían muy adecuadamente. De la misma manera, 60 estudiantes (18.5%), comentaron que respondían parcialmente, mostrando con ello una presencia importante de valoraciones intermedias dentro del total analizado.

Según lo anterior, las categorías con frecuencia baja y valoración menos favorable son, en consecuencia, las de poca familia, con 17 estudiantes (5.2%), que expresaron que respondían poco y sólo 3 (0.9%), que enfatizaron que no respondían en absoluto. Por este sentido, la tabla 8, muestra que la percepción es positiva en torno a que las estrategias institucionales se adecuan a las realidades del estudiantado.

Por otra parte, la distribución observada permite advertir que en términos generales los estudiantes advierten una relación entre las acciones de permanencia que se llevan a cabo desde la universidad y las situaciones que atraviesan la experiencia del proceso formativo. Tal situación demuestra que las estrategias no son percibidas como elementos extraños de la experiencia académica, sino como acciones que cumplen con el propósito de adecuarse a las realidades que estudia el estudiantado. Así mismo, las respuestas ubicadas en niveles parciales advierten que si bien existe una valoración favorable predominante, también se mantienen valoraciones diferenciadas de la adecuación de las estrategias frente a las necesidades concretas de la población que se analiza.

Tabla 9

Percepción sobre la articulación entre docentes, consejería, bienestar y otras dependencias a la permanencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy desarticulada	2	,6	,6
	Poco articulada	20	6,2	6,8
	Medianamente articulada	57	17,6	24,4
	Articulada	176	54,3	78,7
	Muy articulada	69	21,3	100,0
	Total	324	100,0	100,0

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Tabla 10

Nivel de efectividad percibido de las estrategias de permanencia de la UNAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada efectivas	4	1,2	1,2
	Poco efectivas	15	4,6	5,9
	Medianamente efectivas	97	29,9	35,8
	Efectivas	155	47,8	83,6
	Muy efectivas	53	16,4	100,0
	Total	324	100,0	100,0

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

De acuerdo con lo expuesto en la tabla 9, la percepción sobre la articulación establecida entre docentes, consejería, bienestar y demás dependencias a las que está vinculada la permanencia se encuentra en calificaciones positivas. Primero de todos, 176 estudiantes, lo que equivale a un 54,3 %, valoraron la articulación como articulada, 69 participantes (21,3 %) la ubican en el ítem de muy articulada. Asimismo, 57 estudiantes (17,6 %) la situaron en el ítem de

medianamente articulada; lo que evidencia una importante consideración por los ítems intermedios dentro del número total analizado. En el caso contrario, las valoraciones menos positivas esta vez presentan frecuencias menores, ya que 20 estudiantes (6,2 %) valoraron la articulación como poco articulada y sólo 2 (0,6 %) como muy desarticulada.

Por otra parte, la distribución observada permite advertir que, desde la óptica estudiantil, las acciones desarrolladas por las áreas académicas y de apoyo no se encuentran de forma aislada, sino que en cuanto forman parte de un entramado institucional que guarda conexión dentro de la experiencia universitaria también. Esta situación deja entrever que, para una parte importante de la muestra, la permanencia es un proceso en el que interactúan distintos actores y dependencias. Asimismo, los ítems intermedios dejan entrever que, si bien la articulación es un aspecto reconocido de forma positiva, no todos los estudiantes la identifican con un mismo nivel de coherencia dentro de su trayectoria automatizada.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos obtenidos del análisis de percepción de las estrategias de permanencia de la UNAD

Ítem	Media	Mediana	Desv. Típ.	Varianza
¿Qué nivel de conocimiento tiene sobre las estrategias de permanencia que ofrece la UNAD para apoyar la continuidad académica?	2,657	2,500	1,0483	1,099
¿Por qué medio ha conocido principalmente las estrategias de permanencia académica de la UNAD?	2,667	3,000	1,4616	2,136
¿Qué tan clara considera la información que brinda la universidad sobre las estrategias de permanencia disponibles?	3,441	4,000	,9539	,910
¿Con qué frecuencia ha participado en actividades o acciones institucionales orientadas a fortalecer la permanencia académica?	2,580	3,000	1,0541	1,111

¿Cuál es su valoración sobre la oportunidad con que la universidad ofrece apoyo cuando un estudiante presenta dificultades académicas o riesgo de abandono?	3,886	4,000	,9553	,913
¿Qué tan útiles considera las estrategias de acompañamiento académico que ha conocido o utilizado?	3,954	4,000	,7992	,639
¿Cómo valora el acompañamiento emocional y psicoeducativo brindado por la institución para apoyar la permanencia estudiantil?	3,769	4,000	,8395	,705
¿En qué medida considera que las estrategias institucionales responden a las necesidades reales de los estudiantes del CEAD Ocaña?	3,858	4,000	,7976	,636
¿Cómo percibe la articulación entre docentes, consejería, bienestar y otras dependencias en el apoyo a la permanencia estudiantil?	3,895	4,000	,8261	,682
¿Qué nivel de efectividad general atribuye a las estrategias de permanencia de la UNAD para prevenir el riesgo de deserción?	3,735	4,000	,8312	,691

Nota. Datos recopilados a través de la aplicación del cuestionario de percepción y evaluación EMA adaptado.

Las medias de las estrategias de permanencia de la UNAD que expone la tabla 11 se ubican mayoritariamente por encima de 3,7, indican por tanto una valoración favorable en varios de los componentes que se han analizado; en este colectivo, cabe resaltar la utilidad de las estrategias de acompañamiento académico, que arrojan una media de 3,954, la articulación entre docentes, consejería, bienestar y otras dependencias que ofrecen una media de 3,895 y la oportunidad con que la universidad ofrece apoyo a estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios con una media de 3,886. Del mismo modo, la percepción sobre la medida en que las estrategias responden a las necesidades reales de los estudiantes alcanza una media de 3,858, mientras que el acompañamiento emocional y psicoeducativo es de 3,769 y la validez general que los estudiantes otorgan a la eficacia de las estrategias de permanencia se sitúa en 3,735.

Por otro lado, las puntuaciones más bajas se observan a la hora de saber el nivel de conocimiento respecto a las estrategias de permanencia, que es de 2,657, en el medio que se conoció a dichas estrategias, que es de 2,667 y en la frecuencia de participación en actividades destinadas a fortalecer la permanencia académica, que arrojan una media de 2,580. Esta disposición permite advertir que la valoración de las estrategias de permanencia tendía a ser favorable si los estudiantes las conocían o utilizaban, pero que en cambio los niveles de conocimiento y de participación directa tienen medias por debajo de los demás ítems. Igualmente, la mediana de 4,000 en siete de los diez ítems, lo que indica una concentración de las respuestas en niveles altos de valoración, y las desviaciones típicas, que están comprendidas entre 0,7976 y 1,4616, reflejan una dispersión moderada, existiendo mayor variabilidad en el ítem relativo al medio principal por el que se conocen las estrategias.

Factores motivacionales que inciden en la continuidad académica de los estudiantes activos de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña

En función del segundo objetivo específico de la investigación, en este punto se presentan los resultados referidos a los aspectos motivacionales que inciden en la continuidad académica del alumnado activo, de pregrado, de la UNAD CEAD Ocaña. Para ello, el análisis se realiza a partir de las respuestas del cuestionario EMA adaptado al contexto universitario que permite identificar cuáles son las valoraciones predominantes en torno a las diferentes dimensiones de la motivación académica. Así mismo, la forma de presentar los resultados facilita identificar de qué forma se condicionan elementos relacionados con la motivación intrínseca, la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la amotivación en el desarrollo de la experiencia formativa del alumnado.

Tabla 12*Distribución de ítems del cuestionario EMA por dimensiones*

Dimensión	Ítems
Amotivación	5, 12, 19 y 26
Regulación Externa	1, 8, 15 y 22
Regulación Introyectada	7, 14, 21 y 28
Regulación Identificada	3, 10, 17 y 24
MI al Conocimiento	2, 9, 16 y 23
MI al Logro	6, 13, 20 y 27
MI a las Experiencias Estimulantes	4, 11, 18 y 25

Nota. Tomado de la escala de valoración EMA empleada por Mogro (2021).

Conforme a lo expuesto en la tabla 12, la forma en que se organizan los ítems del EMA permite poner de manifiesto, de una manera más concreta, las dimensiones motivacionales que determinan el análisis de la continuidad académica en los estudiantes de la UNAD CEAD Ocaña. Esta escala, procedente de la adaptación que efectúa Mogro (2021), nos presenta los 28 ítems agrupados en siete dimensiones, donde cada dimensión incluye cuatro afirmaciones, lo cual permite abordar las diferentes formas de motivación y la desmotivación que se encuentran en el devenir de la vivencia universitaria.

Con esta forma de representación, la amotivación recoge ítems donde aparecerían aspectos vinculados con las dudas, las pérdidas de sentido o la falta de claridad ante la continuidad de los estudios; la regulación externa se agrupa en afirmaciones donde aparecen beneficios a futuro como el empleo, los ingresos o el reconocimiento social. Mientras tanto, la regulación introyectada se vincula con la autoestima, el intento de demostrarse la capacidad personal y el valor que el estudiante atribuye a la consecución de las metas académicas, mientras que la regulación identificada expone por qué el estudiante tiene una evaluación positiva de la utilidad que tiene la formación universitaria para su proyecto profesional y su futura situación ocupacional.

Por su parte, la motivación intrínseca se relaciona con el gusto por aprender, el descubrir y el ampliar saberes; la motivación intrínseca para el éxito se asocia a la satisfacción por auto valorarse, por encontrar y superar situaciones difíciles para obtener resultados; mientras que la motivación intrínseca por las experiencias estimulantes nos hablará de cómo se encuentran agradables para el estudiante actividades como leer, expresar ideas o encontrar y participar intensamente en contenidos que le resultan interesantes.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos dimensión Amotivación

Ítem	Media	Mediana	Desv. Típ.	Varianza
EMA5	1,802	1,000	1,2029	1,447
EMA12	2,265	2,000	,5930	,352
EMA19	1,852	1,000	1,2626	1,594
EMA26	1,972	1,000	1,3316	1,773

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

De acuerdo con los datos de la tabla 13, la dimensión amotivación posee medias que están en la parte baja de las respuestas analizadas, lo que significa que las manifestaciones vinculadas a la pérdida de sentido, el desinterés o la duda por saber si se puede o no continuar con los estudios están poco presentes. En este caso, el ítem EMA12 tiene el valor más alto con una media de 2,265, seguido de EMA26 (1,972), mientras que EMA19 (1,852) con EMA5 (1,802) registra la media más baja. No obstante, el comportamiento de las medias anteriores indica que aquellas afirmaciones que presentan dudas acerca de si se puede o no continuar con la formación superior, comprender del todo el sentido de la permanencia en el ámbito universitario tienen una presencia levemente mayor que aquellas vinculadas a la sensación de perder el tiempo y experimentar poco interés por continuar con el ciclo formativo.

