

Desempeño docente y permanencia universitaria:

conocimiento, motivación y valores
frente a la deserción estudiantil



LUIS EDGAR PAUCAR QUISPE, JOSE LUIS CARO CORDOVA,
DENIS ILLACUTIPA CHARA, BERNARDINO MORALES FERNANDEZ,
LOURDES MORALES FERNANDEZ

Desempeño docente y permanencia universitaria

Conocimiento, motivación y valores
frente a la deserción estudiantil

Editor



IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Luis Edgar Paucar Quispe

luistar00@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-0774-7347>

Instituto Sabio Nacional Antúnez de Mayolo (ISAM), Lima - Perú

Jose Luis Caro Cordova

jcaro0924@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-2073-4342>

Perú

Denis Illacutipa Chara

denisillacutipachara@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4417-8738>

Perú

Bernardino Morales Fernandez

maber1800@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-4194-5286>

Perú

Lourdes Morales Fernandez

lourdesmoralesf21@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-3255-5622>

Perú

PRÓLOGO

La permanencia estudiantil en la educación superior es uno de los indicadores más sensibles de la capacidad de una universidad para convertir el acceso en una trayectoria formativa efectiva. Ingresar a una carrera no garantiza transitarla con éxito: durante el primer ciclo se concentran procesos de adaptación académica, social e institucional que pueden fortalecer el compromiso o, por el contrario, amplificar el riesgo de interrupción. En ese escenario, la docencia deja de ser únicamente una función de transmisión disciplinar y se convierte en un componente decisivo del entorno que el estudiante interpreta como apoyo, exigencia, orientación y posibilidad real de progreso.

Esta obra examina la relación entre desempeño docente y deserción desde una perspectiva que combina los hallazgos de una investigación realizada en Lima con desarrollos contemporáneos sobre retención, compromiso académico, pertenencia, apoyo docente y analítica del aprendizaje. La literatura reciente coincide en que el abandono universitario es multicausal y procesual: responde a factores personales, académicos, económicos, familiares e institucionales, y rara vez puede explicarse por una sola variable. Sin embargo, dentro de ese entramado, la experiencia cotidiana de enseñanza constituye un espacio privilegiado de intervención porque articula expectativas, retroalimentación, interacción, motivación y percepción de competencia.

El valor científico de abordar estos fenómenos conjuntamente reside en evitar dos reduccionismos frecuentes. El primero consiste en atribuir la deserción exclusivamente al estudiante, desconociendo el peso de las condiciones institucionales. El segundo consiste en suponer que mejorar la docencia, por sí sola, resolverá cualquier trayectoria de abandono. Un enfoque más útil reconoce que el desempeño docente puede actuar como factor protector dentro de un sistema de apoyos, especialmente cuando se integra con tutoría, bienestar, acompañamiento académico, mecanismos de alerta temprana y políticas de apoyo económico.

El lector encontrará, por tanto, un recorrido desde los fundamentos de la docencia universitaria y los modelos de permanencia hasta el análisis de evidencia cuantitativa, la interpretación del caso de estudio y la formulación de estrategias institucionales. El propósito no es clausurar el debate, sino ofrecer un marco organizado

para comprender por qué la calidad de la interacción educativa importa y de qué manera puede traducirse en decisiones concretas para fortalecer la continuidad de los estudiantes.

PRESENTACIÓN

El presente libro se desarrolla a partir de la tesis «El desempeño docente y la deserción estudiantil en el I ciclo de la Universidad Privada Telesup, Lima, 2013», elaborada por Bernardino Morales Fernández y Juan Rafael Salazar Castro en la Universidad César Vallejo para obtener el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. La investigación original tuvo como finalidad determinar la relación entre desempeño docente y deserción estudiantil en estudiantes del primer ciclo y constituye la base empírica del caso de estudio presentado en esta obra (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

La investigación original fue de tipo descriptivo-correlacional, con diseño no experimental y transversal. Trabajó con una población de 282 estudiantes y una muestra de 163, empleó cuestionarios tipo Likert y utilizó el coeficiente Rho de Spearman para contrastar las relaciones planteadas. Estos datos, instrumentos y resultados se conservan con trazabilidad explícita: allí donde se reproducen cifras, tablas o hallazgos, se reconoce su procedencia y no se presentan como datos obtenidos nuevamente para este libro.

La transformación de la tesis en libro implicó una ampliación sustantiva del marco conceptual y de la discusión. Se incorporan estudios recientes sobre deserción y retención universitaria, sentido de pertenencia, compromiso académico, apoyo docente, educación en línea, formación del profesorado, aprendizaje analítico y modelos de alerta temprana. Esta ampliación permite leer el estudio de 2013 desde preguntas contemporáneas sin alterar sus datos originales ni atribuirles alcances que el diseño no permite.

El texto está dirigido a docentes universitarios, responsables de calidad académica, gestores de bienestar estudiantil, investigadores en educación superior y estudiantes de posgrado interesados en permanencia, desempeño docente y gestión institucional. Los seis capítulos avanzan desde los fundamentos y dimensiones de la docencia, pasan por los modelos explicativos de la deserción, integran ambos ejes en un marco de interacción, presentan el caso de estudio y culminan con una discusión ampliada y un conjunto de estrategias aplicables a instituciones de educación superior.

INTRODUCCIÓN

La expansión de la educación superior ha convertido la permanencia estudiantil en una cuestión central de calidad y equidad. Las universidades pueden ampliar vacantes, diversificar modalidades y flexibilizar vías de ingreso, pero el efecto social de esas decisiones depende de la capacidad de los estudiantes para sostener sus trayectorias y culminar sus programas. La literatura contemporánea describe el abandono como un proceso acumulativo en el que interactúan antecedentes académicos, restricciones económicas, condiciones familiares, experiencias de integración, salud, motivación, percepción de utilidad, calidad de la enseñanza y acceso a apoyos institucionales.

El primer ciclo ocupa un lugar especial porque constituye una transición entre culturas académicas. El estudiante debe aprender nuevas reglas de estudio, evaluación, comunicación y autonomía al mismo tiempo que construye relaciones con pares y docentes. El desempeño docente se vuelve visible no sólo en el dominio de contenidos, sino en la claridad de las expectativas, la capacidad de organizar experiencias de aprendizaje, la justicia de la evaluación, la disponibilidad para orientar y la creación de un clima de respeto. Estudios recientes sobre pertenencia y compromiso muestran que sentirse valorado e integrado se relaciona con mayor motivación y menor consideración de abandono (Kelly et al., 2022).

La deserción, sin embargo, no debe confundirse con una decisión instantánea ni con un indicador moral del estudiante. Revisiones sistemáticas recientes muestran que factores vocacionales, académicos, socioeconómicos e institucionales se combinan de forma distinta según contexto y población (Quincho Apumayta et al., 2024). En consecuencia, el análisis requiere reconocer heterogeneidad, temporalidad y niveles de influencia. Esta obra adopta un enfoque ecológico e institucional: considera al docente como un actor relevante dentro de una red de condiciones que pueden favorecer o dificultar la permanencia.

La lógica del libro sigue seis movimientos. Primero se examina la transición universitaria y el sentido contemporáneo del desempeño docente. Luego se profundiza en sus dimensiones de conocimiento, valores, motivación y calidad pedagógica. El tercer capítulo estudia la deserción y los principales modelos de permanencia. El cuarto

articula ambos campos mediante conceptos de interacción, compromiso y pertenencia. El quinto reconstruye con fidelidad el caso de la Universidad Privada Telesup en 2013. Finalmente, el sexto contrasta esos resultados con literatura reciente y formula implicaciones para docencia, gestión, apoyo estudiantil y sistemas de alerta temprana.

ÍNDICE

PRÓLOGO	3
PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I.....	10
1.1 La transición a la vida universitaria.....	10
1.2 Funciones contemporáneas del docente universitario	18
1.3 Calidad de la enseñanza y experiencia del estudiante	26
1.4 Desarrollo profesional y práctica reflexiva	35
1.5 Contexto institucional, equidad y permanencia.....	43
CAPÍTULO II.....	52
2.1 Conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico	52
2.2 Estrategias didácticas, evaluación y retroalimentación	60
2.3 Valores, ética y clima de respeto	68
2.4 Motivación docente y compromiso del estudiante	76
2.5 Evaluación del desempeño docente y mejora continua	84
CAPÍTULO III	93
3.1 Conceptos de deserción, interrupción y permanencia	93
3.2 Factores académicos y de preparación previa	101
3.3 Factores familiares, sociales y económicos	109
3.4 Integración, pertenencia y compromiso académico	118
3.5 Modelos de permanencia y sistemas de apoyo	126
CAPÍTULO IV	135
4.1 La relación docente-estudiante como mecanismo educativo	135
4.2 Apoyo docente, autoeficacia y compromiso.....	143
4.3 Motivación, bienestar y riesgo de abandono	151
4.4 Tutoría, mentoría y acompañamiento temprano.....	159
4.5 Analítica del aprendizaje y alerta temprana	167
CAPÍTULO V	176
5.1 Contexto, problema y objetivos del estudio	176
5.2 Diseño metodológico, población y muestra	179
5.3 Instrumentos, validez y confiabilidad.....	182

5.4 Resultados descriptivos y correlacionales	185
5.5 Lectura crítica de los hallazgos originales	190
CAPÍTULO VI	194
6.1 Contraste con la evidencia contemporánea	194
6.2 Implicaciones para la práctica docente	202
6.3 Estrategia institucional de permanencia	210
6.4 Limitaciones y cautelas interpretativas.....	219
6.5 Agenda futura: datos, innovación y calidad	227
REFLEXIONES FINALES	237
BIBLIOGRAFÍA	239

CAPÍTULO I

DOCENCIA UNIVERSITARIA Y TRANSICIÓN AL PRIMER CICLO

El primer capítulo sitúa el problema en la experiencia de ingreso a la universidad. Examina la docencia como función académica e institucional y presenta la transición del primer ciclo como un periodo en el que se configuran expectativas, hábitos, pertenencia y comprensión de las reglas universitarias.

1.1 LA TRANSICIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

El ingreso a la universidad exige reorganizar hábitos, expectativas y estrategias de aprendizaje en un entorno con mayor autonomía y menor supervisión directa. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la transición al primer ciclo y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El primer ciclo concentra incertidumbre académica y social; por ello, pequeños problemas de comprensión, asistencia o integración pueden acumularse con rapidez. Su relevancia radica en que conecta la transición al primer ciclo con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Kelly et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión

universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La transición es también identitaria: el estudiante necesita verse a sí mismo como miembro legítimo de una comunidad académica y comprender sus reglas explícitas e implícitas. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Belando-Montoro et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las instituciones que estructuran una experiencia de acogida coherente reducen fricciones entre admisión, docencia, orientación y servicios de apoyo. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la transición al primer ciclo, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el

problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Kelly et al. (2022) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la transición al primer ciclo puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Belando-Montoro et al. (2022) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la transición al primer ciclo requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Passeggia et al. (2023) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la transición al primer ciclo. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la

exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Kelly et al. (2022) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la transición al primer ciclo adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Belando-Montoro et al. (2022) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la transición al primer ciclo exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Passeggia et al. (2023) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la transición al primer ciclo porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Kelly et al. (2022) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para

alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la transición al primer ciclo. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Belando-Montoro et al. (2022) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la transición al primer ciclo. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Passeggia et al. (2023) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la transición al primer ciclo también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Kelly et al. (2022) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la transición al primer ciclo necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Belando-Montoro et al. (2022) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la transición al primer ciclo. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Passeggia et al. (2023) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la transición al primer ciclo exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Kelly et al. (2022) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la transición al primer ciclo en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Belando-Montoro et al. (2022) ofrece fundamentos

compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la transición al primer ciclo merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Passeggia et al. (2023) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la transición al primer ciclo depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Kelly et al. (2022) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la transición al primer ciclo. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Belando-Montoro et al. (2022) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se

integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la transición al primer ciclo debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Passeggia et al. (2023) y Kelly et al. (2022) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la transición al primer ciclo define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Kelly et al. (2022) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la transición al primer ciclo. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Belando-Montoro et al. (2022) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la transición al primer ciclo porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Kelly et al. (2022) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 1

Desafíos de transición y posibles respuestas institucionales

Desafío	Manifestación	Respuesta preventiva
Adaptación académica	Dificultad para gestionar carga y autonomía	Inducción, tutoría y retroalimentación temprana
Integración social	Baja pertenencia o aislamiento	Actividades de integración y mentoría
Comprensión de reglas	Confusión sobre evaluación y procedimientos	Expectativas explícitas y orientación
Gestión del tiempo	Compatibilidad trabajo-estudio	Planificación y flexibilidad razonable

Nota. Elaboración propia.

