

# Capítulo 2

---

## **Motivación y resiliencia en estudiantes de licenciatura en riesgo académico**

*César David Elizalde González  
Ana Lucía Pérez Cano  
Gendi del Rosario Leyva Castro*

*Universidad 16 de septiembre*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256517>



## Introducción

El riesgo académico en la educación superior representa una preocupación creciente para las instituciones formadoras de docentes. La permanencia estudiantil no puede entenderse únicamente utilizando indicadores de deserción o eficiencia terminal, sino que debe abordarse como un proceso complejo que involucra aspectos personales, emocionales, pedagógicos e institucionales (Martínez Rizo, 2020). En el caso de los estudiantes de la licenciatura en educación, esta problemática se agudiza por la presión vocacional, las demandas formativas y la falta de acompañamiento personalizado, generando trayectorias vulnerables.

Diversos estudios han identificado que factores como la motivación, la autoeficacia, el sentido de propósito y la regulación emocional tienen un papel determinante en la continuidad académica (J. L. Howard et al., 2021). A ello se le suma la influencia de variables pedagógicas e institucionales, como la calidad de la docencia, el acceso a recursos y el clima escolar.

La UNESCO (2022) advierte que el abandono escolar no solo afecta trayectorias individuales, sino que limita la equidad social y profundiza brechas estructurales, especialmente en contextos con alta concentración de estudiantes en riesgo.

No obstante, la mayoría de los modelos explicativos han privilegiado enfoques estructurales, descuidando el papel activo del estudiante en la gestión de su propio proceso de formación (Navarrete y Tomé, 2022; Sánchez-Holgado et al., 2023). Desde esta perspectiva, el presente estudio explora la influencia de los factores personales en el rendimiento y la permanencia de estudiantes universitarios en riesgo académico, cursando una licenciatura en educación en una universidad privada de Mexicali, Baja California. A través de un enfoque cuantitativo y una muestra diversa en modalidades y trayectorias, se busca aportar evidencia sobre las dinámicas internas que sostienen —o interrumpen— la trayectoria escolar, con el fin de generar propuestas de intervención centradas en la persona.

## **Objetivos del estudio**

### *Objetivo general*

Comprender cómo influyen los factores personales en el rendimiento académico y la permanencia de estudiantes universitarios en riesgo académico, inscritos en una institución privada de educación superior en Mexicali, Baja California, durante el ciclo escolar 2024–2025.

### *Objetivos específicos*

1. Identificar los factores personales más relacionados con el riesgo académico.
2. Analizar su vínculo con el rendimiento escolar.
3. Examinar la relación entre rendimiento y permanencia.
4. Explorar el papel del apego institucional y la resiliencia en contextos de escaso apoyo pedagógico.
5. Derivar propuestas institucionales desde un enfoque centrado en la persona.

## **Fundamentos teóricos del riesgo académico en la formación docente**

Los factores personales han cobrado relevancia como una categoría analítica clave en la comprensión del riesgo académico en la educación superior. Su abordaje permite desplazar la mirada centrada exclusivamente en indicadores de rendimiento hacia una visión más integral del estudiante, reconociendo dimensiones como la motivación, el compromiso vocacional, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia institucional (Sánchez-Holgado et al., 2023).

Diversos estudios han identificado que los estudiantes que enfrentan dificultades académicas no solo lo hacen por deficiencias cognitivas o pedagógicas, sino por condiciones personales que interfieren en su trayectoria. La claridad de metas, la capacidad de organización, el manejo de la frustración y la percepción de autoeficacia configuran un conjunto

de recursos internos que inciden directamente en la permanencia escolar (Martínez Rizo, 2020; J. L. Howard et al., 2021).

Desde la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (2000) explican que los individuos que desarrollan una motivación autónoma y un sentido de propósito tienden a perseverar en sus metas con mayor consistencia, incluso ante escenarios adversos. En el contexto universitario, esto se traduce en una mayor probabilidad de permanecer y concluir los estudios, pese a obstáculos estructurales o pedagógicos.