Tabla 14*Estadísticos descriptivos dimensión Regulación Externa*

Ítem	Media	Mediana	Desv. Típ.	Varianza
EMA1	4,037	4,000	1,1205	1,256
EMA8	4,623	5,000	,6678	,446
EMA15	4,698	5,000	,5950	,354
EMA22	4,630	5,000	,6526	,426

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

De acuerdo con los resultados que se muestran en la tabla 14, la dimensión regulación externa alcanza altas medias en todos los ítems, reflejando así una marcada presencia de las motivaciones asociadas a cuestiones externas y a proyecciones futuras asociadas a la formación de educación superior. En este sentido, el ítem más elevado corresponde al ítem EMA15 con 4,698, seguido del ítem EMA22 con 4,630 y EMA8 con 4,623, mientras EMA1 alcanza 4,037, aunque también alcanza un nivel alto de puntuación. A su vez, esta tendencia también comunica que las afirmaciones relacionadas con la obtención de una vida mejor, un mejor sueldo, un trabajo mejor o el estatus social vinculado a la profesión alcanzan las puntuaciones más altas de la dimensión. En esa medida, la información indica que los aspectos externos de orden económico, laboral y de reconocimiento social representan una parte relevante dentro de la motivación académica de los estudiantes analizados.

Tabla 15*Estadísticos descriptivos dimensión Regulación Introyectada*

Ítem	Media	Mediana	Desv. Típ.	Varianza
EMA7	4,728	5,000	,5785	,335
EMA14	4,463	5,000	,7997	,639
EMA21	4,642	5,000	,6734	,453
EMA28	4,645	5,000	,6773	,459

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla 15, la dimensión de regulación introyectada presenta medias elevadas en todos sus ítems, lo que pone de manifiesto que se da una importante presencia de motivaciones vinculadas a la autoexigencia, la validación personal, la necesidad de demostrar capacidades a partir del estudio, etc. En este sentido, el ítem que presenta el nivel más alto de media es el EMA7 que ha alcanzado un valor de 4,728, seguido de EMA28 (4,645), EMA21 (4,642) y EMA14 (4,463). Así mismo, el comportamiento de las mencionadas medias nos da a entender que los estudiantes otorgan una valoración elevada a afirmaciones relacionadas con demostrar que pueden obtener su título, validar que son personas capaces e inteligentes y alcanzar la cosa que están evaluando. De esta manera, la tabla 15 pone de manifiesto que la permanencia en el sistema académico queda acompañada con una motivación ligada a la búsqueda del reconocimiento personal, la búsqueda de la reafirmación de las capacidades y el deseo de la satisfacción inherente al éxito académico.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos dimensión Regulación Identificada

Ítem	Media	Mediana	Desv. Típ.	Varianza
EMA3	4,676	5,000	,5808	,337
EMA10	4,673	5,000	,6027	,363
EMA17	4,642	5,000	,6356	,404
EMA24	4,710	5,000	,5748	,330

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

De acuerdo con los resultados de la tabla 16, la dimensión regulación detectada tiene medias elevadas y muy parecidas entre sí, como se puede ver en la valoración que dan la formación universitaria al ser parte del proyecto profesional y ocupacional de los estudiantes. En este sentido, la mayor media pertenece al ítem EMA24 (4.710), seguido de EMA3 (4.676), EMA10 (4.673) y EMA17 (4.642). De igual manera, este comportamiento manifiesta que las valoraciones referidas a hacer la formación profesional, al desarrollo del proyecto formativo, a

tener un trabajo ajustado a sus intereses y a tomar mejores decisiones referidas al futuro ocupan un lugar relevante en la motivación académica.

En este sentido, la proximidad entre las medias hace advertir que no se trata de una motivación centrada en un solo aspecto del futuro laboral, sino de una valoración amplia de la formación universitaria como medio de proyección, de orientación y de consolidación de las elecciones ocupacionales. De esta forma, la dimensión remarca que la continuidad académica viene asociada a la percepción de utilidad concreta del estudio, ya que los estudiantes hacen una relación con mejores elecciones profesionales, con una mejor preparación y una trayectoria formativa con sentido definido hacia el futuro.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos dimensión MI al Conocimiento

Ítem	Media	Mediana	Desv. Típ.	Varianza
EMA2	4,608	5,000	,6565	,431
EMA9	4,605	5,000	,6802	,463
EMA16	4,633	5,000	,6278	,394
EMA23	4,654	5,000	,5974	,357

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

De forma coherente a las evidencias expuestas en la tabla 17, la dimensión motivación intrínseca al conocimiento alcanza medias altas y homogéneas en los cuatro ítems analizados, evidenciando la consideración del aprendizaje como una experiencia gratificante per se. Dentro de esta dimensión, la media más elevada corresponde al ítem EMA23 (4,654), seguido de EMA16 (4,633), EMA2 (4,608) y EMA9 (4,605) lo que también da cuenta de la proximidad entre esos valores, que también permite dar cuenta de que el interés por aprender, descubrir contenidos nuevos, profundizar en temas que son potentes o seguir ampliando saberes mantiene un comportamiento estable en la muestra. Desde esta óptica, esta dimensión da cuenta de que la continuidad académica no está sólo sostenida por metas externas o de reconocimiento personal,

sino también por una disposición favorable hacia el conocimiento entendido como una fuente de satisfacción intelectual y de enriquecimiento formativo en la experiencia universitaria.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos dimensión MI al Logro

Ítem	Media	Mediana	Desv. Típ.	Varianza
EMA6	4,642	5,000	,6734	,453
EMA13	4,651	5,000	,5930	,352
EMA20	4,395	5,000	,7739	,599
EMA27	4,488	5,000	,7769	,604

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

De acuerdo con los datos de la tabla 18, la dimensión motivación intrínseca por el logro, muestran medias elevadas en todas sus dimensiones, lo que quiere decir que se valora de manera positiva la forma de aquellas experiencias académicas que tienen que ver con la superación personal, la lucha y la obtención de resultados satisfactorios. De ese grupo, la media más alta corresponde a la del ítem EMA13 con 4,651 que tiene que ver con la emoción de comprobar que se ha progresado a lo largo de un tiempo, EMA6 con 4,642 registrado sentido de bienestar educativo, y dentro de esa dimensión, EMA27 tiene un 4,488, siendo EMA20 el que presenta la media más baja con un resultado de 4,395.

De la misma manera, los valores que se han dado permiten ver que las afirmaciones que más grado contienen las tienen que ver con el de sentirse satisfecho de superarse en lo personal y el de reconocimiento del sentido de bienestar ante el logro académico, que están más por encima de aquellas que tienen que ver con el gusto de llevar a cabo actividades difíciles o el tener que esforzarse para conseguir buenos resultados. A partir de esta visión, la dimensión demuestra que la continuidad académica va relacionada de una forma importante con el sentido de avance personal que los estudiantes tienen en sus estudios, en el que se vincula el hecho de poder ir más allá que sólo obtener notas o ir orientado a la consecución de metas observables, sino que

también evidencia el sentido de haber progresado en la propia persona y con la satisfacción que da el comprobar que se ha ido avanzando en el marco de los estudios universitarios.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos dimensión MI a las Experiencias Estimulantes

Ítem	Media	Mediana	Desv. Típ.	Varianza
EMA4	4,580	5,000	,6511	,424
EMA11	4,293	4,000	,7891	,623
EMA18	4,392	5,000	,7854	,617
EMA25	4,549	5,000	,7216	,521

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

Los resultados que se muestran en la tabla 19, indican que la motivación intrínseca hacia las experiencias significativas muestra medias mucho elevadas en todos los ítems, lo que indica una buena valoración de esos tipos de experiencias académicas que provocan agrado, interés y concentración durante el proceso formativo. Dentro de este conjunto, la media más alta es la del ítem EMA4 (4,580), seguido del ítem EMA25 (4,549) mientras que EMA 18 presenta una media de 4,392 y EMA11: la media más baja con una media de 4,293. Igualmente, la distribución de estas medias deja ver que las afirmaciones referidas a expresar ideas y a experimentar emoción con el tema de estudio superan ligeramente a estas referidas a la lectura de autores o contenidos concretos y la de sentirse absorbido por determinadas lecturas.

Desde esta perspectiva, esta dimensión presentaba que la continuidad académica también viene determinada por componentes afectivos y vivenciales del aprendizaje, donde el estudiante no solo estudia por objetivos externos o por resultados futuros, sino porque determinadas actividades del contexto universitario le estimulan en sí mismas. Por lo tanto, la diferencia moderada que encontramos entre las medias corrobora que la experiencia motivadora no es exclusiva ni de la lectura ni del componente textual, sino que se despliega hacia una experiencia más amplia de interés académico, donde el intervenir, el comprender y el sentirse involucrado

con los contenidos formativos forman parte del sentido que para los estudiantes tiene la permanencia en la universidad.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos dimensiones Cuestionario EMA

	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Amotivacion	324	1,9730	1,17386	1,378
Regulación Externa	324	4,4969	,58257	,339
Regulación Introyectada	324	4,6196	,57705	,333
Regulación Identificada	324	4,6752	,52418	,275
MI Conocimiento	324	4,6250	,55380	,307
MI Logro	324	4,5440	,59522	,354
MI Experiencias Estimulantes	324	4,4537	,60776	,369

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

De acuerdo a los resultados descritos en la tabla 20, las medias obtenidas en las dimensiones del cuestionario EMA reflejan un comportamiento claramente diferenciado entre la amotivación y las demás formas de motivación académica evaluadas. La amotivación muestra la media más baja (1,9730), lo que pone de manifiesto que, aunque se encuentran respuestas vinculadas con la desmotivación, la pérdida del sentido o la falta de claridad respecto a la situación de continuar con los estudios, la presencia de respuestas en este sentido es muy baja.

Por el contrario, los valores medios más altos se recogen en regulación identificada (4,6752), motivación intrínseca al conocimiento (4,6250) y regulación introyectada (4,6196), seguidos de motivación intrínseca al logro (4,5440), regulación externa (4,4969) y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (4,4537). Desde esta perspectiva, el comportamiento general de las dimensiones demuestra que la continuidad académica de los estudiantes está más asociada con la utilidad que atribuyen a la formación para su proyecto profesional, con el interés por aprender y con la necesidad de reafirmar capacidades personales, que con determinados estados de desmotivación o desvinculación frente a la realidad del proceso universitario.

Tabla 21*Resultados Correlación de Spearman según variables de información básica del estudiante*

		Programa	Edad	Periodo	Contexto	Estrato	Sostenimiento	Suficiencia	Dedicación	Acceso a Internet
Amotivación	Sig. (bilateral)	,905	,018	,603	,000	,019	,038	,000	,000	.
	N	324	324	324	324	324	324	324	324	324
	Coefficiente de correlación	- ,060	,001	,046	,122*	- ,018	-,131*	,034	- ,186**	-,210**
Regulación Externa	Sig. (bilateral)	,280	,985	,408	,028	,742	,019	,545	,001	,000
	N	324	324	324	324	324	324	324	324	324
	Coefficiente de correlación	,045	,144**	,037	-,022	,043	,061	- ,079	,156**	,085
Regulación Introyectada	Sig. (bilateral)	,424	,009	,511	,696	,446	,271	,157	,005	,128
	N	324	324	324	324	324	324	324	324	324
	Coefficiente de correlación	,035	,101	,095	-,040	- ,012	,023	- ,014	,032	,060
Regulación Identificada	Sig. (bilateral)	,529	,069	,087	,474	,823	,676	,801	,570	,284
	N	324	324	324	324	324	324	324	324	324
	Coefficiente de correlación	,016	,073	,091	-,020	- ,017	,073	- ,058	,101	,090
MI Conocimiento	Sig. (bilateral)	,780	,192	,101	,713	,755	,191	,301	,070	,106
	N	324	324	324	324	324	324	324	324	324
	Coefficiente de correlación	,065	,124*	,105	-,009	- ,102	,038	- ,042	,132*	,080

		Programa	Edad	Periodo	Contexto	Estrato	Sostenimiento	Suficiencia	Dedicación	Acceso a Internet
MI Logro	Sig. (bilateral)	,241	,026	,060	,875	,067	,495	,452	,018	,150
	N	324	324	324	324	324	324	324	324	324
	Coeficiente de correlación	,068	,103	,119*	-,058	-	-,018	-	,139*	,113*
						,087		,025		
MI Experiencias Estimulantes	Sig. (bilateral)	,223	,064	,032	,298	,118	,752	,649	,012	,041
	N	324	324	324	324	324	324	324	324	324
	Coeficiente de correlación	,040	,083	,141*	-,058	-	-,003	-	,112*	,090
						,104		,013		
	Sig. (bilateral)	,477	,137	,011	,302	,062	,963	,815	,045	,106
	N	324	324	324	324	324	324	324	324	324

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

Con base en los resultados que presenta la tabla 21, las correlaciones de Spearman entre las dimensiones del cuestionario EMA y las variables de información básica del estudiante dan como resultado asociaciones de escasa magnitud. Esto significa que las relaciones que se encuentran son relaciones que de hecho existen, pero no son intensas y no son determinantes para sí mismas. Para este caso, la amotivación establece relaciones negativas y estadísticamente significativas con el sostenimiento económico ($r_s = -,131$; $p = ,019$), dedicación semanal al estudio ($r_s = -,186$; $p = ,001$), acceso a internet ($r_s = -,210$; $p = ,000$).