1.2 FUNCIONES CONTEMPORÁNEAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La docencia universitaria combina dominio disciplinar, diseño curricular, mediación pedagógica, evaluación, orientación y responsabilidad ética. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de las funciones del docente universitario y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la

trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El profesor contemporáneo no sólo transmite información; diseña condiciones para que el estudiante interprete, aplique, discuta y transfiera conocimiento. Su relevancia radica en que conecta las funciones del docente universitario con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Smith y Wyness (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La función docente se ejerce en el aula y fuera de ella mediante tutorías, retroalimentación, coordinación curricular y participación en comunidades académicas. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Aguado Ventura et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La calidad profesional requiere integrar saber qué enseñar, cómo enseñarlo, cómo valorar el progreso y cómo responder a la diversidad de trayectorias. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una

asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de las funciones del docente universitario, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Smith y Wyness (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, las funciones del docente universitario pueden estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Aguado Ventura et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de las funciones del docente universitario requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Tormey (2021) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta

comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender las funciones del docente universitario. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Smith y Wyness (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, las funciones del docente universitario adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Aguado Ventura et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, las funciones del docente universitario exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Tormey (2021) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo

puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de las funciones del docente universitario porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Smith y Wyness (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a las funciones del docente universitario. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Aguado Ventura et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para las funciones del docente universitario. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Tormey (2021) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de las funciones del docente universitario también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Smith y Wyness (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para las funciones del docente universitario necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Aguado Ventura et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en las funciones del docente universitario. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Tormey (2021) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre las funciones del docente universitario exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Smith y Wyness (2024) documenta esta diversidad

metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte las funciones del docente universitario en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Aguado Ventura et al. (2024) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de las funciones del docente universitario merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Tormey (2021) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con las funciones del docente universitario depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Smith y Wyness (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su

forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre las funciones del docente universitario. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Aguado Ventura et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, las funciones del docente universitario debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Tormey (2021) y Smith y Wyness (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de las funciones del docente universitario define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Smith y Wyness (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar las funciones del docente universitario. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Aguado Ventura et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en las funciones del docente universitario porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Smith y Wyness (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

1.3 CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE

La calidad de la enseñanza se percibe a través de coherencia entre objetivos, actividades y evaluación, claridad expositiva, oportunidad de la retroalimentación y relevancia de las tareas. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la calidad de la enseñanza y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Nguyen (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios.

Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Una experiencia educativa exigente puede ser también protectora frente al abandono cuando el estudiante comprende los criterios de éxito y recibe apoyos para alcanzarlos. Su relevancia radica en que conecta la calidad de la enseñanza con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Suyo-Vega et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La percepción de justicia en la evaluación afecta confianza, esfuerzo y disposición a solicitar ayuda. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Daumiller et al. (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La enseñanza de calidad combina rigor académico con estructura, accesibilidad y oportunidades reales de participación. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Nguyen (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de

experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la calidad de la enseñanza, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Suyo-Vega et al. (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la calidad de la enseñanza puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Daumiller et al. (2021) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la calidad de la enseñanza requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Nguyen (2024) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió;

los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la calidad de la enseñanza. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Suvo-Vega et al. (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la calidad de la enseñanza adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Daumiller et al. (2021) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la calidad de la enseñanza exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Nguyen (2024) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la calidad de la enseñanza porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Suyo-Vega et al. (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la calidad de la enseñanza. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Daumiller et al. (2021) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la calidad de la enseñanza. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Nguyen (2024) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la calidad de la enseñanza también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Suyo-Vega et al. (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede

atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la calidad de la enseñanza necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Daumiller et al. (2021) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la calidad de la enseñanza. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Nguyen (2024) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la calidad de la enseñanza exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Suyo-Vega et al. (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la calidad de la enseñanza en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Daumiller et al. (2021) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la calidad de la enseñanza merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Nguyen (2024) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la calidad de la enseñanza depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Suyo-Vega et al. (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la calidad de la enseñanza. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Daumiller et al. (2021)

respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la calidad de la enseñanza debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Nguyen (2024) y Suyo-Vega et al. (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la calidad de la enseñanza define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Suyo-Vega et al. (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la calidad de la enseñanza. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Daumiller et al. (2021) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que

realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la calidad de la enseñanza porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Suyo-Vega et al. (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 2

Componentes observables de una experiencia de enseñanza de calidad

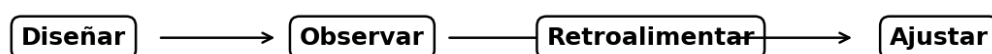
Componente	Pregunta orientadora	Indicador posible
Claridad	¿El estudiante comprende metas y criterios?	Consistencia entre sílabo, actividades y evaluación
Retroalimentación	¿Sabe cómo mejorar?	Oportunidad y especificidad del feedback
Relevancia	¿Conecta lo aprendido con problemas auténticos?	Tareas de aplicación y transferencia
Participación	¿Existen oportunidades activas de aprendizaje?	Interacción, práctica y discusión

Nota. Elaboración propia.

Figura 1

Ciclo básico de mejora de la experiencia docente

Ciclo básico de mejora de la experiencia docente



Nota. Elaboración propia.

1.4 DESARROLLO PROFESIONAL Y PRÁCTICA REFLEXIVA

El desarrollo profesional docente efectivo es continuo, situado y conectado con problemas reales de la práctica. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de el desarrollo profesional docente y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Smith y Wyness (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La formación aislada tiene menos capacidad de transformar la enseñanza que los ciclos de diseño, observación, retroalimentación y ajuste. Su relevancia radica en que conecta el desarrollo profesional docente con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Aguado Ventura et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las comunidades de práctica permiten convertir experiencias individuales en conocimiento pedagógico compartido. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Suyo-Vega et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir

entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La reflexión profesional necesita evidencia: resultados de aprendizaje, percepciones estudiantiles, revisión por pares y análisis de tareas. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Smith y Wyness (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de el desarrollo profesional docente, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Aguado Ventura et al. (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, el desarrollo profesional docente puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Suyo-Vega et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este

enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de el desarrollo profesional docente requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Smith y Wyness (2024) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender el desarrollo profesional docente. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Aguado Ventura et al. (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, el desarrollo profesional docente adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Suyo-Vega et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles

ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, el desarrollo profesional docente exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Smith y Wyness (2024) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de el desarrollo profesional docente porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Aguado Ventura et al. (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a el desarrollo profesional docente. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Suyo-Vega et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para el desarrollo profesional docente. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Smith y Wyness (2024) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de el desarrollo profesional docente también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Aguado Ventura et al. (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para el desarrollo profesional docente necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Suyo-Vega et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en el desarrollo profesional docente. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Smith y Wyness (2024) describen el

abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre el desarrollo profesional docente exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Aguado Ventura et al. (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte el desarrollo profesional docente en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Suyo-Vega et al. (2024) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de el desarrollo profesional docente merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Smith y Wyness (2024) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a

sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con el desarrollo profesional docente depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Aguado Ventura et al. (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre el desarrollo profesional docente. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Suyo-Vega et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, el desarrollo profesional docente debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Smith y Wyness (2024) y Aguado Ventura et al. (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de el desarrollo profesional docente define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Aguado Ventura et al. (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar el desarrollo profesional docente. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Suvo-Vega et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en el desarrollo profesional docente porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Aguado Ventura et al. (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

1.5 CONTEXTO INSTITUCIONAL, EQUITAD Y PERMANENCIA

La permanencia es también un problema de equidad porque los riesgos no se distribuyen de manera uniforme entre estudiantes. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la equidad y la permanencia y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Belando-Montoro et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las restricciones económicas, responsabilidades laborales, primera generación universitaria y brechas de preparación pueden amplificar el impacto de una experiencia docente poco estructurada. Su relevancia radica en que conecta la equidad y la permanencia con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Guzmán et al. (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Una política de equidad no reduce estándares; modifica apoyos y condiciones para que estudiantes con recursos distintos puedan alcanzar resultados comparables. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados

educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La coordinación institucional debe evitar que el estudiante navegue de manera fragmentada entre docentes, bienestar, tesorería, tutoría y servicios académicos. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Belando-Montoro et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la equidad y la permanencia, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Guzmán et al. (2021) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la equidad y la permanencia puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de

ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Behr et al. (2020) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la equidad y la permanencia requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Belando-Montoro et al. (2022) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la equidad y la permanencia. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Guzmán et al. (2021) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la equidad y la permanencia adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Behr et al. (2020) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo

profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la equidad y la permanencia exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Belando-Montoro et al. (2022) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la equidad y la permanencia porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Guzmán et al. (2021) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la equidad y la permanencia. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Behr et al. (2020) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la equidad y la permanencia. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Belando-Montoro et al. (2022) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la equidad y la permanencia también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Guzmán et al. (2021) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la equidad y la permanencia necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Behr et al. (2020) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la equidad y la permanencia. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Belando-Montoro et al. (2022) describen

el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la equidad y la permanencia exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Guzmán et al. (2021) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la equidad y la permanencia en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Behr et al. (2020) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la equidad y la permanencia merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Belando-Montoro et al. (2022) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a

sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la equidad y la permanencia depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Guzmán et al. (2021) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la equidad y la permanencia. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Behr et al. (2020) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la equidad y la permanencia debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Belando-Montoro et al. (2022) y Guzmán et al. (2021) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la equidad y la permanencia define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Guzmán et al. (2021) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la equidad y la permanencia. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Behr et al. (2020) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la equidad y la permanencia porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Guzmán et al. (2021) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 3

Niveles de intervención para la permanencia

Nivel	Propósito	Ejemplos
Universal	Reducir barreras para todo el alumnado	Inducción, claridad curricular, evaluación formativa
Selectivo	Apoyar señales tempranas de riesgo	Tutoría, asesoría académica, mentoría
Intensivo	Atender riesgo acumulado	Gestión de casos, apoyo económico, salud mental

Nota. Elaboración propia.

El capítulo 1 concluye mostrando que los elementos analizados no operan de forma aislada. La comprensión de la permanencia requiere articular experiencia docente, características del estudiante y respuestas institucionales. El siguiente capítulo profundiza esa relación desde un nivel complementario, manteniendo la distinción entre asociación empírica, mecanismo plausible y evidencia causal.

CAPÍTULO II

DESEMPEÑO DOCENTE: CONOCIMIENTO, VALORES, MOTIVACIÓN Y CALIDAD PEDAGÓGICA

Este capítulo desarrolla el desempeño docente como constructo multidimensional. Retoma las dimensiones de conocimiento, valores y motivación presentes en la tesis y las amplía con enfoques contemporáneos sobre diseño de aprendizaje, evaluación, retroalimentación y desarrollo profesional.

2.1 CONOCIMIENTO DISCIPLINAR Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

El dominio disciplinar es condición necesaria, pero no suficiente, para enseñar bien en educación superior. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de el conocimiento profesional docente y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El conocimiento pedagógico del contenido permite anticipar errores frecuentes, elegir representaciones eficaces y secuenciar la complejidad. Su relevancia radica en que conecta el conocimiento profesional docente con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Nguyen (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se

construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Conocer a los estudiantes implica comprender sus saberes previos, estrategias, dificultades, expectativas y contextos de estudio. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Aguado Ventura et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El profesor competente transforma conocimiento experto en experiencias accesibles sin trivializar el rigor conceptual. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de el conocimiento profesional docente, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se

interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Nguyen (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, el conocimiento profesional docente puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Aguado Ventura et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de el conocimiento profesional docente requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Tormey (2021) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender el conocimiento profesional docente. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se

interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Nguyen (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, el conocimiento profesional docente adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Aguado Ventura et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, el conocimiento profesional docente exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Tormey (2021) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de el conocimiento profesional docente porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Nguyen (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar

resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a el conocimiento profesional docente. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Aguado Ventura et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para el conocimiento profesional docente. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Tormey (2021) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de el conocimiento profesional docente también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Nguyen (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para el conocimiento profesional docente necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Aguado Ventura et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en el conocimiento profesional docente. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Tormey (2021) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre el conocimiento profesional docente exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Nguyen (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte el conocimiento profesional docente en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Aguado Ventura et al. (2024) ofrece

fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de el conocimiento profesional docente merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Tormey (2021) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con el conocimiento profesional docente depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Nguyen (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre el conocimiento profesional docente. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Aguado Ventura et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se

integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, el conocimiento profesional docente debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Tormey (2021) y Nguyen (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de el conocimiento profesional docente define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Nguyen (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar el conocimiento profesional docente. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Aguado Ventura et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en el conocimiento profesional docente porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Nguyen (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 4

Dimensiones del desempeño docente ampliadas

Dimensión	Contenido central	Ejemplos observables
Conocimiento	Disciplina, pedagogía y currículo	Claridad, precisión, secuenciación
Valores	Ética y trato	Respeto, justicia, coherencia
Motivación	Activación y sostén del interés	Entusiasmo, relevancia, reconocimiento
Evaluación	Medición y retroalimentación	Criterios, feedback, recuperación

Nota. Elaboración propia.