Un estudio realizado en Portugal por Pereira et al. (2023) encontró que el modelo predictivo de intención de abandono explicaba el 51 % de la varianza, atribuible en su mayoría a variables psicoacadémicas como la autoeficacia, el agotamiento académico y el sentido de pertenencia social, lo que refuerza la importancia de los factores personales en la decisión de abandonar la educación universitaria.

Por su parte, la resiliencia emerge como una variable mediadora entre el riesgo y la permanencia. No se trata únicamente de resistir o sobrellevar dificultades, sino de transformar las experiencias de vulnerabilidad en oportunidades de agencia, reforzando el compromiso académico desde una lógica de autorrefuerzo (UNESCO, 2022; Navarrete y Tomé, 2022).

Este enfoque también articula con los planteamientos de la educación humanista, que aboga por el reconocimiento de las trayectorias estudiantiles como procesos subjetivos, complejos y culturalmente situados.

En este entramado, el apego institucional juega un papel estratégico. Diversas investigaciones han documentado que el sentido de pertenencia a una comunidad educativa actúa como amortiguador ante el abandono (Caballero et al., 2020), especialmente cuando se combina con acciones pedagógicas personalizadas y redes de apoyo socioemocional. Así, la permanencia no debe entenderse como resultado exclusivo de una política institucional, sino como un fenómeno relacional que implica la interacción entre condiciones estructurales y disposiciones personales.

El presente estudio retoma este enfoque complejo y articulado para explorar, desde una perspectiva empírica, el peso específico de los factores personales en estudiantes de una licenciatura en educación, cuyas trayectorias se encuentran marcadas por distintos grados de vulnerabilidad académica.

## **Metodología**

Esta investigación se desarrolló utilizando un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional, adecuado para identificar asociaciones entre variables sin manipularlas directamente. Esta aproximación permitió explorar la relación entre factores personales, rendimiento académico y permanencia escolar en estudiantes universitarios en riesgo académico.

## **Participantes**

La muestra estuvo integrada por 127 estudiantes de la Licenciatura en Educación de una universidad privada de Mexicali, Baja California. Las personas participantes cursaban desde primer hasta noveno cuatrimestre y estaban inscritas en tres modalidades académicas: escolarizada matutina, nocturna y autoplaneada de fin de semana. La selección respondió a su vinculación con trayectorias escolares irregulares o condiciones que los expusieran al riesgo de abandono o rezago.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando como criterios principales la disponibilidad para responder el instrumento, la inscripción vigente en alguno de los nueve cuatrimestres de la carrera y la pertenencia a alguna de las tres modalidades (matutina, nocturna o autoplaneada). La coordinación escolar facilitó el acceso a los grupos con mayor riesgo académico percibido, con base en registros de desempeño y permanencia.

## **Instrumento**

Se utilizó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), diseñado para evaluar dimensiones asociadas al riesgo académico desde una perspectiva integral. El diseño del instrumento se fundamentó en la revisión de literatura especializada sobre permanencia estudiantil (Tinto, 1993; Braxton y Hirschy, 2005), motivación académica (Deci y Ryan, 2000; Núñez y León, 2020), bienestar socioemocional y resilien-

cia (Howard, Gagné y Bureau, 2021; Morales, Paredes y Silva, 2023), así como en estudios sobre factores pedagógicos e institucionales que influyen en la trayectoria académica (Salazar-Salazar y Coloma-Salazar, 2024; Camarena y Vera, 2023).

El instrumento fue sometido a revisión por especialistas en educación y psicopedagogía, quienes evaluaron la validez de contenido, considerando su congruencia teórica, claridad de los ítems y pertinencia contextual en relación con los objetivos del estudio. A partir de sus observaciones, se realizaron ajustes menores para optimizar la comprensión y la coherencia interna del cuestionario. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de .869, lo cual indica un nivel de confiabilidad satisfactorio para los fines del estudio.