Esto significa que, cuando aumenta la estabilidad del sostenimiento, aumenta la dedicación académica o se facilita el acceso a internet, los niveles de amotivación tienden a disminuir. Mejor dicho, los estudiantes que cuentan con mejores condiciones de ayuda

económica, más tiempo de estudio y mejor conectividad producen menos respuestas vinculadas al desinterés, a la duda o a la falta de sentido respecto a la continuación en la universidad. Así, la relación positiva y significativa entre amotivación y contexto de residencia ($r_s = ,122$; $p = ,028$) demuestra que, según la forma de codificar esta variable, habría algunos contextos residenciales asociados a un ligero aumento de los niveles de desmotivación.

Por otro lado, la regulación externa presenta relaciones positivas y significativas con la edad ($r_s = ,144$; $p = ,009$) y también con la dedicación semanal al estudio ($r_s = ,156$; $p = ,005$), lo cual implica que, a medida que aumenta la edad o el tiempo que se dedica a las actividades académicas, también tienden a aumentar las respuestas motivadas por contextos externos, como serían mejorar los ingresos, tener mayor prestigio o asegurar un mejor lugar en el ámbito del mercado laboral. En esta ocasión, el signo positivo no se entiende como la posibilidad de que una variable explique a la otra, sino que las dos tienden a desplazarse en la misma dirección. En términos más claros, los estudiantes de mayor edad y los que dedican más tiempo a prepararse muestran una tendencia ligeramente superior a tener la universidad como medio a través del cual se pueden obtener beneficios laborales, económicos o sociales en el futuro.

De la misma manera, la motivación intrínseca por el conocimiento tiene unas relaciones positivas y significativas con la edad ($r_s = ,124$; $p = ,026$) y con la dedicación semanal ($r_s = ,132$; $p = ,018$). Esto significa que, a medida que aumentan estas variables, también se incrementa muy ligeramente el gusto por aprender, por descubrir nuevos temas, por ampliar conocimientos por pura satisfacción. Igualmente, la motivación intrínseca de la consecución del logro muestra relaciones positivas y significativas con el periodo académico ($r_s = ,119$; $p = ,032$), la dedicación semanal ($r_s = ,139$; $p = ,012$) y con el acceso a internet ($r_s = ,113$; $p = ,041$), lo que quiere decir que aquéllos alumnos que están en periodos más tardíos.

Mientras tanto, aquellos que realizan una dedicación al estudio más elevada y aquellos que tienen mejor acceso a internet son también los que con mayor frecuencia muestran satisfacción por auto superarse, por la consecución de metas académicas y por obtener resultados académicos buenos. De forma similar, la motivación intrínseca de las experiencias estimulantes se asocia positivamente y de forma significativa con el periodo académico ($r_s=,141$; $p=,011$) y con la dedicación semanal ($r_s=,112$; $p=,045$); podemos decir que, a medida que van avanzando o dedican más tiempo a ello, los alumnos manifiestan también que valoran más las experiencias de tipo académico que son para ellos satisfactorias, repletas de interés o absorbentes.

En este sentido, aquí también la significación estadística que se muestra en estas relaciones quiere decir que en esta muestra estudiada es poco probable que estas relaciones se hayan dado al azar; no obstante, como los coeficientes son bajos, su interpretación debe hacerse con precaución ya que existen relaciones, pero son débiles y por lo tanto no podemos afirmar que una sea la causante del comportamiento de la otra. En este sentido, variables como la conectividad, la dedicación al estudio, la edad o el periodo académico están asociadas con distintas formas de la motivación y con menores niveles de amotivación, aunque son más bien tendencias acompañantes que relaciones fuertes entre ellas en la población estudiada.

Tabla 22

Correlación de Spearman percepción de estrategias y dimensiones EMA

			Percepción Estrategias
Rho de Spearman	Amotivacion	Coefficiente de correlación	-,264**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	324
	Regulación Externa	Coefficiente de correlación	,139*
		Sig. (bilateral)	,012
		N	324
Regulación Introyectada	Coefficiente de correlación	,155**	
	Sig. (bilateral)	,005	

	N	324
Regulación Identificada	Coeficiente de correlación	,239**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	324
MI Conocimiento	Coeficiente de correlación	,222**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	324
MI Logro	Coeficiente de correlación	,240**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	324
MI Experiencias Estimulantes	Coeficiente de correlación	,285**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	324
Percepción Estrategias	Coeficiente de correlación	1,000
	Sig. (bilateral)	.
	N	324

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

En sintonía con lo que se indicó en la tabla 22, la correlación de Spearman entre la aproximación a las estrategias de permanencia y las dimensiones que integran el cuestionario EMA indica relaciones de naturaleza estadísticamente significativa en todos los casos, lo que sugiere que existe una relación sistemática respecto de la forma en que los estudiantes valoran las estrategias de permanencia y sus diferentes tipos de motivación académica. La relación más fuerte de sentido negativo se presenta con la amotivación ($r_s = -.264$; $p = .000$), lo que quiere decir que, al mejorar la percepción de las estrategias de permanencia, tienden a ampliar las respuestas asociadas a desinterés, pérdida de sentido o dudas a la continuidad universitaria.

En esa medida, los estudiantes con una mejor valoración de las acciones institucionales de permanencia valoran de modo que hay constancia de niveles de desmotivación académica más bajos, pues, aunque la relación no tiene un coeficiente muy elevado sí que expresa una relación inversa con una cierta constancia y significación estadística, por lo que, por su naturaleza, es difícil que se trate de un resultado casual dentro de la muestra. Por otro lado, las

demás dimensiones presentan relaciones positivas significativas, lo que quiere decir que cuanto mejor se valora la percepción de las estrategias de permanencia, también se aprecian niveles más altos de motivación académica.

Entre estas dimensiones las relaciones más elevadas corresponden a la motivación intrínseca a experiencias estimulantes ($r_s = 0,285$; $p=0,000$), seguido justo por la motivación intrínseca al logro ($r_s = 0,240$; $p=0,000$), la regulación identificada ($r_s = 0,239$; $p=0,000$) y la motivación intrínseca al conocimiento ($r_s = 0,222$; $p=0,000$), lo que se traduce en que los estudiantes que tienen una mejor valoración de las estrategias de permanencia tienden también a expresar mayor gusto por aprender, mayor satisfacción por superarse, mayor reconocimiento de la utilidad de la formación universitaria y mayor implicación con experiencias académicas estimulantes.

Bajo esa perspectiva, la percepción favorable ante las estrategias de permanencia viene asociada a formas de motivación más vinculadas con el sentido, el interés y la experiencia personal del aprendizaje. De la misma manera, se presentan asociaciones positivas con la regulación introyectada ($r_s = 0,155$; $p=0,005$) y la regulación externa ($r_s = 0,139$; $p=0,012$) aunque con menor intensidad que las anteriores, de modo que, cuando se valora mejor las estrategias de permanencia, los estudiantes también tienden a reforzar motivos vinculados con la autoafirmación, la búsqueda del reconocimiento personal y los beneficios externos futuros de formación. Sin embargo, como hemos señalado, dado que los coeficientes bajos, estas relaciones deben interpretarse como tendencias de relación y no como vínculos más consistentes o causales.

Tabla 23*Prueba de hipótesis de Kruskal-Wallis*

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
La distribución de Amotivación es la misma entre las categorías de Contexto	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Amotivación es la misma entre las categorías de Sostenimiento	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,019	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Regulación Introyectada es la misma entre las categorías de Sostenimiento	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,046	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Amotivación es la misma entre las categorías de Dedicación	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,003	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Regulación Externa es la misma entre las categorías de Dedicación	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,032	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de MI Conocimiento es la misma entre las categorías de Dedicación	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,040	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de MI Logro es la misma entre las categorías de Dedicación	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,030	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de MI Experiencias Estimulantes es la misma entre las categorías de Dedicación	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,029	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Amotivación es la misma entre las categorías de Acceso a internet	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de MI Experiencias Estimulantes es la misma entre las categorías de Acceso a internet	Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes	,030	Rechazar la hipótesis nula

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo realizado con el Software SPSS.

De acuerdo con los resultados de la tabla 23, la prueba de Kruskal-Wallis pone de manifiesto diferencias estadísticamente significativas para varias dimensiones motivacionales, desde el momento en el que se consideran distintos grupos de estudiantes en virtud de las

variables de la información básica. En tal sentido, el hecho de que se tomen decisiones de rechazo de la hipótesis nula en los contrastes que se han podido reportar sugiere que la distribución de las respuestas no es la misma entre las categorías analizadas, es decir, que de algún modo hay desplazamientos reales entre grupos y no diferentes de azar.

En cuanto a la dimensión amotivación, estas diferencias aparecen según la condición controlada del contexto ($p=,001$), la variable del sostenimiento ($p=,019$), la dedicación ($p=,003$) y el mismo acceso a internet ($p=,002$), lo cual indica que el nivel de desmotivación de los estudiantes no se comporta de igual manera entre aquellos que presentan condiciones de tipo residencial, económico, de tiempo de estudio y de conectividad distintas. Es decir, en términos interpretativos, las distintas formas de estudio y de aprendizaje intervienen como marcadores de las maneras cómo los estudiantes experimentan dudas, pérdida de sentido o una falta de claridad para poder pensar en la posibilidad de la continuidad académica.

Por el contrario, la dedicación relacionada con el tiempo de estudio es la variable que contiene más diferencias significativas entre grupos, ya que afecta la distribución de la regulación externa ($p=,032$), la motivación intrínseca al conocimiento ($p=,040$), la motivación intrínseca al logro ($p=,030$) y aquella relacionada con las experiencias estimulantes en el estudio ($p=,029$). Lo que significa que el tiempo que los estudiantes dedican a sus actividades académicas sí que introduce variaciones en la manera cómo los distintos tipos de motivación confluyen entre ellas, en tanto que los beneficios ajenos a las materias de contenido en estudio se perciben, como cuando generalizan los motivos de la dedicación hacia el gusto por aprender, la búsqueda de un aprender diferente y de la experiencia estimulante del estudio.