**2.2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, EVALUACIÓN Y
RETROALIMENTACIÓN**

Las estrategias didácticas deben responder a objetivos de aprendizaje específicos y no a preferencias metodológicas descontextualizadas. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de las estrategias didácticas y la evaluación y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Suyo-Vega et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La retroalimentación eficaz informa qué se logró, qué falta y qué acción concreta puede mejorar el siguiente desempeño. Su relevancia radica en que conecta las estrategias didácticas y la evaluación con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Nguyen (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La evaluación formativa convierte errores tempranos en información útil antes de que se transformen en fracaso acumulado. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Daumiller et al. (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La combinación de explicación, práctica guiada, participación y transferencia favorece aprendizajes más estables. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Suyo-Vega et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo

cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de las estrategias didácticas y la evaluación, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Nguyen (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, las estrategias didácticas y la evaluación puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Daumiller et al. (2021) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de las estrategias didácticas y la evaluación requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Suyo-Vega et al. (2024) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación

completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender las estrategias didácticas y la evaluación. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Nguyen (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, las estrategias didácticas y la evaluación adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Daumiller et al. (2021) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, las estrategias didácticas y la evaluación exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Suyo-Vega et al. (2024) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de las estrategias didácticas y la evaluación porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Nguyen (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a las estrategias didácticas y la evaluación. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Daumiller et al. (2021) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para las estrategias didácticas y la evaluación. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Suyo-Vega et al. (2024) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de las estrategias didácticas y la evaluación también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Nguyen (2024)

favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para las estrategias didácticas y la evaluación necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Daumiller et al. (2021) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en las estrategias didácticas y la evaluación. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Suyo-Vega et al. (2024) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre las estrategias didácticas y la evaluación exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Nguyen (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos

internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte las estrategias didácticas y la evaluación en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Daumiller et al. (2021) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de las estrategias didácticas y la evaluación merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Suyo-Vega et al. (2024) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con las estrategias didácticas y la evaluación depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Nguyen (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre las estrategias didácticas y la evaluación. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Daumiller et al. (2021) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, las estrategias didácticas y la evaluación debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Suvo-Vega et al. (2024) y Nguyen (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de las estrategias didácticas y la evaluación define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Nguyen (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar las estrategias didácticas y la evaluación. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una

acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Daumiller et al. (2021) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en las estrategias didácticas y la evaluación porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Nguyen (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 5

Funciones de la evaluación formativa

Momento	Información obtenida	Decisión
Inicio	Saberes previos	Nivelación o ajuste de secuencia
Durante	Errores y progreso	Retroalimentar y reenseñar
Cierre	Nivel alcanzado	Acreditar y planificar continuidad

Nota. Elaboración propia.

2.3 VALORES, ÉTICA Y CLIMA DE RESPETO

La dimensión ética de la docencia se expresa en respeto, consistencia, responsabilidad, confidencialidad y trato no discriminatorio. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de los valores y la ética docente y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede

orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El clima de respeto influye en la disposición del estudiante a participar, equivocarse y pedir ayuda. Su relevancia radica en que conecta los valores y la ética docente con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Kelly et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los valores profesionales se vuelven observables cuando el docente aplica criterios transparentes y mantiene coherencia entre discurso y práctica. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Belando-Montoro et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La autoridad pedagógica se fortalece cuando la exigencia se combina con imparcialidad y reconocimiento de la dignidad del estudiante. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible

con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de los valores y la ética docente, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Kelly et al. (2022) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, los valores y la ética docente puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Belando-Montoro et al. (2022) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de los valores y la ética docente requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Tormey

(2021) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender los valores y la ética docente. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Kelly et al. (2022) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, los valores y la ética docente adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Belando-Montoro et al. (2022) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, los valores y la ética docente exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Tormey (2021) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra.

Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de los valores y la ética docente porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Kelly et al. (2022) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a los valores y la ética docente. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Belando-Montoro et al. (2022) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para los valores y la ética docente. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Tormey (2021) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de los valores y la ética docente también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman

decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Kelly et al. (2022) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para los valores y la ética docente necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Belando-Montoro et al. (2022) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en los valores y la ética docente. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Tormey (2021) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre los valores y la ética docente exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Kelly et al. (2022) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta.

Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte los valores y la ética docente en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Belando-Montoro et al. (2022) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de los valores y la ética docente merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Tormey (2021) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con los valores y la ética docente depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Kelly et al. (2022) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre los valores y la ética docente. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Belando-Montoro et al. (2022) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, los valores y la ética docente debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Tormey (2021) y Kelly et al. (2022) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

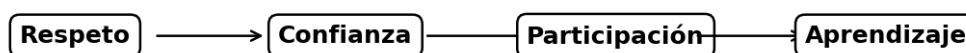
La gobernanza de los valores y la ética docente define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Kelly et al. (2022) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar los valores y la ética docente. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es

deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Belando-Montoro et al. (2022) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en los valores y la ética docente porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Kelly et al. (2022) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Figura 2
Relación entre ética docente y clima de aprendizaje
Relación entre ética docente y clima de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

2.4 MOTIVACIÓN DOCENTE Y COMPROMISO DEL ESTUDIANTE

La motivación docente puede transmitirse mediante entusiasmo, expectativas claras, relevancia de las tareas y reconocimiento del progreso. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la motivación en la experiencia educativa y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible

con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La motivación del estudiante no depende únicamente de rasgos internos; también responde al diseño del entorno de aprendizaje. Su relevancia radica en que conecta la motivación en la experiencia educativa con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Ma et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las experiencias de competencia, autonomía y pertenencia favorecen una participación más sostenida. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Kelly et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La desmotivación puede ser una señal temprana de desconexión que requiere diagnóstico antes de traducirse en ausencia o retiro. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la motivación en la experiencia educativa, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Ma et al. (2023) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la motivación en la experiencia educativa puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Kelly et al. (2022) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la motivación en la experiencia educativa requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Passeggia et al. (2023) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la motivación en la experiencia educativa. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Ma et al. (2023) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la motivación en la experiencia educativa adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Kelly et al. (2022) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la motivación en la experiencia educativa exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del

mismo estudiante. Passeggia et al. (2023) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la motivación en la experiencia educativa porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Ma et al. (2023) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la motivación en la experiencia educativa. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Kelly et al. (2022) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la motivación en la experiencia educativa. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Passeggia et al. (2023) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca

etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la motivación en la experiencia educativa también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Ma et al. (2023) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la motivación en la experiencia educativa necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Kelly et al. (2022) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la motivación en la experiencia educativa. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Passeggia et al. (2023) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la motivación en la experiencia educativa exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Ma et al. (2023) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la motivación en la experiencia educativa en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Kelly et al. (2022) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la motivación en la experiencia educativa merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Passeggia et al. (2023) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la motivación en la experiencia educativa depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Ma et al. (2023) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica

local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la motivación en la experiencia educativa. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Kelly et al. (2022) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la motivación en la experiencia educativa debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Passeggia et al. (2023) y Ma et al. (2023) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la motivación en la experiencia educativa define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Ma et al. (2023) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar

problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la motivación en la experiencia educativa. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Kelly et al. (2022) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la motivación en la experiencia educativa porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Ma et al. (2023) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

2.5 EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y MEJORA CONTINUA

La evaluación del desempeño docente debe integrar múltiples fuentes y evitar conclusiones a partir de un único indicador. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la evaluación del desempeño docente y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Smith y Wyness (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede

orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las encuestas estudiantiles aportan información valiosa sobre experiencia de aula, pero necesitan complementarse con evidencia de diseño, observación y aprendizaje. Su relevancia radica en que conecta la evaluación del desempeño docente con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Aguado Ventura et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los sistemas de mejora son más útiles cuando la evaluación conduce a planes de desarrollo concretos en lugar de limitarse a clasificación administrativa. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Nguyen (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La retroalimentación al docente debe ser específica, comparable en el tiempo y vinculada con oportunidades de formación. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede

medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Smith y Wyness (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la evaluación del desempeño docente, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Aguado Ventura et al. (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la evaluación del desempeño docente puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Nguyen (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la evaluación del desempeño docente requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende

representar. Smith y Wyness (2024) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la evaluación del desempeño docente. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Aguado Ventura et al. (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la evaluación del desempeño docente adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Nguyen (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la evaluación del desempeño docente exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Smith y Wyness (2024) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se

documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la evaluación del desempeño docente porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Aguado Ventura et al. (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la evaluación del desempeño docente. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Nguyen (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la evaluación del desempeño docente. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Smith y Wyness (2024) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la evaluación del desempeño docente también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Aguado Ventura et al. (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la evaluación del desempeño docente necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Nguyen (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la evaluación del desempeño docente. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Smith y Wyness (2024) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la evaluación del desempeño docente exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Aguado Ventura et al. (2024) documenta esta diversidad

metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la evaluación del desempeño docente en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Nguyen (2024) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la evaluación del desempeño docente merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Smith y Wyness (2024) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la evaluación del desempeño docente depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Aguado Ventura et al. (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta

puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la evaluación del desempeño docente. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Nguyen (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la evaluación del desempeño docente debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Smith y Wyness (2024) y Aguado Ventura et al. (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la evaluación del desempeño docente define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Aguado Ventura et al. (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la evaluación del desempeño docente. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Nguyen (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la evaluación del desempeño docente porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Aguado Ventura et al. (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 6

Fuentes de evidencia para evaluar el desempeño docente

Fuente	Aporta	Limitación si se usa sola
Estudiantes	Experiencia directa de aula	Puede confundirse con satisfacción
Pares	Calidad del diseño y la práctica	Observación puntual
Resultados	Evidencia de progreso	Depende de múltiples factores
Portafolio	Planificación y reflexión	Requiere criterios comunes

Nota. Elaboración propia.

El capítulo 2 concluye mostrando que los elementos analizados no operan de forma aislada. La comprensión de la permanencia requiere articular experiencia docente, características del estudiante y respuestas institucionales. El siguiente capítulo profundiza esa relación desde un nivel complementario, manteniendo la distinción entre asociación empírica, mecanismo plausible y evidencia causal.

CAPÍTULO III

DESERCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL: FACTORES, MODELOS Y TRAYECTORIAS

El tercer capítulo desplaza el foco hacia la trayectoria del estudiante. Analiza definiciones y modelos de deserción y permanencia, y organiza factores académicos, familiares, sociales, económicos e institucionales dentro de una lectura procesual.