## **Dimensiones e indicadores**

Se evaluaron cinco dimensiones principales mediante el instrumento:

1. Factores personales, que comprenden la motivación académica, la responsabilidad, la autoeficacia, el manejo emocional ante la frustración y la claridad vocacional del estudiante;
2. Factores pedagógicos, integrados por la percepción sobre la claridad de las estrategias docentes, el nivel de apoyo recibido por el profesorado, el acceso a recursos académicos y la utilidad de las metodologías empleadas;
3. Rendimiento académico, medido a través del promedio general, el historial de reprobación y la regularidad escolar;
4. Permanencia estudiantil, definida por la intención de continuar en la carrera, la participación en actividades escolares, la trayectoria continua y la ausencia de señales de abandono; y
5. Apego institucional y resiliencia, que considera el sentido de pertenencia, la capacidad de afrontar dificultades académicas, la confianza en concluir la carrera y la valoración del entorno institucional como soporte.

## **Procedimiento**

El cuestionario fue aplicado en línea mediante un formulario electrónico, resguardando la confidencialidad y el consentimiento informado de las y los participantes. La recolección se llevó a cabo durante el primer trimestre del ciclo escolar 2024–2025, sin acompañamiento presencial, pero con acceso asegurado para su respuesta individual en modalidad remota.

## **Análisis de datos**

Los datos fueron procesados mediante el software SPSS versión 23. Se realizaron análisis estadísticos para caracterizar a la muestra y explorar las relaciones entre variables. En primer lugar, se aplicaron estadísticos descriptivos para describir las características generales de la población y las dimensiones evaluadas. Posteriormente, se utilizaron pruebas de correlación de Pearson para identificar relaciones significativas entre las distintas dimensiones del estudio.

Asimismo, se empleó un modelo de regresión lineal múltiple con el fin de estimar el peso predictivo de los factores personales y pedagógicos sobre el rendimiento académico. Finalmente, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para examinar diferencias significativas en la percepción de permanencia según el cuatrimestre cursado. Este abordaje permitió fundamentar de manera empírica las hipótesis planteadas y vincular los hallazgos con estrategias de intervención institucional.

## **Resultados**

El análisis estadístico realizado permite identificar con claridad el peso relativo que tienen los factores personales y pedagógicos en el rendimiento académico y la permanencia estudiantil en programas de formación docente.

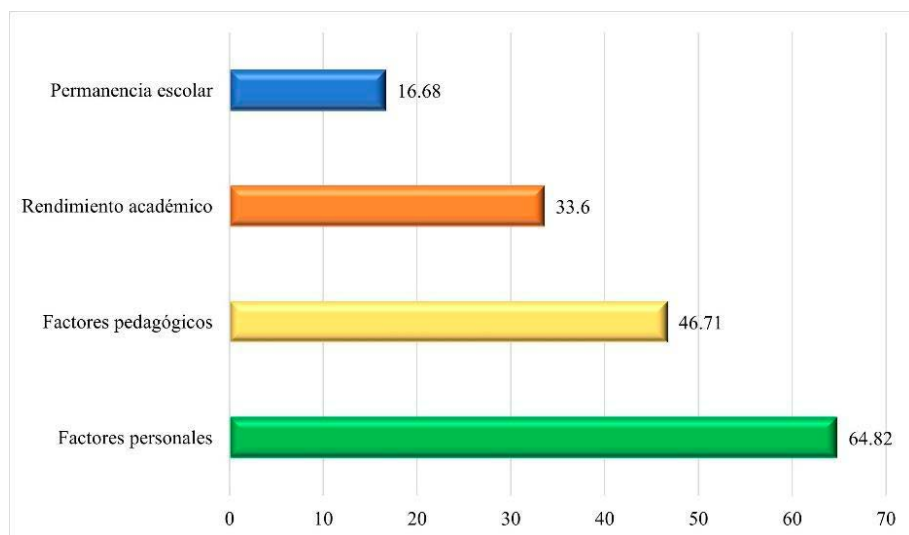
A partir de un diseño correlacional y transversal, se analizaron las percepciones de 127 estudiantes de la Licenciatura en Educación inscritos en tres modalidades: escolarizada matutina, nocturna y autoplaneada de fin de semana. La muestra abarcó desde el primer hasta el noveno cuatrimestre, con predominio femenino (72 %), lo cual refleja una tendencia persistente en el perfil de ingreso a las escuelas normales.