Así mismo, la variable del sostenimiento también presenta diferencias significativas en la regulación introyectada ($p=,046$), mientras que el acceso a internet presenta diferencias en la

De acuerdo con lo que se muestra en la figura número 16, el análisis semántico de las preguntas abiertas del cuestionario realizado en ATLAS.ti considera como núcleo de articulación el fortalecimiento de la permanencia del estudiantado, y alrededor de ello se agrupan ocho campos temáticos que aglutinan la mayor parte de las respuestas: acompañamiento académico, acompañamiento psicosocial y bienestar, apoyo económico, comunicación y seguimiento institucional, flexibilidad y organización académica, tecnología y conectividad, integración y sentido de pertenencia, y detección de riesgo preventiva. Esta distribución muestra que, para el estudiantado, la permanencia no es consecuencia de una única estrategia aislada, sino de una red de apoyos institucionales que se combine con seguimiento, bienestar, recursos económicos, acceso a la tecnología y vínculos más estrechos con la universidad. En esa perspectiva, la figura también muestra que el discurso del estudiantado contempla la permanencia como un todo en el que se interrelacionan factores académicos, emocionales, económicos y comunicativos.

Por su parte, uno de los núcleos más repetidos corresponde al acompañamiento académico, asociado a la tutoría sostenida, monitorias, apoyos temáticos, inducción al modelo virtual y acompañamiento en la educación inicial en los primeros semestres. En varias de las respuestas aparece como recurrente el referirse a “Fortalecer programas de acompañamiento académico desde el inicio”; o también “implementar un seguimiento de los orientadores orientadoras a medida que voy avanzando en la carrera”, por último, el referirse expresamente a “Un poco más de apoyo de los profes, de los tutores”. Este conjunto de expresiones pone de relieve que los estudiantes cargan con un sentido central a la cercanía docente y la orientación permanente, especialmente en los inicios de la trayectoria formativa, y que cuando hay que enfrentar un mayor número de necesidades de adaptación. Asimismo, el acento en las monitorias, la explicación más clara de contenidos pone de manifiesto que el acompañamiento no sólo se

identifica con la supervisión o comprobación, sino que también se contempla con un apoyo concreto en la comprensión del propio contenido académico y en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

De este modo, la comunicación y el seguimiento institucional se expresaba como otra dimensión de alta recurrencia dentro del entramado. Las respuestas aludían a “ir mejorando la comunicación y el contacto entre la universidad y los estudiantes”, “generar grupos de WhatsApp”, a la “comunicación institucional clara y oportuna” y a “que los profesores respondan más rápido”. Estas respuestas evidencian que el problema no es sólo la existencia de la estrategia, sino que también tiene que ver con la visibilidad, accesibilidad y oportunidad de la comunicación; así la figura evidenció que este nodo tiene que ver con difusión de beneficios, respuesta rápida a las dudas, mayor contacto docente-estudiante y seguimiento de estudiantes, lo que muestra que el estudiante espera una universidad más cercana, con canales de interacción ágil y capaz de dar respuesta frente a las inquietudes académicas y administrativas.

De la misma forma, el entrelazado resalta el soporte económico como uno de los factores con los que se ha relacionado de un modo más estrecho a la permanencia, asociado a las becas, apoyos, descuentos, gratuidad o matrícula cero, facilidades en el pago y apoyos a los créditos no cubiertos. Expresiones como: “los incentivos económicos y las becas”, “solicito una beca por dificultad económica”, “rebajas en los pagos de créditos” o “que continúen con las matrículas cero”, reflejan que el soporte económico se ha convertido en una preocupación transversal muy clara en las respuestas, y esta insistencia se encuentra en correspondencia con la necesidad de minimizar las barreras materiales para la permanencia, en particular en una población con una fuerte presencia de estratos bajos y dependencia de apoyos institucionales. En esa línea, la figura

pone de manifiesto que la dimensión económica no se entiende como un soporte complementario, sino como una condición material de permanencia.

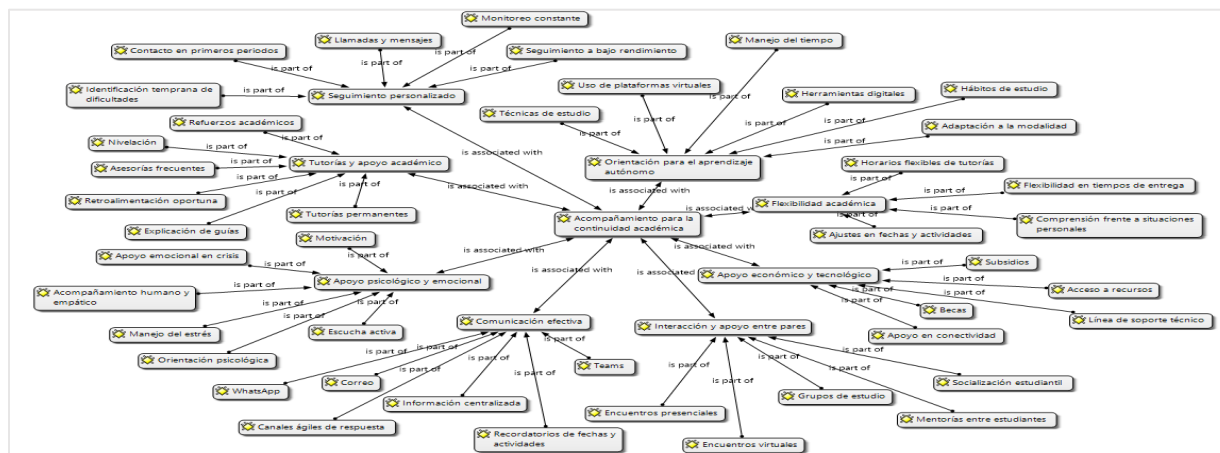
Mientras tanto, el componente de acompañamiento psicosocial y bienestar se articula con apoyo psicológico, atención socioemocional, manejo del estrés, espacios de escucha y bienestar integral. Desde los estudiantes se reivindica constantemente la importancia del “acompañamiento psicológico”, del “apoyo socioemocional y psicológico” y de “estrategias dinamizadoras sobre la salud mental, el cansancio y el estrés”. Esta agrupación permite concluir que la permanencia se comprende también desde un ámbito subjetivo-emocional, donde el desgaste, la ansiedad y situaciones personales pueden afectar el hecho de poder continuar con la carrera. Por ello, la figura no solo señala la tutoría académica, sino que haya la necesidad de rutas de apoyo administrativa, que acompañen todas las dimensiones del bienestar del estudiante, más allá de su dimensión académica, y sobre todo, en una modalidad donde la soledad académica puede profundizar el riesgo de desvinculación de los estudios.

Además, la integración y el sentido de pertenencia representa otro bloque muy visible en la figura, relacionado a encuentros presenciales, actividades lúdicas y culturales, integración entre estudiantes, motivación del estudiante, identificación con la universidad, reconocimiento a sobresalientes, etcétera. La respuesta del grupo “actividades lúdico-recreativas donde nos podamos conocer”, “que hagan más encuentros”, “actividades que fomenten el sentido de pertenencia”, “encuentros presenciales más dinámicos”, muestran que la permanencia está también ligada al vínculo afectivo e institucional que vincula al estudiante con su comunidad universitaria. De este modo, la figura refleja que los estudiantes no tienden a reducir la permanencia al cumplimiento de tareas académicas escolares, sino que asocian la permanencia con experiencias de interacción, reconocimiento e identidad institucional.

Así mismo, el entrelazado muestra el peso del tema flexibilidad y organización académica y de la tecnología y conectividad. En las respuestas aparecen ideas como “flexibilidad en los B-learning para los que trabajan”, “más tiempo para la entrega de trabajos”, “organización en los horarios de sesiones en línea”, “fortalecer la conectividad”, “mejorar el internet, las plataformas virtuales y herramientas digitales”, lo cual revela que los estudiantes aprecian la importancia de adecuar las estrategias a las realidades laborales, económicas y tecnológicas de quienes cursan programas en modalidad virtual. En esa medida, la figura 16 representa que las estrategias que se consideran prioritarias van en el sentido de la permanencia entendida como acompañamiento integral, respuesta temprana, soporte académico y emocional, acceso económico y condiciones organizativas acordes con la vida real del estudiante.

Figura 17

Acciones de acompañamiento consideradas necesarias para apoyar de mejor manera la continuidad académica de los estudiantes



Nota. Elaboración propia a partir del análisis cualitativo realizado con Atlas.ti.

Conforme a la figura 17, el entretejido semántico asociado al acompañamiento para la continuidad académica en el que emergen ocho campos de acción: seguimiento personalizado, tutorías y apoyo académico, apoyo psicológico-emocional, comunicación efectiva, orientación

para el aprendizaje autónomo, flexibilidad académica, apoyo económico y de tecnología y la interacción y apoyo entre pares. A diferencia de la figura anterior, la cual recoge estrategias prioritarias en sentido amplio, la segunda red se centra en el discurso en acciones concretas de acompañamiento, lo que permite fijar con mucho más rigor qué es lo que explícitamente se espera por parte de los estudiantes en el plano operativo para mantener su trayectoria universitaria. En ese sentido, la figura recoge una demanda de acompañamiento más próximo, continuo y ajustado a las dificultades que se articulan y que se van manifestando durante el proceso formativo.

Primero, el seguimiento personalizado se coloca como uno de los ejes más potentes de los primeros, relacionado con el seguimiento, llamadas y mensajes, el contacto al inicio de los primeros, una rápida identificación de las dificultades y el seguimiento de los estudiantes con bajo rendimiento. Las respuestas comenzaron a tomar expresiones del tipo: hacer seguimiento a los estudiantes, un seguimiento personalizado para poder identificar a tiempo las dificultades, llamar a los estudiantes cuando no se está viendo mucha continuidad, o que los docentes de acompañamiento analicen el proceso de cada estudiante y lo contacten si así lo creen necesario, etc. Las formulaciones en verdad observadas bien muestran, que la continuidad académica corresponde a una situación más identificatoria del factor-escuela, más institucionalizada y profiláctica, capaz de descubrir los elementos que remiten a un vínculo pobre antes de que el estudiante se desvincule del proceso. Y así, la figura va enunciando que esta forma de acompañar se va a centrar en la idea de que el acompañamiento no es reactivo o eventual, sino sistemático y específico.

Del mismo modo, las tutorías y la ayuda académica componen un segundo bloque cargado de contenidos, asociado a asesorías de auténtica continuidad, nivelación, tutorías

continuas, refuerzos académicos, explicación de guías y retroalimentación desplazada. Los estudiantes mencionan “tutorías continuas y personalizadas”, “programas de nivelación”, “seguimiento frecuente del estudiante” y “explicaciones prácticas de guías”. Esto evidencia que el acompañamiento esperado no se refiere a una información general de los cursos, sino que supone mediaciones concretas para el entendimiento de contenidos, resolver dudas, enfrentarlo con asignaturas difíciles y mantener el propio ritmo de aprendizaje. En la misma línea, la reiteración a las respuestas oportunas y a una mayor claridad en las orientaciones docentes hace ver que el estudiante espera un soporte académico más en sintonía con la disponibilidad para los estudiantes y con las dificultades mismas que aparecen en la modalidad virtual.