3.1 CONCEPTOS DE DESERCIÓN, INTERRUPCIÓN Y PERMANENCIA

La deserción puede definirse desde la institución, el sistema o la trayectoria individual, y cada definición produce indicadores diferentes. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la deserción y la permanencia estudiantil y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Interrumpir matrícula durante un periodo no equivale necesariamente a abandonar definitivamente la educación superior. Su relevancia radica en que conecta la deserción y la permanencia estudiantil con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Quincho Apumayta et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados

educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La permanencia debe estudiarse como trayectoria y no sólo como resultado binario. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Rahmani et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las decisiones de retiro suelen estar precedidas por señales acumulativas: bajo rendimiento, inasistencia, desconexión, estrés financiero o pérdida de sentido. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la deserción y la permanencia estudiantil, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se

interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Quincho Apumayta et al. (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la deserción y la permanencia estudiantil puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Rahmani et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la deserción y la permanencia estudiantil requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Behr et al. (2020) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la deserción y la permanencia estudiantil. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se

interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Quincho Apumayta et al. (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la deserción y la permanencia estudiantil adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Rahmani et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la deserción y la permanencia estudiantil exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Behr et al. (2020) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la deserción y la permanencia estudiantil porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Quincho Apumayta et al. (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías

razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la deserción y la permanencia estudiantil. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Rahmani et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la deserción y la permanencia estudiantil. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Behr et al. (2020) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la deserción y la permanencia estudiantil también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Quincho Apumayta et al. (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la deserción y la permanencia estudiantil necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Rahmani et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la deserción y la permanencia estudiantil. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Behr et al. (2020) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la deserción y la permanencia estudiantil exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Quincho Apumayta et al. (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la deserción y la permanencia estudiantil en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Rahmani et al. (2024) ofrece fundamentos

compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la deserción y la permanencia estudiantil merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Behr et al. (2020) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la deserción y la permanencia estudiantil depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Quincho Apumayta et al. (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la deserción y la permanencia estudiantil. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Rahmani et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los

apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la deserción y la permanencia estudiantil debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Behr et al. (2020) y Quincho Apumayta et al. (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la deserción y la permanencia estudiantil define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Quincho Apumayta et al. (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la deserción y la permanencia estudiantil. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Rahmani et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la deserción y la permanencia estudiantil porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Quincho Apumayta et al. (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 7

Diferencias conceptuales en el estudio de trayectorias

Concepto	Unidad temporal	Interpretación
Interrupción	Semestre o año	Ausencia temporal de matrícula
Deserción institucional	Trayectoria en una institución	Salida antes de culminar
Deserción del sistema	Trayectoria global	Salida de educación superior
Permanencia	Continuidad	Progresión hacia la culminación

Nota. Elaboración propia.

3.2 FACTORES ACADÉMICOS Y DE PREPARACIÓN PREVIA

La preparación académica previa condiciona la velocidad con la que el estudiante puede adaptarse a las demandas universitarias. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de los factores académicos de permanencia y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las dificultades en cursos iniciales pueden convertirse en puntos críticos cuando no existen mecanismos de recuperación o acompañamiento. Su relevancia radica en que conecta los factores académicos de permanencia con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El rendimiento debe interpretarse junto con asistencia, carga académica, estrategias de estudio y uso de recursos de apoyo. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los programas de nivelación son más efectivos cuando se articulan con el currículo ordinario y no estigmatizan al estudiante. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención,

un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de los factores académicos de permanencia, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Passeggia et al. (2023) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, los factores académicos de permanencia puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de los factores académicos de permanencia requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Behr et al. (2020) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y

fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender los factores académicos de permanencia. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Passeggia et al. (2023) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, los factores académicos de permanencia adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, los factores académicos de permanencia exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Behr et al. (2020) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de los factores académicos de permanencia porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Passeggia et al. (2023) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a los factores académicos de permanencia. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para los factores académicos de permanencia. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Behr et al. (2020) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de los factores académicos de permanencia también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Passeggia et al.

(2023) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para los factores académicos de permanencia necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en los factores académicos de permanencia. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Behr et al. (2020) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre los factores académicos de permanencia exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Passeggia et al. (2023) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan

hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte los factores académicos de permanencia en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de los factores académicos de permanencia merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Behr et al. (2020) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con los factores académicos de permanencia depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Passeggia et al. (2023) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre los factores académicos de permanencia. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, los factores académicos de permanencia debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Behr et al. (2020) y Passeggia et al. (2023) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de los factores académicos de permanencia define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Passeggia et al. (2023) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar los factores académicos de permanencia. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una

acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en los factores académicos de permanencia porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Passeggia et al. (2023) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 8

Factores académicos de riesgo y protección

Factor	Riesgo	Protección
Preparación previa	Brechas en fundamentos	Nivelación articulada
Rendimiento temprano	Cursos desaprobados	Recuperación y tutoría
Hábitos de estudio	Baja autorregulación	Planificación y acompañamiento
Evaluación	Criterios opacos	Transparencia y feedback

Nota. Elaboración propia.

3.3 FACTORES FAMILIARES, SOCIALES Y ECONÓMICOS

El costo real de estudiar incluye matrícula, materiales, transporte, conectividad y, sobre todo, costo de oportunidad del tiempo. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de los factores familiares, sociales y económicos y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Belando-Montoro et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión

universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La necesidad de trabajar reduce disponibilidad para clases, estudio autónomo y actividades de integración. Su relevancia radica en que conecta los factores familiares, sociales y económicos con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Guzmán et al. (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El apoyo familiar puede operar como recurso emocional, económico y logístico, pero sus formas varían según contexto. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las dificultades financieras pueden aparecer de manera repentina, por lo que los mecanismos de ayuda deben ser ágiles y accesibles. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo

puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Belando-Montoro et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de los factores familiares, sociales y económicos, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Guzmán et al. (2021) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, los factores familiares, sociales y económicos puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de los factores familiares, sociales y económicos requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce

su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Belando-Montoro et al. (2022) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender los factores familiares, sociales y económicos. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Guzmán et al. (2021) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, los factores familiares, sociales y económicos adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, los factores familiares, sociales y económicos exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Belando-Montoro et al. (2022) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere

protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de los factores familiares, sociales y económicos porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Guzmán et al. (2021) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a los factores familiares, sociales y económicos. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para los factores familiares, sociales y económicos. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Belando-Montoro et al. (2022) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de los factores familiares, sociales y económicos también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Guzmán et al. (2021) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para los factores familiares, sociales y económicos necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en los factores familiares, sociales y económicos. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Belando-Montoro et al. (2022) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre los factores familiares, sociales y económicos exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Guzmán et al. (2021) documenta esta diversidad

metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte los factores familiares, sociales y económicos en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de los factores familiares, sociales y económicos merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Belando-Montoro et al. (2022) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con los factores familiares, sociales y económicos depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Guzmán et al. (2021) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta

puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre los factores familiares, sociales y económicos. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, los factores familiares, sociales y económicos debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Belando-Montoro et al. (2022) y Guzmán et al. (2021) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

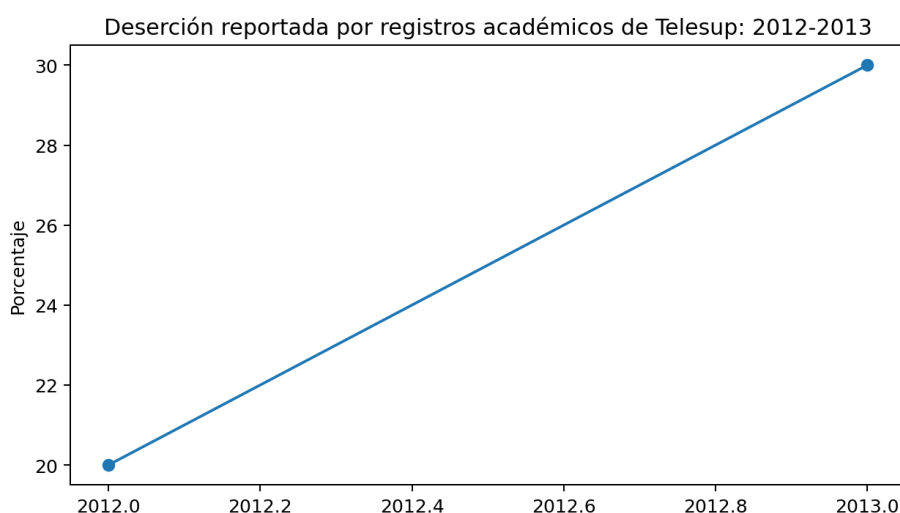
La gobernanza de los factores familiares, sociales y económicos define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Guzmán et al. (2021) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar los factores familiares, sociales y económicos. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en los factores familiares, sociales y económicos porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Guzmán et al. (2021) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Gráfico 1

Deserción reportada por registros académicos de Telesup: 2012-2013



Nota. Porcentajes consignados en el planteamiento del problema de la tesis a partir de Registros Académicos de la Universidad Privada Telesup.

3.4 INTEGRACIÓN, PERTENENCIA Y COMPROMISO ACADÉMICO

El sentido de pertenencia describe la percepción de ser aceptado, valorado e incluido en la comunidad universitaria. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la pertenencia y el compromiso académico y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Kelly et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La pertenencia se construye en interacciones ordinarias con docentes, pares y servicios institucionales. Su relevancia radica en que conecta la pertenencia y el compromiso académico con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los estudiantes que consideran abandonar suelen reportar menor conexión y menor disfrute de sus estudios. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Bergdahl et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de

reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El compromiso académico integra dimensiones conductuales, cognitivas y emocionales y puede cambiar a lo largo del semestre. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Kelly et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la pertenencia y el compromiso académico, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Passeggia et al. (2023) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la pertenencia y el compromiso académico puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Bergdahl

et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la pertenencia y el compromiso académico requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Kelly et al. (2022) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la pertenencia y el compromiso académico. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Passeggia et al. (2023) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la pertenencia y el compromiso académico adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Bergdahl et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios

verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la pertenencia y el compromiso académico exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Kelly et al. (2022) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la pertenencia y el compromiso académico porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Passeggia et al. (2023) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la pertenencia y el compromiso académico. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Bergdahl et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la pertenencia y el compromiso académico. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Kelly et al. (2022) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la pertenencia y el compromiso académico también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Passeggia et al. (2023) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la pertenencia y el compromiso académico necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Bergdahl et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la pertenencia y el compromiso académico. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Kelly et al. (2022)

describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la pertenencia y el compromiso académico exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Passeggia et al. (2023) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la pertenencia y el compromiso académico en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Bergdahl et al. (2024) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la pertenencia y el compromiso académico merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Kelly et al. (2022) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a

sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la pertenencia y el compromiso académico depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Passeggia et al. (2023) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la pertenencia y el compromiso académico. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Bergdahl et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la pertenencia y el compromiso académico debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Kelly et al. (2022) y Passeggia et al. (2023) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la pertenencia y el compromiso académico define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Passeggia et al. (2023) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la pertenencia y el compromiso académico. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Bergdahl et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la pertenencia y el compromiso académico porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Passeggia et al. (2023) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 9

Pertenencia y compromiso: señales observables

Constructo	Señales favorables	Señales de riesgo
Pertenencia	Se siente aceptado y reconocido	Aislamiento, invisibilidad
Compromiso conductual	Asiste y participa	Ausencias, inactividad
Compromiso cognitivo	Aplica estrategias profundas	Estudio superficial o evitación
Compromiso emocional	Interés y sentido	Desafección, frustración persistente

Nota. Elaboración propia.

3.5 MODELOS DE PERMANENCIA Y SISTEMAS DE APOYO

Los modelos de permanencia clásicos enfatizan integración académica y social, mientras enfoques recientes incorporan bienestar, datos de comportamiento y condiciones estructurales. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de los modelos de permanencia y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Ningún modelo captura por sí solo toda la diversidad de trayectorias universitarias. Su relevancia radica en que conecta los modelos de permanencia con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Rotar (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la

trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los sistemas de apoyo deben combinar prevención universal, intervención selectiva y atención intensiva para estudiantes con riesgo acumulado. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Quincho Apumayta et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La eficacia institucional depende de cerrar el ciclo entre detección, contacto, derivación, apoyo y seguimiento. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de los modelos de permanencia, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Rotar (2022) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un

contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, los modelos de permanencia puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Quincho Apumayta et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de los modelos de permanencia requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Behr et al. (2020) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender los modelos de permanencia. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Rotar (2022) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas.

Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, los modelos de permanencia adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Quincho Apumayta et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, los modelos de permanencia exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Behr et al. (2020) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de los modelos de permanencia porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Rotar (2022) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a los modelos de permanencia. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan

comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Quincho Apumayta et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para los modelos de permanencia. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Behr et al. (2020) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de los modelos de permanencia también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Rotar (2022) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para los modelos de permanencia necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Quincho Apumayta et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes.

Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en los modelos de permanencia. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Behr et al. (2020) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre los modelos de permanencia exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Rotar (2022) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte los modelos de permanencia en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Quincho Apumayta et al. (2024) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de los modelos de permanencia merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Behr et al. (2020) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con los modelos de permanencia depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Rotar (2022) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre los modelos de permanencia. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Quincho Apumayta et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, los modelos de permanencia debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño

educativo. Behr et al. (2020) y Rotar (2022) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

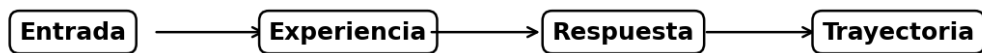
La gobernanza de los modelos de permanencia define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Rotar (2022) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar los modelos de permanencia. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Quincho Apumayta et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en los modelos de permanencia porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Rotar (2022) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además,

distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Figura 3
Modelo multinivel de permanencia
Modelo multinivel de permanencia



Nota. Elaboración propia.

El capítulo 3 concluye mostrando que los elementos analizados no operan de forma aislada. La comprensión de la permanencia requiere articular experiencia docente, características del estudiante y respuestas institucionales. El siguiente capítulo profundiza esa relación desde un nivel complementario, manteniendo la distinción entre asociación empírica, mecanismo plausible y evidencia causal.

CAPÍTULO IV

INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE, COMPROMISO Y RETENCIÓN: UN MARCO INTEGRADOR

El cuarto capítulo integra los dos ejes centrales de la obra. Examina mecanismos que pueden conectar experiencia docente y permanencia: relación pedagógica, apoyo, autoeficacia, bienestar, tutoría, pertenencia y sistemas de alerta temprana.

4.1 LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE COMO MECANISMO EDUCATIVO

La relación docente-estudiante tiene dimensiones de cercanía, disponibilidad, respeto, confianza y calidad de la comunicación. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la relación docente-estudiante y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En educación superior, una relación pedagógica positiva no implica reducir exigencia, sino hacerla comprensible y acompañar el proceso para alcanzarla. Su relevancia radica en que conecta la relación docente-estudiante con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Kelly et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los

resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El contacto informal puede complementar la interacción formal y reforzar integración académica. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Ma et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La relación se vuelve especialmente relevante cuando el estudiante enfrenta dudas sobre su capacidad o pertenencia. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la relación docente-estudiante, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación

previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Kelly et al. (2022) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la relación docente-estudiante puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Ma et al. (2023) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la relación docente-estudiante requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Tormey (2021) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la relación docente-estudiante. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Kelly et al. (2022)

incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la relación docente-estudiante adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Ma et al. (2023) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la relación docente-estudiante exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Tormey (2021) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la relación docente-estudiante porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Kelly et al. (2022) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la relación docente-estudiante. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Ma et al. (2023) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la relación docente-estudiante. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Tormey (2021) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la relación docente-estudiante también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Kelly et al. (2022) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la relación docente-estudiante necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Ma et al. (2023) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa

final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la relación docente-estudiante. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Tormey (2021) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la relación docente-estudiante exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Kelly et al. (2022) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la relación docente-estudiante en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Ma et al. (2023) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la relación docente-estudiante merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Tormey (2021) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la relación docente-estudiante depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Kelly et al. (2022) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la relación docente-estudiante. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Ma et al. (2023) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la relación docente-estudiante debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño

educativo. Tormey (2021) y Kelly et al. (2022) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la relación docente-estudiante define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Kelly et al. (2022) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la relación docente-estudiante. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Ma et al. (2023) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la relación docente-estudiante porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Kelly et al. (2022) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además,

distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 10

Dimensiones de la relación docente-estudiante

Dimensión	Descripción	Práctica docente
Claridad relacional	Disponibilidad y límites	Canales y horarios explícitos
Respeto	Trato digno e imparcial	Normas de interacción
Apoyo académico	Orientación sobre cómo avanzar	Feedback y tutoría
Reconocimiento	Visibilidad del progreso	Mensajes específicos de logro

Nota. Elaboración propia.

4.2 APOYO DOCENTE, AUTOEFICACIA Y COMPROMISO

El apoyo docente puede ser informacional, emocional, instrumental o evaluativo. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de el apoyo docente y la autoeficacia y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Ma et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La autoeficacia académica se fortalece cuando el estudiante experimenta progreso, recibe retroalimentación útil y observa estrategias viables. Su relevancia radica en que conecta el apoyo docente y la autoeficacia con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Pham Van (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite

valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El apoyo no debe depender exclusivamente de que el estudiante lo solicite, porque quienes tienen mayor riesgo pueden ser precisamente quienes menos piden ayuda. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las señales de apoyo deben ser consistentes entre docentes para evitar experiencias contradictorias. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Ma et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de el apoyo docente y la autoeficacia, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Pham Van (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse

al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, el apoyo docente y la autoeficacia puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Passeggia et al. (2023) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de el apoyo docente y la autoeficacia requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Ma et al. (2023) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender el apoyo docente y la autoeficacia. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Pham Van (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por

opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, el apoyo docente y la autoeficacia adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Passeggia et al. (2023) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, el apoyo docente y la autoeficacia exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Ma et al. (2023) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de el apoyo docente y la autoeficacia porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Pham Van (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a el apoyo docente y la autoeficacia. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Passeggia et al. (2023) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para el apoyo docente y la autoeficacia. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Ma et al. (2023) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de el apoyo docente y la autoeficacia también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Pham Van (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para el apoyo docente y la autoeficacia necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Passeggia et al. (2023) ayuda a

situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en el apoyo docente y la autoeficacia. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Ma et al. (2023) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre el apoyo docente y la autoeficacia exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Pham Van (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte el apoyo docente y la autoeficacia en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Passeggia et al. (2023) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de

acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de el apoyo docente y la autoeficacia merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Ma et al. (2023) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con el apoyo docente y la autoeficacia depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Pham Van (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre el apoyo docente y la autoeficacia. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Passegia et al. (2023) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, el apoyo docente y la autoeficacia debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Ma et al. (2023) y Pham Van (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

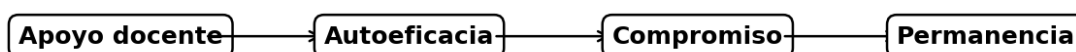
La gobernanza de el apoyo docente y la autoeficacia define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Pham Van (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar el apoyo docente y la autoeficacia. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Passeggia et al. (2023) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en el apoyo docente y la autoeficacia porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una

secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Pham Van (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Figura 4
Cadena plausible de apoyo y permanencia
Cadena plausible de apoyo y permanencia



Nota. Elaboración propia como mecanismo conceptual; no implica causalidad demostrada por el caso de estudio.

4.3 MOTIVACIÓN, BIENESTAR Y RIESGO DE ABANDONO

El estrés académico es esperable hasta cierto punto, pero se vuelve problemático cuando las demandas exceden de forma sostenida los recursos percibidos. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de el bienestar y el riesgo de abandono y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Bienestar y rendimiento se influyen mutuamente y pueden formar ciclos de recuperación o deterioro. Su relevancia radica en que conecta el bienestar y el riesgo de

abandono con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Pham Van (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La intención de abandonar puede expresar una evaluación de costos y beneficios, pero también agotamiento, pérdida de pertenencia o baja expectativa de éxito. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Kelly et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las universidades requieren rutas claras de derivación para problemas psicológicos, sociales y económicos sin convertir al docente en terapeuta. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Passeggia et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la

trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de el bienestar y el riesgo de abandono, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Pham Van (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, el bienestar y el riesgo de abandono puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Kelly et al. (2022) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de el bienestar y el riesgo de abandono requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Passeggia et al. (2023) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación

completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender el bienestar y el riesgo de abandono. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Pham Van (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, el bienestar y el riesgo de abandono adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Kelly et al. (2022) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, el bienestar y el riesgo de abandono exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Passeggia et al. (2023) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de el bienestar y el riesgo de abandono porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Pham Van (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a el bienestar y el riesgo de abandono. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Kelly et al. (2022) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para el bienestar y el riesgo de abandono. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Passeggia et al. (2023) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de el bienestar y el riesgo de abandono también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Pham Van (2024)

favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para el bienestar y el riesgo de abandono necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Kelly et al. (2022) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en el bienestar y el riesgo de abandono. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Passeggia et al. (2023) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre el bienestar y el riesgo de abandono exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Pham Van (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos

internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte el bienestar y el riesgo de abandono en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Kelly et al. (2022) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de el bienestar y el riesgo de abandono merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Passeggia et al. (2023) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con el bienestar y el riesgo de abandono depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Pham Van (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre el bienestar y el riesgo de abandono. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Kelly et al. (2022) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, el bienestar y el riesgo de abandono debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Passeggia et al. (2023) y Pham Van (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de el bienestar y el riesgo de abandono define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Pham Van (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar el bienestar y el riesgo de abandono. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una

acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Kelly et al. (2022) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en el bienestar y el riesgo de abandono porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Pham Van (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

4.4 TUTORÍA, MENTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO TEMPRANO

La tutoría efectiva organiza conversaciones periódicas sobre progreso, dificultades, metas y decisiones académicas. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la tutoría y la mentoría y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tinoco-Giraldo et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La mentoría añade una relación de orientación más amplia que puede facilitar integración y construcción de identidad universitaria. Su relevancia radica en que conecta la tutoría y la mentoría con decisiones observables de estudiantes, docentes e

instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los programas de pares pueden reducir barreras para pedir ayuda en etapas tempranas. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Kelly et al. (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

El acompañamiento debe activarse antes de que el fracaso sea irreversible y sostenerse durante los momentos de mayor vulnerabilidad. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tinoco-Giraldo et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la tutoría y la mentoría, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Tormey (2021) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la tutoría y la mentoría puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Kelly et al. (2022) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la tutoría y la mentoría requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Tinoco-Giraldo et al. (2020) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la tutoría y la mentoría. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Tormey (2021) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la tutoría y la mentoría adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Kelly et al. (2022) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la tutoría y la mentoría exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Tinoco-Giraldo et al. (2020) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la tutoría y la mentoría porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Tormey

(2021) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la tutoría y la mentoría. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Kelly et al. (2022) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la tutoría y la mentoría. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Tinoco-Giraldo et al. (2020) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la tutoría y la mentoría también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Tormey (2021) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la tutoría y la mentoría necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Kelly et al. (2022) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la tutoría y la mentoría. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Tinoco-Giraldo et al. (2020) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la tutoría y la mentoría exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Tormey (2021) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la tutoría y la mentoría en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Kelly et al. (2022) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las

intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la tutoría y la mentoría merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Tinoco-Giraldo et al. (2020) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la tutoría y la mentoría depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Tormey (2021) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la tutoría y la mentoría. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Kelly et al. (2022) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la tutoría y la mentoría debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Tinoco-Giraldo et al. (2020) y Tormey (2021) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la tutoría y la mentoría define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Tormey (2021) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la tutoría y la mentoría. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Kelly et al. (2022) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la tutoría y la mentoría porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Tormey (2021) aporta argumentos para

considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 11

Arquitectura de un programa de tutoría temprana

Componente	Frecuencia	Evidencia
Contacto inicial	Primeras 2 semanas	Asistencia y adaptación
Seguimiento	Mensual	Progreso y barreras
Derivación	Según necesidad	Uso de servicios
Cierre de ciclo	Fin de semestre	Balance y plan siguiente

Nota. Elaboración propia.