Para efectos del análisis, se integraron las dimensiones de permanencia estudiantil y apego institucional y resiliencia en un solo constructo denominado permanencia escolar, dado que ambas dimensiones comparten elementos teóricos relacionados con el vínculo del estudiante con su institución y su proyecto formativo. De esta manera se evaluaron cuatro dimensiones clave: motivación y organización personal, percepción del entorno pedagógico, rendimiento académico autopercebido y permanencia escolar.

Los resultados descriptivos revelaron que los estudiantes valoran con mayor fuerza los factores personales en su experiencia académica. Esta dimensión obtuvo la media más alta ( $M = 64.82$ ), seguida de los factores pedagógicos ( $M = 46.71$ ), el rendimiento ( $M = 33.60$ ) y la permanencia escolar ( $M = 16.68$ ). Esta jerarquía confirma que elementos como la autorregulación, la claridad de metas y la motivación autónoma sostienen la trayectoria formativa en un entorno exigente.

**Figura 1**

*Medias por dimensión evaluada*



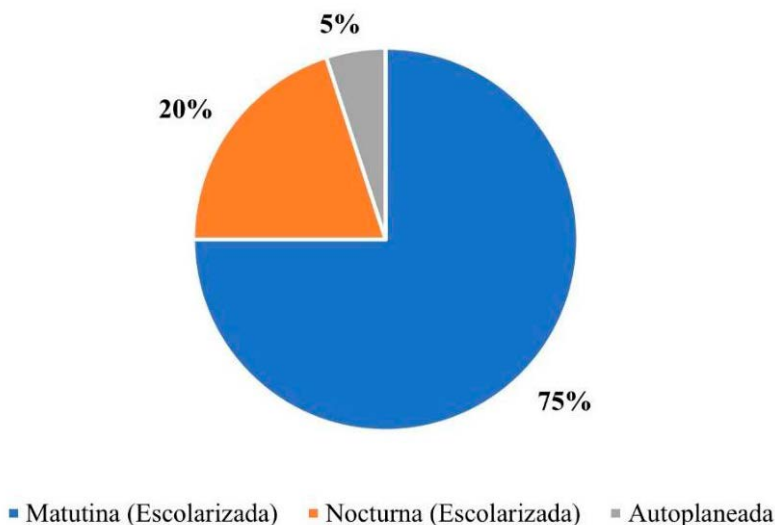
*Nota.* Escala tipo Likert de cinco puntos. La dimensión con mayor puntaje fue “factores personales”; la más baja fue “permanencia”.

Desde el punto de vista estructural, resulta relevante observar la distribución general del estudiantado, ya que las modalidades de cursado pueden incidir en la experiencia académica. La modalidad matutina concentró al 75 % de los estudiantes, seguida de la nocturna (20 %) y la autoplaneada (5 %). Aunque la modalidad matutina concentró el 75 % de los casos, se observó que las puntuaciones medias de permanencia fueron ligeramente menores en la modalidad autoplaneada.

Este dato sugiere que el tipo de cursado puede influir en el nivel de apego institucional y motivación, posiblemente debido a diferencias en la interacción pedagógica, la flexibilidad horaria o el grado de acompañamiento académico. Si bien este estudio no exploró comparaciones estadísticas entre modalidades, se considera una línea de indagación relevante para investigaciones posteriores. Los hallazgos dialogan con la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), que subraya la influencia de la motivación autónoma y el sentido de propósito en la persistencia académica.