En segundo lugar, el apoyo psicológico y emocional ocupa una de las posiciones claramente visible dentro de la figura, articulado con la motivación, la escucha activa, la orientación psicológica, el manejo del estrés, el acompañamiento humano y el apoyo emocional en crisis, tal y como pone de manifiesto expresiones como: “apoyo socioemocional”, “acompañamiento psicológico durante los cursos”, “espacios de escucha y orientación” y “el acompañamiento debe ser más humano y menos automático”. Estas mismas expresiones también ejemplifican que son los propios estudiantes quienes identifican la dimensión emocional como un componente del soporte académico estructural. En consecuencia, la figura 17 sitúa que el acompañamiento psicoeducativo se concibe como una acción mantenida que tiene que tratar desmotivación, agotamiento, situaciones personales y tensiones a partir de la combinación entre el estudio, el trabajo y la familia.

En consonancia con esto, el cómo se garantiza la comunicación efectiva se relaciona con WhatsApp, correo, Teams, recordatorios de fechas, información centralizada y canales de respuesta ágiles. Respuestas múltiples: “aplicar estrategias de comunicación más efectivas”,

“grupo de whatsapp de docentes y estudiantes”, “información whatsapp”, “canales de atención rápidos para responder dudas”. Esta repetición muestra que los estudiantes valoran la existencia de medios simples, inmediatos y cotidianos de interacción con la universidad. La figura muestra que la comunicación no es sólo transmisión de información, sino también forma de respuesta práctica: pregunta, dar orientación, responder preguntas, mantener el vínculo académico de la manera más oportuna posible.

Del mismo modo, la red pone de manifiesto la significatividad de la orientación para el discernimiento del aprendizaje autónomo asociado a la gestión del tiempo, hábitos de estudio y técnicas de estudio, uso de plataformas virtuales, herramientas digitales y adaptación a la modalidad. Los alumnos hablaban de “orientación en gestión del tiempo”, “capacitación en herramientas virtuales”, “gestión de la plataforma” o “adaptación a la modalidad virtual”. Esta agrupación pone de manifiesto que la continuidad académica no depende solo de doquier la decisión de continuar, sino en la competencia para aprender en ambientes mediados por tecnologías.

Por último, la figura integra flexibilidad académica; apoyo económico y tecnológico; interacción y apoyo entre pares. En los enunciados aparecen demandas de “flexibilidad en plazos de entrega”, “apoyo en conectividad y recursos”, “becas y subsidios”, “mentoría entre pares” o “grupos de estudio”. Esto pone de manifiesto que la continuidad académica aumenta cuando la institución reconoce la diversidad de condiciones en que estudia el alumnado y ofrece alternativas de ajuste y apoyo mutuo. Bajo esta concepción, la figura 17 explica el acompañamiento como un sistema de sostén para el aprendizaje universitario, emocional, tecnológico y relacional en el que el estudiante no solo recibe la orientación, sino que también se enfrenta a condiciones más factibles para continuar.

Síntesis de estrategias para prevenir la deserción universitaria

De acuerdo con el análisis cualitativo, las respuestas abiertas permiten resumir que las estrategias de acompañamiento más significativas para los estudiantes se agrupan en seis frentes: acompañamiento académico inicial y estable, seguimiento individualizado con alertas tempranas, apoyo psicosocial y emocional, comunicación institucional clara y cercana, apoyos económicos y tecnológicos, y acciones de integración que fortalezcan el sentido de pertenencia. Este resumen cobra mayor relieve cuando se contrasta con los resultados del componente cuantitativo, donde se observó que el conocimiento sobre las estrategias de permanencia y la frecuencia de participación en acciones institucionales se localizaban en niveles menos favorables que la valoración de su utilidad o efectividad.

Desde esta perspectiva, la formulación de estrategias de acompañamiento no debería sólo orientarse a crear nuevas acciones sino también y en su gran medida fortalecer la visibilidad, el acceso, la articulación y la oportunidad de las que ya existen. Las respuestas cualitativas evidencian planteamientos en los que los estudiantes no se encuentran en una postura de rechazo a la universidad sino planteando una demanda de mayor cercanía institucional, respuesta oportuna y apoyos más ajustados a su realidad. De tal manera, a partir de los resultados cualitativos se puede afirmar que la formulación de una propuesta centrada en dos grandes ámbitos de intervención, el psicoeducativo que tiene como fin el bienestar, la motivación, la escucha y la prevención del desgaste, y el académico que en cambio se dirige al refuerzo, seguimiento, tutoría, adaptación metodológica y apoyo en la utilización de las herramientas de aprendizaje.

Objetivos

Desarrollar mecanismos de detección temprana y seguimiento continuo para estudiantes con señales de riesgo académico, emocional, económico o de desconexión institucional.

Fortalecer el acompañamiento psicoeducativo mediante acciones de bienestar, orientación, escucha y motivación que contribuyan al sostenimiento emocional del estudiante durante su trayectoria universitaria.

Consolidar estrategias de apoyo académico que mejoren la comprensión de contenidos, la adaptación a la modalidad virtual y el uso autónomo de recursos de aprendizaje.

Mejorar la articulación institucional entre docentes, consejería, bienestar y monitorias, de modo que el acompañamiento al estudiante sea más visible, oportuno y coherente.

Ejes estratégicos y líneas de intervención

Eje 1. Detección y seguimiento preventivo.

Línea de intervención: seguimiento temprano y monitoreo activo del riesgo de deserción.

Eje 2. Bienestar psicoeducativo y motivación estudiantil.

Línea de intervención: apoyo emocional, orientación psicoeducativa y fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Eje 3. Fortalecimiento académico y tutorial.

Línea de intervención: tutorías, monitorias, nivelación y acompañamiento al aprendizaje autónomo.

Eje 4. Soporte institucional, económico y tecnológico.

Línea de intervención: acceso a información, conectividad, apoyos de sostenimiento y flexibilización de procesos.

Tabla 24

Plan de acción estrategias de acompañamiento psicoeducativo y académico de los estudiantes en riesgo de deserción de la UNAD

Eje estratégico	Línea estratégica de intervención	Acción	Meta	Indicador de cumplimiento	Involucrados	Periodo (meses)
Detección y seguimiento preventivo del riesgo de deserción	Consolidar un sistema institucional de identificación temprana y seguimiento continuo que permita reconocer oportunamente señales académicas, emocionales, económicas y tecnológicas asociadas al riesgo de abandono estudiantil.	Diseñar una ruta de alerta temprana para identificar estudiantes con inasistencia, bajo rendimiento o desconexión del campus.	Ruta institucional diseñada y socializada	Ruta aprobada y número de dependencias articuladas	Dirección, consejería, registro y control, docentes	1-2
		Implementar reporte quincenal de estudiantes en riesgo por curso y periodo académico.	Reporte aplicado en todos los programas de pregrado	Número de reportes emitidos por periodo	Docentes, consejería, líderes de programa	3-6
		Realizar contacto personalizado con estudiantes priorizados mediante llamadas, correo o WhatsApp institucional	Contactar al menos al 70 % de los estudiantes identificados en riesgo	Porcentaje de estudiantes contactados sobre el total priorizado	Consejería, monitores, bienestar	3-12
Bienestar psicoeducativo y motivación estudiantil	Fortalecer el acompañamiento psicoeducativo mediante acciones de bienestar,	Programar ciclos de orientación psicoeducativa sobre manejo del estrés,	Realizar al menos 1 ciclo bimestral.	Número de ciclos ejecutados y	Bienestar universitario, psicología, consejería	2-12

	escucha, orientación emocional y motivación que ayuden a sostener el vínculo del estudiante con su proceso formativo	motivación y organización personal		asistencia registrada		
		Crear espacios de escucha estudiantil virtual y presencial para atención oportuna de necesidades emocionales.	Habilitar un espacio permanente de escucha por semestre	Número de atenciones y encuentros realizados	Bienestar, psicología, coordinación CEAD	2-12
		Desarrollar encuentros de integración y sentido de pertenencia entre estudiantes, tutores y consejeros.	Ejecutar 4 encuentros semestrales	Número de encuentros y participación estudiantil	Bienestar, docentes, monitores, estudiantes	3-12
Fortalecimiento académico y tutorial para la permanencia	Desarrollar estrategias de apoyo académico temprano y permanente que mejoren la comprensión de contenidos, la adaptación a la modalidad virtual y la continuidad en el desempeño estudiantil.	Implementar tutorías focalizadas en cursos críticos y en primeros periodos académicos	Ofrecer tutorías en al menos el 100 % de cursos prioritizados	Número de tutorías ejecutadas por curso	Docentes, monitores, líderes de programa	2-12
		Diseñar talleres de aprendizaje autónomo sobre manejo del tiempo, lectura académica y uso de plataforma	Desarrollar un ciclo formativo por periodo académico	Número de talleres y estudiantes participantes	Consejería, docentes, apoyo pedagógico	3-12
		Crear franjas de retroalimentación oportuna para	Establecer al menos 1 franja semanal por	Número de franjas desarrolladas y	Docentes, tutores,	2-12

		resolución de dudas antes del cierre de actividades	curso priorizado	nivel de asistencia	coordinación académica	
Soporte institucional, económico y tecnológico para la continuidad	Mejorar las condiciones institucionales de acceso, información, conectividad y sostenimiento económico que faciliten la permanencia de estudiantes con mayores barreras materiales y tecnológicas	Consolidar una estrategia de difusión permanente sobre becas, gratuidad, descuentos y rutas de apoyo económico	Difundir mensualmente la oferta de apoyos	Número de campañas y alcance de difusión	Bienestar, coordinación CEAD, comunicaciones	1-12
	Mejorar las condiciones institucionales de acceso, información, conectividad y sostenimiento económico que faciliten la permanencia de estudiantes con mayores barreras materiales y tecnológicas	Gestionar apoyos de conectividad y orientación tecnológica para estudiantes con dificultades de acceso	Atender solicitudes priorizadas por semestre	Número de estudiantes atendidos en soporte tecnológico	CEAD, soporte técnico, bienestar	3-12
	Mejorar las condiciones institucionales de acceso, información, conectividad y sostenimiento económico que faciliten la permanencia de estudiantes con mayores barreras materiales y tecnológicas	Establecer criterios de flexibilización y orientación en procesos académicos para estudiantes trabajadores o con contingencias	Protocolo de orientación y flexibilización socializado	Protocolo emitido y número de casos orientados	Coordinación académica, consejería, docentes	2-6

Discusión de Resultados

Tal como describe Cruz (2026), la permanencia de los estudiantes debe ser asumida como un proceso de continuo que va más allá de la simple matrícula, ya que está vinculada con la forma en que un estudiante se integra a la academia, a la institución y con las interacciones que va estableciendo a lo largo de su trayectoria. Desde el punto de vista de este planteamiento, los resultados del presente estudio apuntan a que la permanencia en la UNAD CEAD Ocaña es una realidad en la cual se dan cita factores institucionales, motivacionales y de contexto. Desde la perspectiva del componente cuantitativo, las valoraciones de los estudiantes sobre la utilidad, la oportunidad y la articulación de las estrategias de permanencia fueron favorables, pero a su vez presentaron niveles más bajos de conocimiento y de participación en este tipo de acciones.

Esta combinación indica que existe la posibilidad de tener mecanismos que son bien utilizados cuando son distinguidos, aunque todavía no generan una apropiación amplia dentro de la experiencia estudiantil. En términos analíticos, eso se traduce en asentar que el problema no está en las características intrínsecas de las estrategias, sino que es un hecho que esto también denota la forma como están elaboradas dichas estrategias, su forma de visualizarse y de integrarse en el recorrido universitario del estudiante.