4.5 ANALÍTICA DEL APRENDIZAJE Y ALERTA TEMPRANA

La analítica del aprendizaje puede identificar patrones de riesgo usando asistencia, calificaciones, actividad virtual y otros registros académicos. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la analítica del aprendizaje y la alerta temprana y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (de Oliveira et al. (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Un modelo predictivo no es una intervención: su utilidad depende de que active acciones humanas oportunas y proporcionales. Su relevancia radica en que conecta la analítica del aprendizaje y la alerta temprana con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Bergdahl et al. (2024)). No se trata de convertir una

asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los sistemas de alerta deben minimizar falsos positivos, proteger datos personales y evitar etiquetas que condicionen expectativas. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Rahmani et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La transparencia sobre qué datos se usan y para qué fortalece legitimidad y confianza. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (de Oliveira et al. (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la analítica del aprendizaje y la alerta temprana, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones

bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Bergdahl et al. (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la analítica del aprendizaje y la alerta temprana puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Rahmani et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la analítica del aprendizaje y la alerta temprana requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. de Oliveira et al. (2021) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la analítica del aprendizaje y la alerta temprana. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí

solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Bergdahl et al. (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la analítica del aprendizaje y la alerta temprana adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Rahmani et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la analítica del aprendizaje y la alerta temprana exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. de Oliveira et al. (2021) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la analítica del aprendizaje y la alerta temprana porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Bergdahl et al. (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para

alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la analítica del aprendizaje y la alerta temprana. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Rahmani et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la analítica del aprendizaje y la alerta temprana. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. de Oliveira et al. (2021) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la analítica del aprendizaje y la alerta temprana también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Bergdahl et al. (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la analítica del aprendizaje y la alerta temprana necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Rahmani et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la analítica del aprendizaje y la alerta temprana. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Oliveira et al. (2021) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la analítica del aprendizaje y la alerta temprana exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Bergdahl et al. (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la analítica del aprendizaje y la alerta temprana en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Rahmani et al. (2024) ofrece fundamentos

compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la analítica del aprendizaje y la alerta temprana merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. de Oliveira et al. (2021) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la analítica del aprendizaje y la alerta temprana depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Bergdahl et al. (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la analítica del aprendizaje y la alerta temprana. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Rahmani et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los

apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la analítica del aprendizaje y la alerta temprana debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. de Oliveira et al. (2021) y Bergdahl et al. (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la analítica del aprendizaje y la alerta temprana define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Bergdahl et al. (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la analítica del aprendizaje y la alerta temprana. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Rahmani et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la analítica del aprendizaje y la alerta temprana porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Bergdahl et al. (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 12

Indicadores posibles para alerta temprana

Indicador	Fuente	Precaución
Inasistencia	Registro de clases	Validar causas y modalidad
Baja entrega	LMS/curso	Distinguir retraso de desconexión
Notas críticas	Sistema académico	No etiquetar sin contexto
Deuda o bloqueo	Administración	Tratar con confidencialidad
Solicitud de retiro	Trámite	Activar conversación voluntaria

Nota. Elaboración propia.

El capítulo 4 concluye mostrando que los elementos analizados no operan de forma aislada. La comprensión de la permanencia requiere articular experiencia docente, características del estudiante y respuestas institucionales. El siguiente capítulo profundiza esa relación desde un nivel complementario, manteniendo la distinción entre asociación empírica, mecanismo plausible y evidencia causal.

CAPÍTULO V

CASO DE ESTUDIO: UNIVERSIDAD PRIVADA TELESUP, LIMA, 2013

Este capítulo presenta el caso empírico que dio origen a la obra. Todos los datos estadísticos, instrumentos y resultados corresponden a la tesis de Morales Fernández y Salazar Castro (2014); se conservan sus cifras y se explicitan las inconsistencias internas cuando aparecen.

5.1 CONTEXTO, PROBLEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La investigación que origina esta obra estudió a estudiantes del primer ciclo de la Universidad Privada Telesup, en Lima, durante 2013. El título de la tesis delimita con claridad los dos ejes del estudio: desempeño docente y deserción estudiantil. Este encuadre es importante porque sitúa los resultados en una institución, una cohorte y un momento específicos; por ello, el libro conserva ese contexto cada vez que presenta cifras o asociaciones procedentes del trabajo original (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

El problema general preguntó de qué manera el desempeño docente se relacionaba con la deserción estudiantil en el primer ciclo. Las preguntas específicas trasladaron esa relación a tres dimensiones del desempeño: conocimientos del docente, desarrollo de valores y motivación. Esta estructura guió tanto la operacionalización como las hipótesis y permite comprender por qué el análisis estadístico posterior examinó una correlación global y tres correlaciones específicas (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

El objetivo general fue determinar la relación del desempeño docente con la deserción estudiantil. Los objetivos específicos repitieron esa lógica para conocimientos, valores y motivación. El verbo utilizado fue determinar la relación, no demostrar causalidad. Esta precisión resulta decisiva al transformar la tesis en libro: el

estudio permite describir asociaciones en la muestra observada, pero no atribuir por sí solo cambios de deserción a una intervención docente concreta (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

En el planteamiento del problema, los autores consignaron datos de registros académicos según los cuales la deserción habría sido de 20% en 2012 y 30% en 2013. Estas cifras se conservan como antecedentes internos reportados por la tesis, no como una serie nacional ni como una estimación actual. Su utilidad en el libro es contextual: muestran que el abandono era percibido como un problema institucional relevante al momento de formular la investigación (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

La justificación original se organizó en dimensiones teórica, metodológica y práctica. Los autores plantearon que el estudio podía ampliar conocimiento sobre desempeño y deserción, ofrecer instrumentos diagnósticos y servir de base para mejoras institucionales. Al releer estos argumentos, conviene distinguir entre la intención declarada y la evidencia efectivamente producida: el estudio aporta datos correlacionales y percepciones estudiantiles, mientras que la eficacia de cualquier mejora posterior requeriría evaluación adicional.

Las limitaciones declaradas en la tesis incluyeron disponibilidad de tiempo, presupuesto, disponibilidad bibliográfica y condiciones para aplicar los cuestionarios. Estas restricciones describen el proceso real de ejecución y forman parte de la trazabilidad del estudio. En un libro derivado, reconocerlas fortalece la lectura crítica porque evita presentar la investigación como si hubiera sido realizada en condiciones ideales o con recursos ilimitados (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

Los antecedentes revisados por la tesis vinculaban desempeño docente con rendimiento, motivación, calidad de enseñanza y deserción. Aunque buena parte de esa literatura corresponde a décadas anteriores, cumple una función histórica: muestra el marco conceptual desde el cual se formularon las hipótesis en 2013. La ampliación bibliográfica del presente libro incorpora estudios recientes para actualizar esa discusión sin alterar lo que los autores originales utilizaron como base.

La población de interés se concentró en estudiantes que recién iniciaban su trayectoria universitaria. Esta elección es coherente con el problema de investigación

porque el primer ciclo reúne procesos de adaptación académica, comprensión de reglas y establecimiento de vínculos con docentes. Sin embargo, también limita el alcance: los resultados no describen necesariamente lo que ocurre en ciclos avanzados, donde las causas de interrupción y las expectativas del estudiante pueden ser diferentes.

El estudio se desarrolló antes de transformaciones recientes en educación superior, incluida la expansión de modalidades virtuales y el impacto de la pandemia. Por ello, el caso debe leerse como evidencia histórica situada. Su valor actual no reside en asumir que las magnitudes de 2013 permanecen iguales, sino en contrastar las relaciones observadas con marcos contemporáneos de compromiso, pertenencia, apoyo docente y sistemas de alerta temprana.

La tesis plantea una relación entre la experiencia de enseñanza y el riesgo de abandono, pero no excluye otros factores. De hecho, el instrumento de deserción incorporó dimensiones académicas, familiares-sociales y económicas. Esta estructura reconoce que la permanencia es multicausal. El libro retoma esa intuición y la amplía: el desempeño docente se analiza como un componente modificable dentro de un sistema de influencias, no como explicación única del retiro estudiantil.

Una ventaja del caso es que el diseño conecta preguntas, objetivos, hipótesis, variables e instrumentos de forma explícita en la matriz de consistencia. Esa trazabilidad facilita reconstruir la lógica de la investigación y verificar de dónde proviene cada resultado. Al mismo tiempo, la lectura del documento revela pequeñas inconsistencias internas que deben declararse en lugar de ocultarse; la más importante concierne al tamaño de la población mencionado en un pasaje de la introducción.

En síntesis, el caso de Telesup funciona en esta obra como núcleo empírico y no como prueba universal. Los datos originales se preservan, se identifican como procedentes de la tesis y se separan de la literatura incorporada posteriormente. Esta distinción permite que el lector valore el estudio en sus propios términos y, a la vez, observe cómo un hallazgo localizado puede dialogar con debates más amplios sobre calidad docente y permanencia universitaria.

Tabla 13

Síntesis del estudio original

Elemento	Descripción
Título	El desempeño docente y la deserción estudiantil en el I ciclo de la Universidad Privada Telesup, Lima, 2013
Autores	Bernardino Morales Fernández y Juan Rafael Salazar Castro
Universidad	Universidad César Vallejo
Año	2014
Grado	Magíster en Educación, mención Docencia y Gestión Educativa

Nota. Datos de la tesis original.

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO, POBLACIÓN Y MUESTRA

La tesis se define como descriptiva y correlacional. Su propósito fue describir las variables y estimar el grado de relación entre desempeño docente y deserción estudiantil. El diseño fue no experimental porque las variables no fueron manipuladas, y transversal porque la información se recogió en un momento determinado. Estas características delimitan el tipo de inferencia posible: el estudio identifica asociaciones, no secuencias causales (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

El enfoque declarado fue cuantitativo y el método se describió como inductivo-deductivo. La información se obtuvo mediante cuestionarios y se transformó en puntuaciones susceptibles de análisis descriptivo e inferencial. Para el libro, lo relevante es que todas las cifras que se presentan en este capítulo derivan de ese procedimiento original; no se han generado nuevas observaciones ni se ha reestimado la base de datos completa.

El apartado metodológico reporta una población de 282 estudiantes del primer ciclo distribuidos en diez carreras profesionales. Esta cifra coincide con la tabla de población y con el cálculo del tamaño muestral. En cambio, un pasaje de la introducción menciona 262 alumnos. Dado que la evidencia metodológica interna es consistente con 282, esta obra adopta 282 y deja explícita la discrepancia en lugar de corregir silenciosamente el documento original.

La muestra final estuvo compuesta por 163 estudiantes. La tesis indica que se obtuvo mediante procedimientos probabilísticos y que la distribución se realizó por carreras. La tabla de muestra asigna entre 12 y 20 participantes por programa, conservando aproximadamente la proporción de la población. Esta estructura permite describir la composición muestral, aunque el libro no dispone de información suficiente para reconstruir cada paso de selección individual.

Las carreras incluidas fueron Ingeniería Civil y Desarrollo Inmobiliario, Ingeniería Industrial y Comercial, Arquitectura y Urbanismo, Obstetricia, Odontología, Administración, Finanzas y Negocios Globales, Contabilidad y Finanzas, Psicología, Administración de Negocios Turísticos y Hoteleros e Ingeniería de Sistemas e Informática. La diversidad disciplinar aumenta la heterogeneidad del primer ciclo, pero el estudio no presenta análisis separados por carrera.

La técnica de recolección fue la encuesta. Los cuestionarios fueron administrados a los estudiantes en una sesión estimada de 25 a 30 minutos. Esta modalidad recoge percepciones y autorreportes; por tanto, las puntuaciones no equivalen a observaciones directas del comportamiento docente ni a registros administrativos de abandono. Esa diferencia debe mantenerse presente al interpretar la relación entre las dos variables.

Después de la aplicación, los datos fueron calificados y tabulados en una hoja de cálculo y analizados con SPSS versión 20. La estadística descriptiva se utilizó para frecuencias y porcentajes; la inferencial se apoyó en Rho de Spearman. Esta elección estuvo precedida por pruebas de normalidad que, según la tesis, resultaron significativas para las variables y dimensiones analizadas.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov reportó significación de .000 para desempeño docente, sus dimensiones y deserción estudiantil. Los autores interpretaron esos resultados como evidencia de falta de ajuste a normalidad y, en consecuencia, utilizaron correlación no paramétrica de Spearman. El libro conserva ese criterio metodológico tal como fue aplicado en la investigación original.

La investigación trabajó con categorías de nivel bajo, medio y alto derivadas de una escala de estaninos. En los anexos se consignan medias, desviaciones estándar y

puntos de corte para desempeño docente y sus dimensiones, así como para deserción. Estos rangos explican de qué manera se obtuvieron los porcentajes descriptivos que luego aparecen en las tablas de resultados.

Una limitación del diseño transversal es que desempeño y deserción se midieron sin seguimiento temporal. En consecuencia, el estudio no puede establecer si una percepción docente precedió a una decisión de abandono ni separar completamente el efecto de factores simultáneos. Esta limitación no invalida la correlación, pero sí restringe la interpretación causal que puede hacerse de ella.