**Figura 2**

*Distribución porcentual de estudiantes según modalidad*



*Nota.* Predomina la modalidad escolarizada matutina, seguida de la nocturna y la autoplaneada.

Al explorar las asociaciones entre variables mediante correlaciones de Pearson, se identificaron relaciones positivas y estadísticamente significativas en todos los cruces ( $p < .01$ ). Destaca la relación moderadamente fuerte entre factores personales y rendimiento académico ( $r = .605$ ), así como su vínculo con la permanencia ( $r = .421$ ). En cuanto a los factores pedagógicos, también muestran asociaciones moderadas tanto con el rendimiento ( $r = .460$ ) como con la permanencia ( $r = .403$ ).

La correlación más robusta se dio entre el rendimiento académico y la permanencia ( $r = .830$ ), confirmando la interdependencia funcional entre ambas dimensiones y sugiriendo que los estudiantes con mejor desempeño mantienen consistentemente su intención de concluir la carrera. Este resultado se articula con lo planteado por Tinto (2017), cuando señala que el desempeño académico sostenido fortalece la intención de permanencia y refuerza la integración del estudiante a la institución.

**Tabla 2**

*Correlaciones de Pearson entre variables principales*

	Rendimiento	Permanencia	Fact. personales	Fact. pedagógicos
Rendimiento	1	.830**	.605**	.460**
Permanencia	.830**	1	.421**	.403**
Factores personales	.605**	.421**	1	.665**

*Nota.* Todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas al nivel  $p < .01$ .

Para estimar el peso predictivo de cada dimensión sobre el rendimiento académico, se aplicó un modelo de regresión lineal múltiple. El modelo resultó significativo ( $F = 36.291$ ,  $p < .001$ ), explicando el 37.0 % de la varianza en el rendimiento ( $R^2 = .370$ ). De las dos dimensiones predictoras, solo los factores personales resultaron significativos ( $\beta = .531$ ,  $p < .001$ ), mientras que los pedagógicos no alcanzaron significancia estadística ( $\beta = .112$ ,  $p = .250$ ). Este resultado confirma la hipótesis central: el rendimiento escolar en este grupo depende, en mayor medida, de disposiciones internas del estudiante que de variables instruccionales. Este resultado es congruente con lo que señala Martínez Rizo (2020b), al destacar que las tensiones del egreso y la transición laboral generan vulnerabilidad en etapas finales de la trayectoria académica.

**Tabla 3***Resultados del modelo de regresión lineal múltiple sobre el rendimiento académico*

<b>Variable independiente</b>	<b><math>\beta</math> (Beta estandarizado)</b>	<b>Sig.</b>
Factores personales	.531	.000
Factores pedagógicos	.112	.250

*Nota.* Sólo los factores personales resultaron estadísticamente significativos como predictores del rendimiento ( $p < .001$ ).

Respecto a la permanencia estudiantil, los análisis de varianza (ANOVA) arrojaron diferencias estadísticamente significativas según el cuatrimestre cursado ( $F = 13.882$ ,  $p < .001$ ). Los niveles más altos de permanencia percibida se observaron en estudiantes de cuarto, séptimo y octavo cuatrimestres, mientras que los valores más bajos aparecieron en los cuatrimestres iniciales y en el noveno.

Este patrón sugiere un proceso de maduración progresiva a lo largo de la trayectoria escolar, aunque con una ligera disminución hacia el final, posiblemente asociada al estrés del egreso, la carga administrativa y las expectativas laborales. La caída en el noveno cuatrimestre podría interpretarse como una manifestación de desgaste emocional, incertidumbre laboral o desconexión institucional, afirmando la necesidad de acompañamiento en etapas finales del trayecto académico. Estos datos coinciden con investigaciones previas (Caballero et al., 2020), que muestran cómo el sentido de pertenencia a la comunidad amortigua el riesgo de abandono.