Por otro lado, Umendu et al. (2026) argumentan que la permanencia en educación superior se vincula con la interacción de factores conductuales, sociales, económicos y académicos. Esta postura se alinea con la que se concretó al caracterizar la muestra, que está constituida por estudiantes en estrato 1, con muchas posibilidades de depender de subsidios, gratuidad o apoyo institucional y con una buena proporción con recursos económicos poco

valorados: es decir, su situación económica la valoran como media o baja. Además, es interesante observar que buena parte de la muestra dedica entre cinco y diez horas por semana a estudiar y un porcentaje significativo de estudiantes manifiesta dedicar menos de cinco horas, lo que da cuenta de rutinas académicas influenciadas por otras exigencias de la vida cotidiana.

Bajo este marco, permanencia no es una voluntad sostenida por una fuerte decisión individual, sino que la permanencia puede considerarse como una posibilidad operativa, que está sujeta a condiciones materiales, tiempos y apoyos institucionales. En este sentido, la relación importante entre amotivación y variables como sostenimiento, dedicación y acceso a internet acredita precisamente que la permanencia está relacionada con condiciones objetivas del entorno estudiantil.

A su vez, Simón et al. (2025) relacionan el término de permanencia con intervenciones que promueven la autorregulación del aprendizaje, intervenciones que se desarrollan a partir de las primeras etapas de la formación inicial. Esta idea cobra especial importancia, pues los alumnos que conforman la muestra están ubicados fundamentalmente en el primer y segundo trimestre, momentos que marcan el proceso de acceso a la lógica universitaria y a la formación virtual. Tal necesidad queda expresada de una forma reiterativa mediante la aparición de demandas de inducción, acompañamiento inicial del aprendizaje, tutorías continuadas, monitorias personalizadas o un refuerzo en el uso de la plataforma.

La petición de “hacer más fuerte los programas de acompañamiento académico desde el minuto uno” o “dar el grupo de WhatsApp determinado de estudiantes para cada monitor”, están dando cuenta de que buena parte de la permanencia ya está en juego desde el comienzo de la estancia en la institución. En este punto, los hallazgos cuantitativos y cualitativos coinciden en

afirmar que la prevención de la deserción debe comenzar ya desde el principio, antes de que las dificultades se instalen como rezago o desvinculación.

Al mismo tiempo, Villegas et al. (2023) y Chang et al. (2025) subrayan la necesidad de la detección temprana del riesgo de deserción y de los sistemas de alerta institucional. Los resultados de la investigación ofrecen respaldo empírico a tal aserto. Resultados de la prueba de Kruskal Wallis muestran diferencias significativas en la amotivación según contexto, sostenimiento, dedicación y acceso a internet, lo cual indica que de una manera o de otra no es homogéneo el efecto de esos factores con todos los estudiantes.

También las respuestas abiertas hacen énfasis en “ser necesarios sistemas de alerta tempranas”, “seguimiento a estudiantes de riesgo”, “contacto personalizado desde teléfono, correo o WhatsApp”. Resultados que nos dejan entrever que el riesgo de deserción no es uniforme, sino que se concentra de una manera más fuerte en determinados perfiles. Por ello, una lectura crítica de los resultados permite afirmar que la permanencia en la UNAD CEAD Ocaña debe pasar de estrategias desde lo general a mecanismos más focalizados de identificación, monitoreo y acompañamiento diferenciado (pensando en situaciones de barrera económica, tecnológica o de organización temporal) a estudiantes en riesgo.

Tal y como sugieren Paura et al. (2025), la deserción es uno de esos fenómenos multicausales que se van construyendo lentamente a partir de una serie de señales propias de un debilitamiento. Visión que, por otra parte, se presenta en los resultados del estudio, donde la amotivación no aparece como tendencia dominante, pero sí con cierta intensidad con algunas variables básicas del estudiante. En otras palabras, si bien el estado de la mayoría de los estudiantes en torno a la pérdida de sentido frente a la universidad no es muy intenso, podemos

afirmar que existen ciertos grupos de estudiantes que sí tienen un nivel de desmotivación alto al mismo tiempo que el sostenimiento, dedicación o conectividad son débiles.

En la misma sintonía, Rahmani et al. (2024) advierten que en situaciones virtuales el abandono tiene que ver con la calidad del curso, con los servicios de soporte, con la motivación y con las características del sistema de aprendizaje. La percepción de los alumnos expresando sobre las estrategias institucionales prioritarias se reafirma porque insisten en la necesidad de mejorar la comunicación, mayor acompañamiento del docente, consolidar el apoyo psicológico, mejor acceso a los recursos tecnológicos y horarios más flexibles para web conferencias y CIPAS. Es decir, la discusión parece indicar que la eventual deserción que se daba en este contexto se relaciona con acumulaciones crecientes de desajustes entre las condiciones del alumno y la respuesta institucional.

Siguiendo a Almulla et al. (2025), la motivación académica no es una sola disposición, sino un continuo en el que intervienen formas controladas y autónomas de regulación. Los resultados del EMA son representativos de esta pluralidad motivacional. La media más alta se encontró en la regulación identificada, en segundo lugar, se plantea la motivación intrínseca al conocimiento y la regulación introyectada, mientras que la amotivación presentó la media más baja. Lo que supone que los estudiantes se mantienen motivados sobre todo porque encuentran en la universidad una verdadera utilidad para su proyecto profesional, experimentan gusto por aprender, así como un deseo de reafirmar su capacidad personal a través del éxito académico.

En la misma línea, la regulación externa también presenta medias altas, lo que muestra que la formación universitaria es entendida como medio para mejorar ingresos, prestigio o condiciones futuras de vida. Esta combinación es consistente con lo que Ryan y Deci (2017)

exponen, sosteniendo que la calidad de la motivación depende de cómo se articulan la autonomía, la competencia y la relación en el proceso de aprendizaje. La motivación del alumnado queda pues sustentada tanto en razones internas de crecimiento y conocimiento como por motivos externos referidos a la proyección laboral.

También Raboca y Carbuñarean (2024) defienden que la motivación académica se encuentra asociada al apoyo que otorgan los docentes. Y esta afirmación es especialmente relevante al trabajar la relación entre percepción de las estrategias de permanencia y dimensiones del EMA. La correlación negativa con la amotivación hace referencia a que cuanto mejor valoran los estudiantes las estrategias institucionales, menos respuestas dan a cuestiones relacionadas con preguntas, apatía o pérdida de sentido. Simultáneamente, las correlaciones positivas con regulación identificada, motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes nos dicen que cuanto mejor valoran los estudiantes el acompañamiento, más se relacionan con tipos de motivación más favorables.

Lo anterior no implica causalidad, pero sí una determinada tendencia que asocia una mayor orientación al aprendizaje, a la consecución de logros y a la proyección profesional con la percepción de soporte, la utilidad y la articulación institucional por parte del estudiante. Desde esta perspectiva, la percepción de las estrategias de persistencia no es un aspecto de segundo nivel, sino que actúa como una parte que acompaña y propulsa el perfil motivacional del estudiante.

En línea con esto, Guaña et al. (2024), Tang et al. (2025) y Rosli et al. (2022) indican que en la educación virtual la motivación depende en alto grado del aprendizaje autorregulado, de la competencia inicial en el uso de tecnologías y también del control percibido por el estudiante

sobre su proceso. Los resultados logrados corroboran esta explicación. La dedicación semanal mostró correlaciones significativas con regulación externa, motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes; el acceso a internet, por su parte, mostró correlatos significativos con amotivación y motivación intrínseca hacia el logro.

Finalmente, los hallazgos permiten responder a la pregunta de la investigación, a partir de la cual se establece que sí existe relación entre las estrategias de permanencia y la motivación académica de los estudiantes de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña. La relación con asociaciones significativas entre una mejor percepción del acompañamiento institucional, menores niveles de amotivación y mayores niveles de motivación por el conocimiento, el logro, la utilidad profesional y la experiencia estimulante de estudiar. A la vez la investigación satisface los objetivos, puesto que identifica que los estudiantes valoran las estrategias existentes, pero los conocen y usan de manera limitada, y también establece que los factores motivacionales predominantes se sustentan sobre el valor de la utilidad de la formación, el interés por el conocimiento y la reafirmación personal.

Conclusiones

A partir del desarrollo de los objetivos específicos de la presente investigación fue posible establecer que las estrategias de permanencia para prevenir la deserción de los estudiantes de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña se ve reflejada en contexto donde inciden factores como los apoyos institucionales, la motivación y las condiciones de estudio. En esa medida, los hallazgos evidenciaron que los estudiantes valoran favorablemente las estrategias de permanencia cuando hacen uso frecuente o las reconocen; en especial, cuando se trata de acompañamiento académico, oportunidad de apoyo institucional, articulación entre las dependencias y adecuación de acciones frente a sus necesidades. Sin embargo, dicha valoración se vio condicionada por una parte de la muestra que manifestó desconocimiento o escasa participación en las estrategias de permanencia de la UNAD.

En lo que respecta a la percepción estudiantil sobre las estrategias de deserción implementadas en la UNAD, los hallazgos cuantitativos y cualitativos del estudio reflejaron diversidad en los perfiles de los estudiantes en términos de edad, contexto de residencia y condiciones socioeconómicas. Lo anterior, demostró un predominio de estudiantes en periodos de formación iniciales, estratos bajos y dependencia de recursos adicionales de tipo institucional para solventar gastos académicos.

Teniendo claridad en lo anterior, se pudo determinar que la percepción de los estudiantes sobre las estrategias de permanencia académica fue favorable en dimensiones como claridad de la información, utilidad del acompañamiento académico y psicoeducativo, articulación institucional y respuesta a las necesidades reales de los estudiantes. En contraste, se observó un bajo grado de conocimiento de las estrategias de la universidad y reducida frecuencia de

participación en ellas, denotando una diferencia significativa entre la valoración de las acciones y su concreta participación; motivo por el que la percepción de estas por parte de los estudiantes es algo sesgada.

Por otra parte, el análisis de los factores motivacionales que inciden en la motivación académica de los estudiantes de la UNAD CEAD Ocaña a través de la aplicación del cuestionario EMA adaptado al contexto universitario, mostró que las medias aritméticas en la dimensión amotivación presentan los resultados más bajos entre las siete (7) dimensiones objeto de estudio. Lo anterior indicó, que los estudiantes se mantienen vinculados al proceso formativo por su reconocimiento de la utilidad que la educación universitaria representa para su proyecto de vida; esto caracterizado por la satisfacción sentida por el aprendizaje, interés por el desarrollo cognitivo y atribución de valor al logro personal alcanzado en el proceso.

Mientras tanto, la dimensión regulación externa mostró medias con valores altos, mostrando que los beneficios económicos, laborales y de reconocimiento futuro tienen incidencia en la estructura motivación de los estudiantes participantes del estudio. En coherencia con ello, los resultados de las pruebas no paramétricas indicaron que factores como dedicación académica, acceso a internet, sostenimiento económico, contexto de residencia y periodo de formación en curso guardan relaciones significativas entre las distintas dimensiones de la motivación académica; principalmente en amotivación, motivación intrínseca y regulación externa. De esa forma, se pudo concluir que la continuidad académica está mediada por condiciones diferenciales de los estudiantes tanto académica como contextualmente.