Otra consideración metodológica es la posible varianza de método común: ambos constructos fueron medidos mediante cuestionarios respondidos por los mismos estudiantes. Cuando dos variables comparten fuente y formato de medición, parte de su asociación puede reflejar patrones de respuesta comunes. La tesis no realizó un análisis específico de este posible sesgo, por lo que el libro lo presenta como una cautela interpretativa y no como un defecto demostrado.

En conjunto, el diseño fue coherente con la pregunta correlacional y produjo una base empírica clara para explorar relaciones entre las variables. Su principal fortaleza es la trazabilidad entre muestra, instrumentos y análisis; su principal frontera es que no permite atribuir efectos causales. Por eso, las propuestas que se desarrollan en el capítulo VI se formulan como implicaciones plausibles y estrategias a evaluar, no como consecuencias probadas por el estudio.

Tabla 14

Población y muestra por carrera profesional

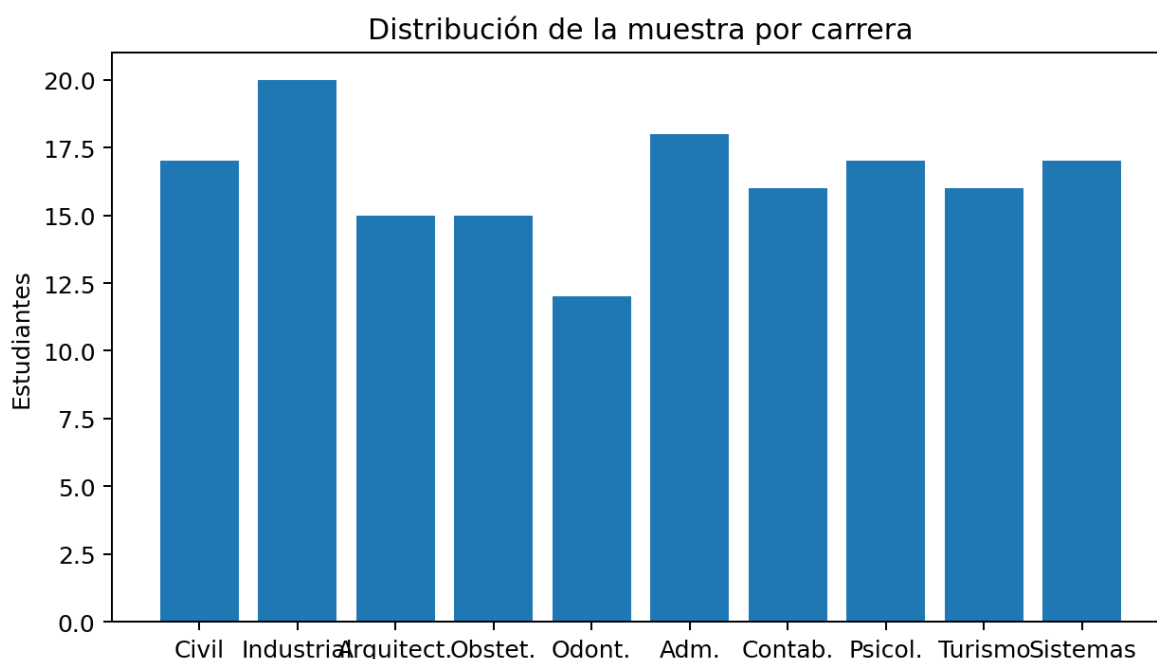
Carrera	Población	Muestra
Ing. Civil y Desarrollo Inmobiliario	30	17
Ing. Industrial y Comercial	34	20
Arquitectura y Urbanismo	25	15
Obstetricia	26	15
Odontología	20	12
Administración, Finanzas y Negocios Globales	32	18

Carrera	Población	Muestra
Contabilidad y Finanzas	28	16
Psicología	29	17
Administración de Negocios Turísticos y Hoteleros	28	16
Ing. de Sistemas e Informática	30	17
TOTAL	282	163

Nota. Morales Fernández y Salazar Castro (2014), tabla de población y muestra.

Gráfico 2

Distribución de la muestra por carrera



Nota. Elaborado a partir de la muestra reportada en la tesis (n = 163).

5.3 INSTRUMENTOS, VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

La investigación utilizó dos cuestionarios tipo Likert: uno sobre desempeño docente y otro sobre deserción estudiantil. Cada instrumento estuvo compuesto por 25 ítems con cinco alternativas de respuesta, desde nunca hasta siempre. La tesis describe además reactivos con dirección positiva y negativa, lo que exigía considerar el sentido de la puntuación durante la calificación (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

El cuestionario de desempeño docente se organizó en tres dimensiones. Conocimientos del docente reunió 12 ítems; desarrollo de valores, 7; y motivación, 6. Los indicadores abarcaron claridad expositiva, materiales didácticos, cumplimiento de

contenidos, estrategias, evaluación, respeto, disciplina, habilidades sociales, interés por la asignatura y ambiente de aprendizaje.

La escala de deserción estudiantil también reunió 25 ítems. Nueve correspondieron a factores académicos, diez a factores familiares y sociales y seis a factores económicos, según la operacionalización presentada en la tesis. Los ítems preguntaron por concentración, estrategias docentes, participación, relaciones familiares, problemas sociales, apoyo económico y compatibilidad entre trabajo y estudio.

Los autores reportaron validación mediante juicio de expertos. Tres evaluadores aparecen en las tablas de validez y califican los instrumentos como suficientes y aplicables. Los anexos incluyen formularios de juicio donde se observan criterios de pertinencia, relevancia y claridad. El libro conserva esta información como evidencia del proceso de validación de contenido realizado en la investigación original.

La prueba piloto se aplicó a 30 estudiantes con características similares a la población de estudio. Los anexos presentan matrices de respuestas para ambos instrumentos y explican que el piloto sirvió para verificar la administración y estimar consistencia interna. Esta etapa es importante porque muestra que la confiabilidad reportada no se obtuvo directamente de la muestra final sin evaluación previa.

Para desempeño docente, el alfa de Cronbach reportado fue 0.943 con 25 elementos. De acuerdo con los criterios utilizados en la propia tesis, ese valor fue interpretado como confiabilidad muy alta. El libro presenta el coeficiente exactamente como aparece en el documento original y evita extrapolarlo a otras poblaciones o versiones del cuestionario.

Para deserción estudiantil, el alfa de Cronbach fue 0.873 con 25 elementos. La tesis lo interpretó como confiabilidad alta. La diferencia entre ambos coeficientes no implica que uno de los constructos sea más importante; sólo informa sobre consistencia interna en el contexto del piloto y bajo la configuración de ítems utilizada por los autores.

La confiabilidad interna no equivale a validez total. Un alfa elevado indica que los ítems muestran consistencia entre sí, pero no demuestra por sí solo que el instrumento capture todas las dimensiones del constructo ni que prediga abandono real. Esta distinción es especialmente relevante para el cuestionario de deserción, que mide factores y percepciones vinculadas al riesgo más que un registro longitudinal de retiro efectivo.

La escala de desempeño se apoya en percepciones estudiantiles. Esta fuente es valiosa porque el alumnado observa de manera directa claridad, trato, motivación y evaluación, pero también está influida por expectativas, experiencias previas y resultados académicos. Por eso, una evaluación contemporánea del desempeño docente debería triangular encuestas con observación, revisión de diseño y evidencia de aprendizaje.

Los anexos permiten rastrear el contenido de cada instrumento hasta los ítems específicos. Esta transparencia es una fortaleza editorial del estudio, ya que facilita comprender qué significan realmente las puntuaciones agregadas. En el libro, las tablas no reproducen íntegramente todos los cuestionarios, pero sintetizan dimensiones, número de ítems y confiabilidad para preservar la lógica de medición.

La relación entre instrumentos también merece cautela. Algunos ítems de deserción académica preguntan directamente por prácticas docentes, como motivación, estrategias de enseñanza, uso de TIC o justicia de la evaluación. Esa cercanía conceptual con el cuestionario de desempeño puede contribuir a asociaciones elevadas. El documento original no analiza por separado este solapamiento, de modo que se presenta aquí como una hipótesis metodológica a considerar.

En síntesis, los instrumentos ofrecen una base estructurada para estudiar percepciones de desempeño y factores asociados a deserción, con evidencia de validez de contenido y consistencia interna reportada. Su uso en esta obra se limita a interpretar los resultados obtenidos en 2013. Cualquier aplicación actual requeriría una nueva evaluación psicométrica, revisión de lenguaje y comprobación de pertinencia para el contexto institucional donde se pretenda utilizar.

Tabla 15

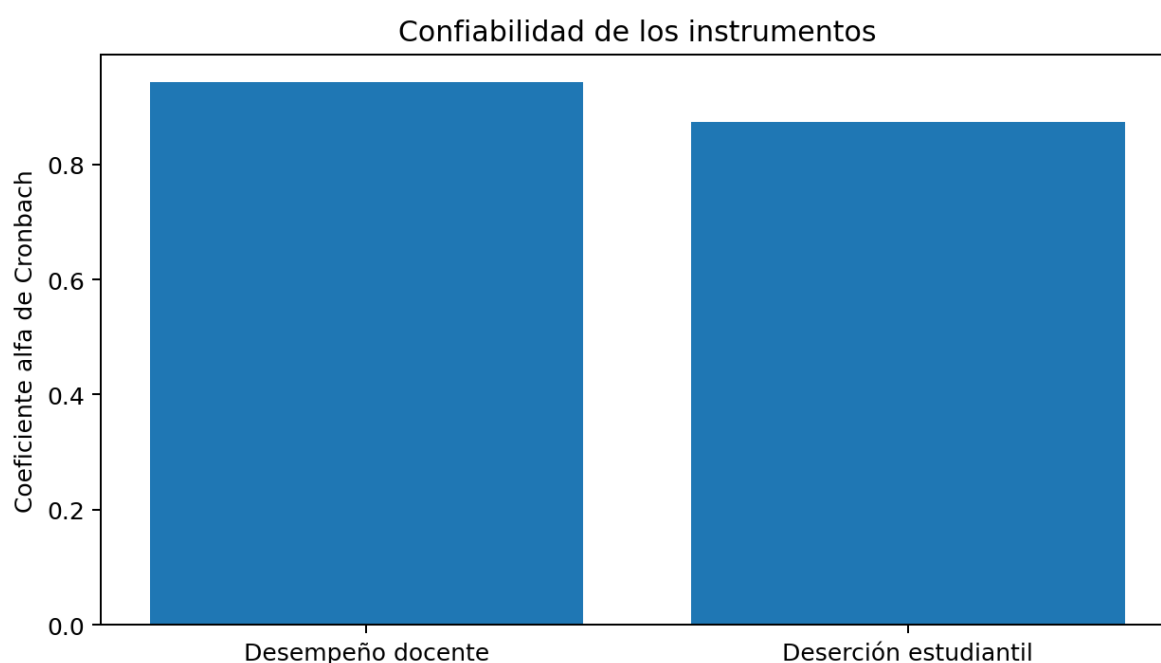
Estructura de los instrumentos del estudio

Variable	Dimensiones	Ítems	Alfa de Cronbach
Desempeño docente	Conocimientos; desarrollo de valores; motivación	25	0.943
Deserción estudiantil	Académicos; familiares-sociales; económicos	25	0.873

Nota. Morales Fernández y Salazar Castro (2014).

Gráfico 3

Confiabilidad de los instrumentos



Nota. Coeficientes alfa de Cronbach reportados por la tesis.

5.4 RESULTADOS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONALES

La distribución global de desempeño docente mostró un predominio del nivel medio: 90 estudiantes, equivalentes al 55.2% de la muestra. El nivel bajo reunió 38 estudiantes (23.3%) y el alto 35 (21.5%). Estas categorías proceden de los puntos de corte de la escala de estaninos utilizada por los autores y describen la percepción agregada de los 163 participantes (Morales Fernández & Salazar Castro, 2014).

En la dimensión conocimientos del docente, 89 estudiantes (54.6%) fueron clasificados en nivel medio, 41 (25.2%) en nivel bajo y 33 (20.2%) en nivel alto. La concentración en el nivel medio sugiere una percepción predominantemente intermedia del dominio y claridad docente, aunque el diseño no permite traducir esas categorías en desempeño objetivo ni compararlas con una norma externa.

El desarrollo de valores presentó una distribución más simétrica: 81 estudiantes (49.7%) en nivel medio y 41 estudiantes (25.2%) tanto en nivel bajo como en nivel alto. Esta dimensión incluía respeto, cordialidad, disciplina, consideración por ideas y sentimientos e incentivo de habilidades sociales. La igualdad de los extremos es un rasgo descriptivo del conjunto observado.