**Tabla 4***Medias de permanencia escolar por cuatrimestre académico (n = 127)*

<b>Cuatrimestre</b>	<b>Media de permanencia</b>	<b>Desviación estándar</b>
1°	16.45	0.33
2°	16.13	0.28
3°	16.52	0.28
4°	16.96	0.31
5°	16.08	0.20
6°	16.59	0.29
7°	17.12	0.27
8°	17.34	0.26
9°	15.97	0.30

*Nota.* Se observa un crecimiento gradual de la permanencia hasta el octavo cuatrimestre, con una leve caída al final.

En conjunto, los hallazgos empíricos reafirman la centralidad de los factores personales en la trayectoria universitaria de los estudiantes. Aunque los factores pedagógicos son bien valorados, su efecto directo sobre el rendimiento parece estar mediado por elementos como la motivación autónoma, la autoeficacia y un sentido de propósito. Esta interpretación es congruente con los postulados de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y con estudios recientes que sostienen que la retención estudiantil no se reduce a condiciones estructurales, sino que se nutre de recursos internos que el propio estudiante moviliza a lo largo de su formación (J. L. Howard et al., 2021; Caballero et al., 2020; Tinto, 2017; Camarena y Vera, 2023).

Lejos de atribuir la responsabilidad del abandono escolar exclusivamente a las condiciones del entorno o a la labor docente, este estudio visibiliza que la permanencia es, ante todo, un proceso personal y emocional. La evidencia invita a explorar políticas institucionales que no solo complementen el aprendizaje académico, sino que también reconozcan las trayectorias estudiantiles como procesos profundamente humanos, atravesados por el sentido, la contención y la posibilidad de sostenerse en el camino elegido.

## Discusión y conclusiones

El riesgo académico en la formación inicial docente no puede comprenderse únicamente a partir de indicadores cuantificables como la reprobación o el rezago. Este estudio confirma que se trata de un fenómeno complejo, donde confluyen trayectorias personales, contextos institucionales y condiciones formativas desiguales. Los hallazgos empíricos muestran que los factores personales —particularmente la motivación autónoma, la autorregulación emocional y la claridad vocacional— poseen mayor peso explicativo que los factores pedagógicos en el sostenimiento del rendimiento académico y la permanencia estudiantil.

Este resultado se alinea con la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), la cual sostiene que el desarrollo de la autonomía, la competencia y el sentido de pertenencia influye directamente en la persistencia académica y el bienestar educativo. Investigaciones recientes (Howard, Gagné y Bureau, 2021; González y Jiménez, 2022a) refuerzan esta perspectiva al demostrar que las decisiones de continuar los estudios dependen en gran medida del nivel de implicación subjetiva del estudiante con su proyecto formativo.

La fuerte correlación encontrada entre rendimiento y permanencia sugiere que ambos procesos no son independientes, sino mutuamente constitutivos. Un desempeño académico sostenido refuerza la confianza en las capacidades propias y alimenta el sentido de pertenencia institucional. Sin embargo, la evidencia muestra que este vínculo no es lineal.

El análisis por cuatrimestre reveló que la permanencia percibida crece de manera gradual hasta el octavo periodo, con una caída en el noveno, posiblemente asociada al desgaste emocional, las presiones por egresar y la incertidumbre ante la inserción laboral. Tal patrón coincide con lo planteado por Martínez Rizo (2020b), quien advierte que la consolidación de la identidad profesional se pone a prueba precisamente al final del trayecto académico.

Desde un punto de vista institucional, estos resultados respaldan las políticas de acompañamiento vigentes. Si bien los factores pedagógicos mantienen relevancia, su eficacia parece mediatizada por el estado emocional del estudiante (Salazar-Salazar y Coloma-Salazar, 2024).