En última instancia, el análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes en materia de priorización de estrategias para fortalecer la permanencia académico y apoyo

psicoeducativo en la UNAD dieron lugar a la formulación de un marco estratégico que parte de la consolidación de las estrategias existentes como el acompañamiento académico temprano y permanente, el apoyo psicosocial y emocional, el apoyo económico, la flexibilidad de los procesos académicos y el fomento al sentido de pertenencia de los estudiantes a través de espacios de relacionamiento académico. Mientras tanto, la permanencia y continuidad también deben acompañarse con acciones para el aprendizaje autónomo, la atención emocional, seguimiento personalizado y soporte tecnológico, entre otras acciones integradas en el plan estratégico.

Recomendaciones

En primera instancia, los hallazgos del estudio denotaron la necesidad de fortalecer la visibilidad, accesibilidad y apropiación de las estrategias de permanencia académica estudiantil ya implementadas; ya que se observó una valoración favorable de las mismas, pero un bajo conocimiento de los estudiantes al respecto de todos los servicios en la materia ofrecidos por el CEAD Ocaña. De ese modo, se debe avanzar hacia un proceso sistemático de divulgación continuo y por segmentos de dichas estrategias, en especial, cuando se trata de los primeros periodos de formación; ya que en estas etapas es que se encuentran los estudiantes en procesos de adaptación a la formación universitaria. Tal cambio, permitiría el cambio de percepción de los estudiantes frente a las acciones de acompañamiento, dejando de ser vistos como apoyos eventuales o poco visibles y pasando a ser un elemento estructural del proceso formativo.

Bajo esa perspectiva, próximas investigaciones podrían abordar mecanismos o canales de comunicación institucional que faciliten la socialización y divulgación de las estrategias con mayor efectividad para esta población, teniendo en cuenta el enfoque diferencial que supone la educación virtual o a distancia, y las diferentes variables socioeconómicas que inciden en el desarrollo de las acciones para la prevención de la deserción universitaria. Por su parte, el análisis de los factores motivacionales indica que se debe consolidar la ruta institucional de acompañamiento estudiantil incorporando en el componente psicoeducativo acciones que permitan abordar la permanencia desde el proyecto profesional, el gusto por el aprendizaje y la superación personal, más allá de identificarlo desde el desempeño y permanencia administrativa únicamente.

Mientras tanto, es recomendable impulsar programas como la tutoría temprana, acompañamiento emocional, refuerzo de la identidad académica y el aprendizaje autónomo, especialmente en los primeros semestres y cuando se trata de estudiantes que eligen la alternativa de educación superior virtual o a distancia porque combinan responsabilidades familiares, estudio y trabajo. En ese sentido, se abre la oportunidad de investigar de forma longitudinal la incidencia y transformación de la motivación académica durante la trayectoria académica de los estudiantes; estableciendo que intervenciones de la institución favorecen la permanencia en esta modalidad.

Finalmente, los resultados obtenidos en el desarrollo de la presente investigación pueden ser empleados para la implementación de pruebas piloto y su adaptación en los sistemas de seguimiento diferencial alerta temprana y valoración de acciones para la permanencia académica en otros contextos e instituciones. Como se pudo apreciar, los factores empleados en el presente cuestionario demostraron un incremento de la motivación en la medida que las condiciones socioeconómicas, el contexto, la dedicación académica y la conectividad son mejores. Lo anterior, se suma a la necesidad de estudios longitudinales y mixtos que profundicen en mayor grado las percepciones del estudiantado desde una postura más holística de las estrategias de permanencia estudiantil.

Referencias Bibliográficas

- Ahmad, M., & Wilkins, S. (2025). Purposive sampling in qualitative research: A framework for the entire journey. *Quality & Quantity*, *59*(2), 1461-1479. <https://doi.org/10.1007/s11135-024-02022-5>
- Albornoz-Toyohama, R. H., Mendigure-Hachircana, R., Haro-Casildo, S., & Abanto-Ramírez, C. D. (2025). Factors influencing student retention university students: An analysis of institutional reputation, social responsibility and loyalty. *Frontiers in Education*, *10*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1499518>
- Almulla, M. O., Alismail, A. M., & Daraghmeh, H. (2025). Exploring academic motivation across university years: A mixed-methods study at King Faisal University. *BMC Psychology*, *13*(1), 1113. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03448-8>
- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press.
- Annamalai, N., Segaran, M. K., & Mohamed, R. K. M. H. (2026). Motivation and Engagement in Co-Created Assessment: Insights from Students as Pedagogical Partners. *Education Sciences*, *16*(2), 242. <https://doi.org/10.3390/educsci16020242>
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, *33*, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Chacón-Cuberos, R., Serrano-García, J., Serrano-García, I., & Castro-Sánchez, M. (2025). Self-Concept Modulates Motivation and Learning Strategies in Higher Education: Comparison According to Sex. *Education Sciences*, *15*(7), 873. <https://doi.org/10.3390/educsci15070873>

- Chang, Y.-H., Chen, F.-C., & Lee, C.-I. (2025). Developing an Early Warning System with Personalized Interventions to Enhance Academic Outcomes for At-Risk Students in Taiwanese Higher Education. *Education Sciences*, *15*(10), 1321. <https://doi.org/10.3390/educsci15101321>
- Debrah, M., & Timmis, M. A. (2026). Nudging Students to Success: Investigating the Impact of Educational Nudges on Student Engagement and Outcomes. *Education Sciences*, *16*(2), 233. <https://doi.org/10.3390/educsci16020233>
- Deep, P. D., Chen, Y., Ghosh, N., & Rahaman, M. S. (2025). The Influence of Student–Instructor Communication Methods on Student Engagement and Motivation in Higher Education Online Courses During and After the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, *15*(1), 33. <https://doi.org/10.3390/educsci15010033>
- Duro, B., Gomes, A., Borges, A. R., & Correia, F. B. (2026). Understanding and Preventing Student Dropout in Higher Education: A Literature Review. *Procedia Computer Science*, *CENTERIS - International Conference on ENTERprise Information Systems / ProjMAN - International Conference on Project MANagement / HCist - International Conference on Health and Social Care Information Systems and Technologies*, *278*, 109-116. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2026.02.444>
- Findeisen, S., Brodsky, A., Michaelis, C., Schimmelpenningh, B., & Seifried, J. (2024). Dropout intention: A valid predictor of actual dropout? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *16*(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00165-1>

- Guaña-Moya, J., Arteaga-Alcívar, Y., Criollo-C, S., & Cajamarca-Carrazco, D. (2024). Use of Interactive Technologies to Increase Motivation in University Online Courses. *Education Sciences, 14*(12), 1406. <https://doi.org/10.3390/educsci14121406>
- Guay, F., & Bureau, J. S. (2018). Motivation at school: Differentiation between and within school subjects matters in the prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 42-54. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05.004>
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación, (17)*, 91. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Ishida, A., & Sekiyama, T. (2024). Variables influencing students' learning motivation: Critical literature review. *Frontiers in Education, 9*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1445011>
- Jansone, A., Ulmane-Ozoliņa, L., Prokofyeva, N., Cīrule, Z. A., Schaathun, H. G., & Jurenoks, A. (2026). Aspects of University Dropout Criteria Groups: Insights from the Literature. *Education Sciences, 16*(3), 403. <https://doi.org/10.3390/educsci16030403>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kaisara, G., Peel, C., Niemand, C. J. P., & Bwalya, K. J. (2024). Exploring Factors Influencing e-Learning Dropout Rates in the Post-COVID-19 Era: *International Journal of Information and Communication Technology Education, 20*(1), 1-13. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.348660>
- Keegan, D. (2000). *Distance Training: Taking Stock at a Time of Change*.

- Lessky, F., Patfield, S., & O'Shea, S. (2026). "We've got a bit of a family mantra that you don't give up": A cross-national study of first-in-family students' persistence at university. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-026-01636-y>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- López-López, E. M., Bru-Cordero, O. E., & Correa Álvarez, C. D. (2026). A Survey Dataset on Student Retention in Higher Education: A Colombian Public University Case. *Data*, *11*(4), 75. <https://doi.org/10.3390/data11040075>
- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Grupo Planeta (GBS).
- Maslow, A. H. (s. f.). *MOTIVATION PERSONALITY*.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «Frontal Lobe» tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Paura, L., Arhipova, I., Vitols, G., & Sproge, S. (2025). Analysis of Student Dropout Risk in Higher Education Using Proportional Hazards Model and Based on Entry Characteristics. *Data*, *10*(7), 110. <https://doi.org/10.3390/data10070110>

- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia En El Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Pérez, L. C., Benítez, J. T. B., Pérez, P. A., & Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612201>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Quimiz-Moreira, M., Delgadillo, R., Parraga-Alava, J., Maculan, N., & Mauricio, D. (2025). Factors, Prediction, Explainability, and Simulating University Dropout Through Machine Learning: A Systematic Review, 2012–2024. *Computation*, 13(8), 198.
<https://doi.org/10.3390/computation13080198>
- Raboca, H. M., & Carbuñarean, F. (2024). Faculty support and students' academic motivation. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1406611>
- Rahmani, A. M., Groot, W., & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>
- Rosli, M. S., Saleh, N. S., Md. Ali, A., & Abu Bakar, S. (2022). Self-Determination Theory and Online Learning in University: Advancements, Future Direction and Research Gaps. *Sustainability*, 14(21), 14655. <https://doi.org/10.3390/su142114655>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. xii, 756). The Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Simón-Grábalos, D., Fonseca, D., Aláez, M., Romero-Yesa, S., & Fresneda-Portillo, C. (2025). Systematic Review of the Literature on Interventions to Improve Self-Regulation of Learning in First-Year University Students. *Education Sciences*, *15*(3), 372.
<https://doi.org/10.3390/educsci15030372>
- Singh, M., James, P. S., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon*, *8*(7), e09843.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09843>
- Slater, P. (2025). Fundamentals of Quantitative Research Methods in Mental Health Nursing. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *32*(2), 457-460.
<https://doi.org/10.1111/jpm.13130>
- Soriano-Sánchez, J. G., Quijano López, R., & Airado Rodríguez, D. (2026). The Impact of Game-Based Learning on Motivation, Self-Efficacy, and Academic Achievement in the Natural Sciences: A Meta-Analysis. *Education Sciences*, *16*(1), 122.
<https://doi.org/10.3390/educsci16010122>
- Starbuck, C. (2023). Research Design. En C. Starbuck (Ed.), *The Fundamentals of People Analytics: With Applications in R* (pp. 51-57). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-28674-2_4

- Tang, S., Wang, Z., Jiang, M., Jimenez, D. D., & Zhang, L. (2025). Motivation and Self-Regulated Learning Among Online English Learners: Profiles and Pedagogical Implications. *Education Sciences, 15*(12), 1619. <https://doi.org/10.3390/educsci15121619>
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Umendu, E. C., Ghanzanfar, M., Kans, A., & Ahad, M. A. R. (2026). Enhancing Student Retention in Higher Education Institutions (HEIs): Machine Learning Approach. *Electronics, 15*(4), 734. <https://doi.org/10.3390/electronics15040734>
- Valencia-Arias, A., Valera Aredo, J. C., Valencia, J., Cardona-Acevedo, S., Patiño-Vanegas, J. C., & Uribe Bedoya, H. (2026). Key determinants of university dropout: Academic, economic, and psychosocial factors in student retention. *Frontiers in Education, 10*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1701644>
- Villegas-Ch, W., Govea, J., & Revelo-Tapia, S. (2023). Improving Student Retention in Institutions of Higher Education through Machine Learning: A Sustainable Approach. *Sustainability, 15*(19), 14512. <https://doi.org/10.3390/su151914512>
- Virijivich, R. R. (2023). Motivación académica y expectativas profesionales en estudiantes: Una revisión sistemática. *Tesis (Lima), 16*(23), 267-286. <https://doi.org/10.15381/xnp4d738>

Apéndice

Apéndice A

Instrumento de recolección de información – cuestionario

CUESTIONARIO

ESTRATEGIAS DE PERMANENCIA PARA PREVENIR EL RIESGO DE DESERCIÓN Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE LA UNAD CEAD OCAÑA

Estimado(a) estudiante:

El presente instrumento hace parte de un proyecto de investigación académica cuyo propósito es conocer la percepción de los estudiantes de pregrado de la UNAD CEAD Ocaña sobre las estrategias de permanencia implementadas por la institución, así como identificar aspectos relacionados con su motivación académica durante el proceso formativo. La información suministrada permitirá comprender tendencias de respuesta en la población estudiantil y aportar insumos para el fortalecimiento de acciones de acompañamiento académico y psicoeducativo orientadas a la permanencia universitaria.