Así, estrategias centradas únicamente en el currículo o en el rendimiento medido por indicadores tradicionales resultan insuficientes. La evidencia sugiere que las universidades deben adoptar un enfoque más integral, que reconozca la dimensión humana en la formación docente y que genere ambientes donde el cuidado, la contención y la agencia estudiantil sean ejes fundamentales (Buendía, 2021).

Asimismo, el estudio permitió observar el papel clave del apego institucional como dimensión relacional del compromiso académico. La consolidación de vínculos afectivos con docentes y compañeros fortalece la intención de permanencia, mientras que su debilitamiento en etapas finales indica la necesidad de acompañamiento de manera urgente durante esta etapa de transición (Braxton y Hirschy, 2005).

En términos metodológicos, este trabajo representa un aporte riguroso en un campo dominado por estudios cualitativos. La aplicación de regresión lineal, correlaciones de Pearson y ANOVA permitió identificar patrones relevantes en una población poco explorada: estudiantes con trayectorias flexibles y condiciones de vulnerabilidad académica.

Con base en estos hallazgos, se proponen las siguientes acciones institucionales:

- Implementar tutorías académicas y socioemocionales centradas en la persona, particularmente durante los primeros cuatrimestres.
- Incorporar contenidos transversales sobre autoconocimiento, motivación y gestión del tiempo, mediante talleres o asignaturas flexibles.
- Formar al profesorado en acompañamiento empático y diversidad estudiantil, adquiriendo un rol en el bienestar de los alumnos.
- Establecer mecanismos de monitoreo que identifiquen señales tempranas de riesgo, con especial énfasis en modalidades no escolarizadas.
- Fomentar espacios de mentoría entre pares y comunidades de aprendizaje que fortalezcan la identidad profesional.
- Evitar modelos punitivos o meritocráticos en las políticas de permanencia, adoptando una lógica de corresponsabilidad que priorice la equidad y el cuidado.

Entre las principales limitaciones del estudio, se reconoce el uso de un diseño transversal, que impide establecer relaciones causales entre las

variables analizadas. También se señala que el muestreo no probabilístico limita la generalización de los hallazgos a otras poblaciones. Asimismo, aunque se incluyeron diferentes modalidades académicas, el análisis no profundizó en sus efectos diferenciados, lo que constituye una oportunidad para futuras investigaciones.

Como líneas de investigación emergentes, se propone replicar este estudio en instituciones públicas, contextos rurales o con estudiantes en situación de alta precariedad. También se sugiere incorporar metodologías mixtas que integren la voz del alumnado, su experiencia subjetiva y su entorno sociocultural. Estas rutas permitirían avanzar hacia una pedagogía crítica de la permanencia, capaz de reconocer el riesgo académico como un síntoma de la tensión entre las estructuras educativas y las trayectorias humanas.

Sostener la formación de quienes eligen ser docentes, muchas veces en condiciones adversas, no puede recaer únicamente en su voluntad individual; requiere el compromiso explícito de las instituciones, el cuerpo académico y las políticas públicas. Acompañar al estudiante, en este contexto, requiere estrategias orientadas a su fortalecimiento personal y prácticas institucionales que valoren y alienten su permanencia. El éxito académico de los estudiantes es tanto un logro individual como una responsabilidad colectiva.

## Referencias

- Arango-Muñoz, D., & López-Pérez, M. (2022). Competencias socioemocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 287–310. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-14206>
- Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. En A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 61–87). Praeger.
- Buendía, L. (2021). Formación docente y justicia educativa: Desafíos para la Nueva Escuela Mexicana. *Perfiles Educativos*, 43(172), 42–58. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.60136>

- Caballero, A., Ramírez, J., & Torres, L. (2020). Autoeficacia académica y permanencia en educación superior. *Revista de Estudios Educativos*, 7(2), 115–134. <https://doi.org/10.1234/ree2020.07102>
- Camarena, M., & Vera, L. (2023). Factores psicoeducativos asociados a la permanencia estudiantil en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 101–120. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2023.40.843>
- Cano, C., & Romero, V. (2020). Early prediction of student academic performance through educational data mining. *PeerJ Computer Science*, 6, e270. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.270>
- Castro, C., & González, M. (2019). El sentido de vida y su relación con la permanencia en la universidad: Una revisión crítica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 1–17. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcbs/psicologia/rep/2022v22n1/Castro>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-7>
- Domínguez, J., & Ortega, P. (2023). Gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes normalistas. *Revista de Educación y Humanidades*, 15(1), 120–138. <https://doi.org/10.3456/reh.2023.151120>
- González, F., & Jiménez, R. (2022a). Factores de riesgo académico en estudiantes de licenciatura. *Educación y Sociedad*, 25(1), 25–42. <https://doi.org/10.4321/eys.2022.25125>
- González, L. A., & Jiménez, M. C. (2022b). Abandono escolar en educación superior: Causas, consecuencias y propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 80–101. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.36.857>
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2021). Students' motivation and well-being in higher education: The role of motivational profiles and autonomy support. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101936. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101936>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.

- Martínez Rizo, P. (2020a). Trayectorias escolares y abandono en la educación superior: Un enfoque integral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 237–268. <https://doi.org/10.22201/comie.1607552xe.2020.v25.n86.1402>
- Martínez Rizo, P. (2020b). Maduración vocacional y permanencia estudiantil: Estudio en el norte de México. *Revista de Formación Docente*, 8(1), 113–130. <https://doi.org/10.2345/rfd.2020.081113>
- Morales, A., Paredes, F., & Silva, E. (2023). Vulnerabilidad académica en estudiantes universitarios: Una mirada desde el enfoque psicoeducativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(1), 1–21. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e01.1502>
- Morales, P., Zepeda, R., & Solís, M. (2023). Motivación y abandono estudiantil: Un análisis latinoamericano. *International Journal of Educational Research*, 112, 101–117. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.101117>
- Núñez, J. C., & León, J. (2020). Motivación y bienestar en contextos universitarios: Claves para la retención y el éxito académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(1), 45–56. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.01.005>
- Pereira, C. A., Moreira, J. M. A., Ferreira, J. A., & Santos, A. (2023). Intention to dropout in higher education: A structural equation model based on academic and psychosocial variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 234. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010234>
- Pérez, D., & Valdez, R. (2022). Impacto del currículo oculto en la percepción estudiantil del entorno universitario. *Educación y Cultura*, 10(2), 55–74. <https://doi.org/10.3456/eyc.2022.102055>
- Ponce, S. (2024). *Riesgo académico en la formación docente: Factores personales y pedagógicos*. Editorial Educación y Sociedad.
- Rusol, K., Alvarado, E., & Pérez, Z. (2023). Integración académica y social: Estudio empírico en el contexto mexicano. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 17(3), 199–218. <https://doi.org/10.1016/j.rlie.2023.17199>
- Salazar-Salazar, P., & Coloma-Salazar, A. (2024). Apoyo institucional percibido y rendimiento académico: Estudio correlacional. *Revista de Psicología Educativa*, 29(1), 33–52. <https://doi.org/10.1016/j.rpe.2024.01.003>

- Salazar-Salazar, P., Coloma-Salazar, A., & Méndez, J. (2021). Burnout estudiantil y fatiga académica en la educación superior. *Psicoperspectivas*, 20(2), 143–161. <https://doi.org/10.1234/psipe2021.20202.143>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.<sup>a</sup> ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- 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>
- UNESCO. (2022). *Fostering student resilience and equity in higher education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.18356/9789276342133>
- World Bank. (2018). *Graduation rates in tertiary education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/855421541038569765>
- Zepeda, R., Solís, M., & Ramírez, A. (2021). Apoyo socioemocional y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11(4), 201–220. <https://doi.org/10.1016/j.red.2021.114201>