La participación en este estudio es voluntaria. Antes de responder, es importante tener en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas; por ello, se solicita contestar cada pregunta con sinceridad, de acuerdo con su experiencia como estudiante de la UNAD CEAD Ocaña. El cuestionario está organizado en varios apartados: caracterización general, percepción sobre estrategias de permanencia y afirmaciones relacionadas con la motivación académica.

La información recolectada será tratada con estricta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos e investigativos. En ningún caso se publicarán nombres, códigos personales ni

datos que permitan identificar de manera individual a los participantes. Los resultados serán analizados y presentados de forma global, garantizando la reserva de la información suministrada.

Al continuar con el diligenciamiento de este instrumento, usted manifiesta que ha sido informado(a) sobre el propósito de la investigación, que su participación es libre y voluntaria, y que autoriza el uso académico de sus respuestas bajo criterios de confidencialidad y protección de datos. Así mismo, declara que conoce que puede abstenerse de responder o retirarse del proceso en cualquier momento, sin que ello genere consecuencia alguna en su situación académica o institucional.

Instrucciones generales para el diligenciamiento:

Lea cuidadosamente cada enunciado antes de responder. En las preguntas de selección, marque la opción que mejor represente su situación. En el bloque de afirmaciones, seleccione una opción de respuesta de acuerdo con su nivel de identificación con cada enunciado, teniendo en cuenta la siguiente escala de valoración:

1 = Nada en absoluto

2 = Poco

3 = Medianamente

4 = Bastante

5 = Totalmente

SECCIÓN A. Información básica

1. Programa académico al que pertenece

Respuesta abierta: _____

2. Rango de edad

a. 16 a 20 años

b. 21 a 25 años

c. 26 a 30 años

d. 31 a 40 años

e. 41 años o más

3. Periodo académico que cursa actualmente

a. Primer periodo

b. Segundo periodo

c. Tercer periodo

d. Cuarto periodo

e. Quinto periodo en adelante

4. Contexto de residencia predominante

a. Urbano central

b. Urbano periférico

c. Centro poblado

d. Rural cercano

e. Rural disperso

5. Estrato socioeconómico

a. Estrato 1

b. Estrato 2

- c. Estrato 3
 - d. Estrato 4
 - e. No sabe / no responde
6. Principal fuente de sostenimiento económico durante sus estudios.
- a. Recursos propios por trabajo
 - b. Apoyo de padres o familiares
 - c. Subsidios, gratuidad o apoyos institucionales
 - d. Combinación de trabajo y apoyo familiar
 - e. Otra fuente
7. Valoración de la suficiencia de los recursos económicos de los que dispone para cursar sus estudios.
- a. Muy insuficiente
 - b. Insuficiente
 - c. Moderado
 - d. Suficiente
 - e. Muy suficiente
8. Tiempo semanal que puede dedicar a sus actividades académicas
- a. Menos de 5 horas
 - b. Entre 5 y 10 horas
 - c. Entre 11 y 15 horas
 - d. Entre 16 y 20 horas
 - e. Más de 20 horas

¿Con qué facilidad accede a internet para desarrollar sus actividades académicas en la UNAD?

- a. Con mucha dificultad
- b. Con dificultad
- c. Con dificultad moderada
- d. Con facilidad
- e. Con mucha facilidad

SESIÓN B: Percepción sobre las estrategias de permanencia de la UNAD

Describir la percepción de los estudiantes activos de pregrado con respecto a las estrategias de permanencia para prevenir los riesgos de deserción.

1. ¿Qué nivel de conocimiento tiene sobre las estrategias de permanencia que ofrece la UNAD para apoyar la continuidad académica?

- a. No las conoce en absoluto
- b. Conoce muy pocas
- c. Conoce algunas de manera general
- d. Conoce varias con claridad
- e. Conoce ampliamente la mayoría de ellas

2. ¿Por qué medio ha conocido principalmente las estrategias de permanencia académica de la UNAD?

- a. Inducción o bienvenida institucional
- b. Docentes o tutores
- c. Bienestar universitario o consejería
- d. Correos, plataforma o canales digitales institucionales

e. Compañeros u otros estudiantes

3. ¿Qué tan clara considera la información que brinda la universidad sobre las estrategias de permanencia disponibles?

a. Nada clara

b. Poco clara

c. Medianamente clara

d. Clara

e. Muy clara

4. ¿Con qué frecuencia ha participado en actividades o acciones institucionales orientadas a fortalecer la permanencia académica?

a. Nunca

b. Casi nunca

c. Algunas veces

d. Frecuentemente

e. Muy frecuentemente

5. ¿Cuál es su valoración sobre la oportunidad con que la universidad ofrece apoyo cuando un estudiante presenta dificultades académicas o riesgo de abandono?

a. Muy deficiente

b. Deficiente

c. Aceptable

d. Buena

e. Muy buena

6. ¿Qué tan útiles considera las estrategias de acompañamiento académico que ha conocido o utilizado?

- a. Nada útiles
- b. Poco útiles
- c. Medianamente útiles
- d. Útiles
- e. Muy útiles

7. ¿Cómo valora el acompañamiento emocional y psicoeducativo brindado por la institución para apoyar la permanencia estudiantil?

- a. Muy insuficiente
- b. Insuficiente
- c. Moderado
- d. Adecuado
- e. Muy adecuado

8. ¿En qué medida considera que las estrategias institucionales responden a las necesidades reales de los estudiantes del CEAD Ocaña?

- a. No responden en absoluto
- b. Responden poco
- c. Responden de forma parcial
- d. Responden de manera adecuada
- e. Responden de manera muy adecuada

9. ¿Cómo percibe la articulación entre docentes, consejería, bienestar y otras dependencias en el apoyo a la permanencia estudiantil?

- a. Muy desarticulada
- b. Poco articulada
- c. Medianamente articulada
- d. Articulada
- e. Muy articulada

10. ¿Qué nivel de efectividad general atribuye a las estrategias de permanencia de la UNAD para prevenir el riesgo de deserción?

- a. Nada efectivas
- b. Poco efectivas
- c. Medianamente efectivas
- d. Efectivas
- e. Muy efectivas

SESIÓN C. CUESTIONARIO EVALUACIÓN DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA – EMA

Las siguientes afirmaciones hacen parte de la Escala de Motivación Académica – EMA, adaptada al contexto universitario de la UNAD CEAD Ocaña. Su propósito es identificar aspectos relacionados con la motivación académica de los estudiantes y reconocer cómo estos pueden incidir en su continuidad dentro del proceso formativo. Por ello, se solicita responder cada afirmación de acuerdo con su experiencia personal como estudiante universitario.

Escala de valoración sugerida:

1 = Nada en absoluto

2 = Poco

3 = Medianamente

4 = Bastante

5 = Totalmente

Nº	Afirmación ajustada al contexto universitario	Escala
1	Porque sin un título universitario tendré menos posibilidades de encontrar un trabajo bien remunerado.	1 2 3 4 5
2	Porque encuentro satisfacción en mis estudios y me gusta aprender cosas nuevas.	1 2 3 4 5
3	Porque la formación universitaria me prepara mejor para desarrollar mi proyecto profesional.	1 2 3 4 5
4	Porque estudiar me permite expresar mis ideas y eso me agrada.	1 2 3 4 5
5	Sinceramente, no lo sé; a veces tengo la sensación de perder el tiempo en la universidad.	1 2 3 4 5
6	Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mi proceso académico.	1 2 3 4 5
7	Porque quiero demostrarme a mí mismo que puedo obtener mi título profesional.	1 2 3 4 5
8	Porque me permitirá acceder en el futuro a un trabajo de mayor prestigio y reconocimiento.	1 2 3 4 5
9	Por el placer que siento al descubrir conocimientos nuevos que antes desconocía.	1 2 3 4 5
10	Porque me permitirá elegir en el futuro un trabajo relacionado con lo que me gusta.	1 2 3 4 5
11	Por el placer que me produce leer y conocer autores o contenidos interesantes en mi formación.	1 2 3 4 5
12	Antes me sentía más animado, pero ahora me pregunto si debo continuar con mis estudios universitarios.	1 2 3 4 5
13	Porque me permite sentir satisfacción al superarme en mis logros personales.	1 2 3 4 5
14	Porque tener éxito y aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1 2 3 4 5
15	Porque quiero tener una vida más cómoda en el futuro.	1 2 3 4 5
16	Por el placer que me produce aprender más sobre temas que realmente me interesan.	1 2 3 4 5
17	Porque me ayudará a tomar mejores decisiones sobre mi futuro profesional.	1 2 3 4 5
18	Porque me gusta sentirme completamente concentrado en lecturas o contenidos que enriquecen mi formación.	1 2 3 4 5

19	No sé bien por qué continúo en la universidad y, sinceramente, a veces siento muy poco interés por ello.	1 2 3 4 5
20	Por el gusto que me produce realizar actividades académicas que representan un reto.	1 2 3 4 5
21	Porque quiero demostrarme a mí mismo que soy una persona capaz e inteligente.	1 2 3 4 5
22	Porque espero obtener mejores ingresos económicos en el futuro.	1 2 3 4 5
23	Porque mis estudios me permitirán seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1 2 3 4 5
24	Porque considero que avanzar en mis estudios fortalece mi preparación profesional.	1 2 3 4 5
25	Por la emoción que me produce estudiar temas que considero interesantes.	1 2 3 4 5
26	No lo sé; en ocasiones no logro entender con claridad qué estoy haciendo en la universidad.	1 2 3 4 5
27	Porque la universidad me brinda satisfacción personal cuando me esfuerzo por obtener buenos resultados académicos.	1 2 3 4 5
28	Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios universitarios.	1 2 3 4 5

Nota. Adaptado de la escala de valoración EMA empleada por Mogro (2021).

<https://yura.website/wp-content/uploads/2024/10/15.5-Aplicacion-del-instrumento-de-motivacion-EMA-en-los-institutos-de-Educacion-Superior.pdf>

SESIÓN D. PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE POSIBLES ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR

1. Qué estrategias institucionales considera prioritarias para fortalecer la permanencia estudiantil en la UNAD CEAD Ocaña?

2. Qué acciones de acompañamiento considera necesarias para apoyar de mejor manera la continuidad académica de los estudiantes?