La motivación docente fue clasificada como media por 88 estudiantes (54.0%), baja por 39 (23.9%) y alta por 36 (22.1%). Los ítems de esta dimensión abordaban interés por la asignatura, participación, reconocimiento de tareas, actividades extrauniversitarias, ambiente agradable y entusiasmo docente. La interpretación debe mantenerse vinculada a esas conductas concretas.

Para la variable deserción estudiantil, 83 estudiantes (50.9%) se ubicaron en nivel medio, 43 (26.4%) en bajo y 37 (22.7%) en alto. El constructo se formó con factores académicos, familiares-sociales y económicos. En consecuencia, el nivel reportado no debe confundirse con una tasa efectiva de estudiantes que abandonaron la universidad durante el periodo.

La prueba de normalidad mostró significación de .000 para todas las variables y dimensiones presentadas en la tabla correspondiente. Con base en ese resultado, la tesis utilizó Rho de Spearman para contrastar hipótesis. Esta decisión metodológica explica por qué las asociaciones se expresan mediante coeficientes por rangos y no mediante correlaciones paramétricas de Pearson.

La correlación general entre desempeño docente y deserción estudiantil fue $Rho = -0.746$. La tesis la interpretó como una relación fuerte y negativa. En términos estrictamente correlacionales, el signo indica que puntuaciones más altas en desempeño tendieron a asociarse con puntuaciones más bajas en deserción dentro de la muestra analizada. El coeficiente no demuestra que una variable cause cambios en la otra.

La relación entre conocimientos del docente y deserción fue $Rho = -0.740$, con significación reportada de .000. La magnitud es cercana a la correlación global. Este resultado es consistente con la hipótesis específica planteada por los autores, pero debe interpretarse junto con el solapamiento conceptual entre algunos ítems académicos del instrumento de deserción y prácticas docentes evaluadas en la otra escala.

El desarrollo de valores del docente presentó $Rho = -0.748$ con deserción, la magnitud absoluta más alta entre las tres dimensiones específicas. La tesis interpreta esta relación como fuerte y negativa. El dato sugiere que las percepciones de respeto, disciplina y valores se movieron inversamente con el nivel de factores asociados a deserción en la muestra, sin establecer una dirección causal.

La motivación docente mostró $Rho = -0.639$ con deserción. Aunque su magnitud fue menor que las de conocimientos y valores, la tesis también la consideró una asociación fuerte y estadísticamente significativa. El resultado conserva interés porque la motivación constituye un puente plausible entre la práctica del profesor y la participación del estudiante, pero esa explicación requiere investigación adicional para ser demostrada.

Existe una pequeña discrepancia en la presentación del valor p de la hipótesis general: el texto narrativo menciona .001 en algunos pasajes, mientras la tabla de correlaciones muestra .000. La obra no intenta resolver retrospectivamente esa diferencia; informa el coeficiente Rho de -0.746 y reconoce la inconsistencia documental. Para las hipótesis específicas, las tablas muestran significación .000.

Tomados en conjunto, los resultados muestran un patrón consistente de asociaciones inversas entre las percepciones de desempeño docente y los factores de deserción medidos. La consistencia del signo y la magnitud justifica una discusión académica amplia, pero no autoriza a convertir el resultado en una estimación del efecto de una política docente. Esa distinción estructura la discusión ampliada del capítulo VI.

Tabla 16

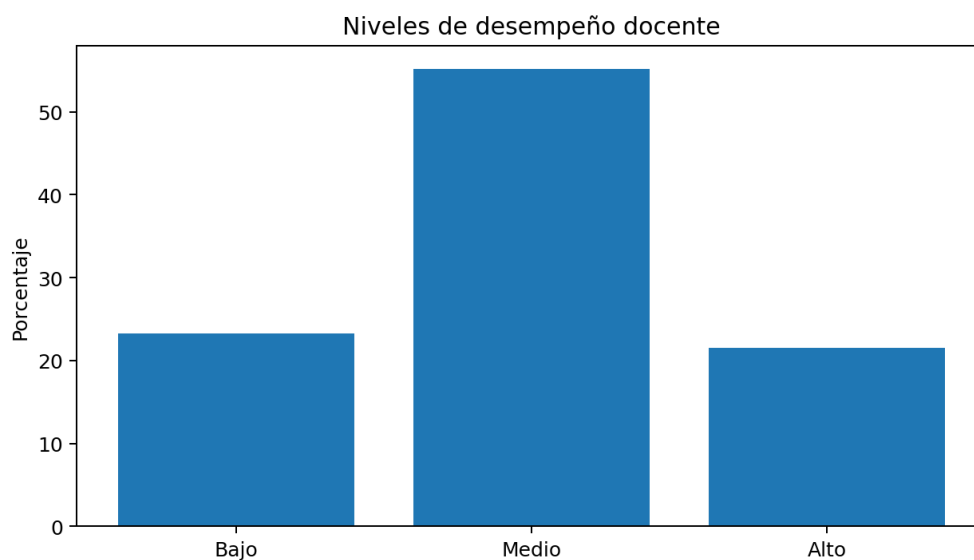
Resultados descriptivos principales

Variable/dimensión	Bajo %	Medio %	Alto %
Desempeño docente	23.3	55.2	21.5
Conocimientos del docente	25.2	54.6	20.2
Desarrollo de valores	25.2	49.7	25.2
Motivación del docente	23.9	54.0	22.1
Deserción estudiantil	26.4	50.9	22.7

Nota. Morales Fernández y Salazar Castro (2014), resultados descriptivos.

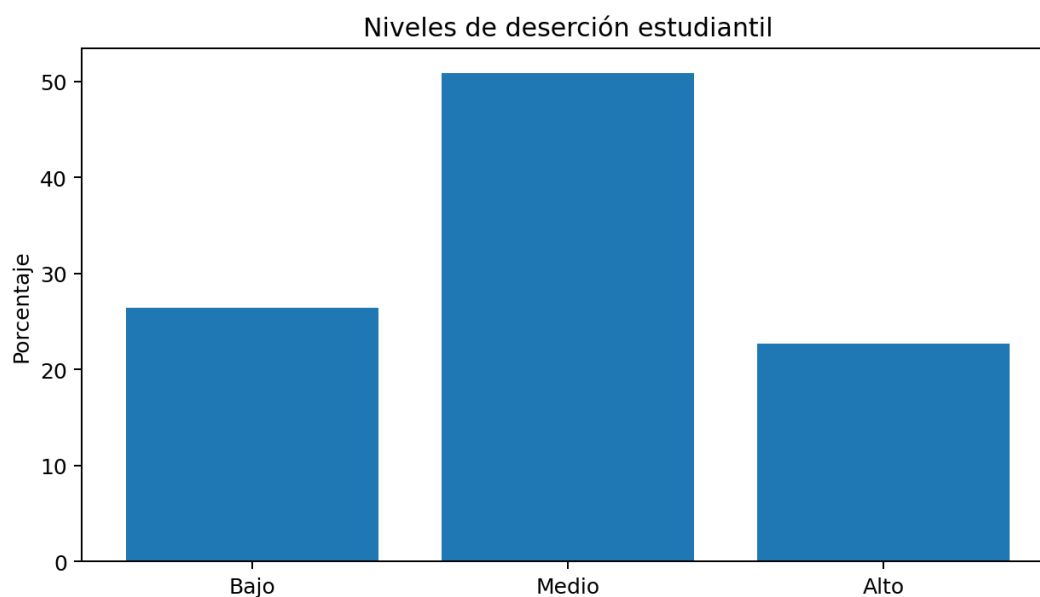
Gráfico 4

Niveles de desempeño docente



Nota. Porcentajes reportados en la tesis para n = 163.

Gráfico 5
Niveles de deserción estudiantil



Nota. Porcentajes reportados en la tesis para n = 163.

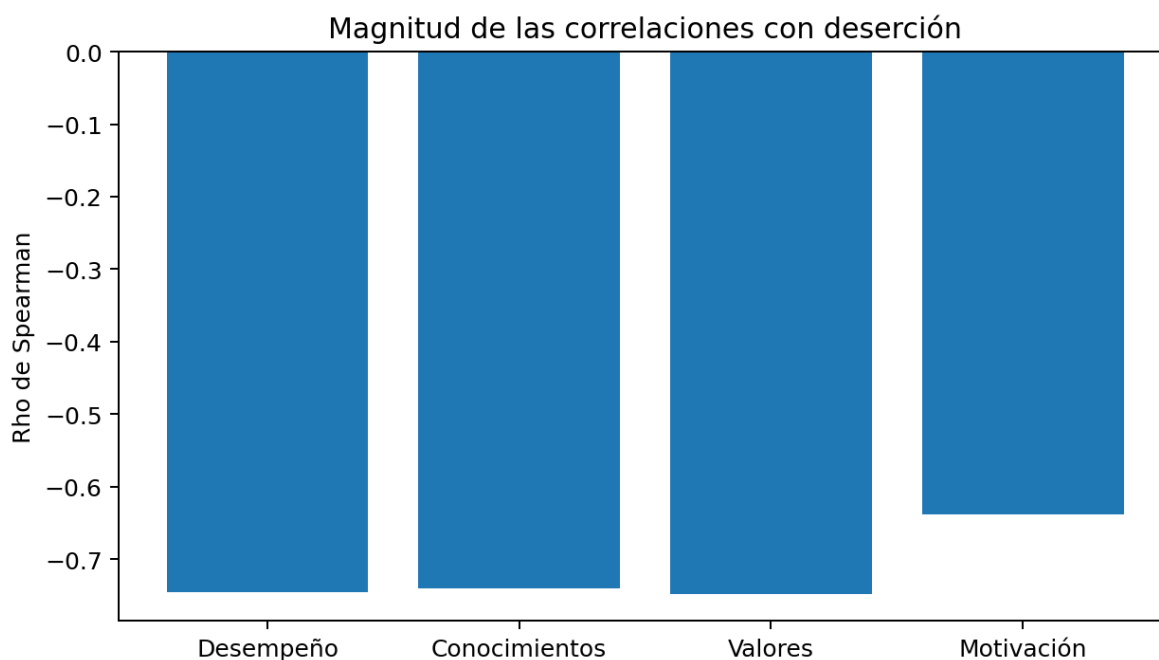
Tabla 17

Correlaciones de Spearman reportadas

Relación	Rho	Interpretación de la tesis
Desempeño docente - deserción	-0.746	Fuerte negativa
Conocimientos - deserción	-0.740	Fuerte negativa
Valores - deserción	-0.748	Fuerte negativa
Motivación - deserción	-0.639	Fuerte negativa

Nota. Morales Fernández y Salazar Castro (2014). Correlaciones significativas al nivel reportado en la tesis.

Gráfico 6
Magnitud de las correlaciones con deserción



Nota. Rho de Spearman reportado por la tesis. Valores negativos indican asociación inversa.

5.5 LECTURA CRÍTICA DE LOS HALLAZGOS ORIGINALES

La primera cautela interpretativa es causal. El estudio fue transversal y no experimental; por tanto, no estableció precedencia temporal ni manipuló condiciones docentes. Una correlación de -0.746 indica asociación en la muestra, no la reducción porcentual de deserción que produciría una mejora del desempeño. Cualquier afirmación de efecto necesitaría diseños longitudinales, cuasi experimentales o experimentales más apropiados.

La segunda cautela se relaciona con la medición. Ambas variables fueron evaluadas por los mismos estudiantes mediante escalas tipo Likert. Esto aporta coherencia de perspectiva, pero puede elevar asociaciones cuando las respuestas reflejan una valoración general positiva o negativa de la experiencia universitaria. La posibilidad de varianza de método común debe considerarse al interpretar la magnitud de los coeficientes.

La tercera cautela es conceptual. La variable denominada deserción estudiantil se operacionalizó mediante factores académicos, familiares-sociales y económicos, no

mediante un seguimiento objetivo de estudiantes que abandonaron. Por ello, las categorías bajo, medio y alto representan niveles del constructo medido por el cuestionario y no tasas directas de abandono efectivo entre los 163 participantes.

La cuarta cautela es de generalización. La muestra pertenece a una institución privada de Lima y a estudiantes del primer ciclo en 2013. El estudio no fue diseñado para representar a todas las universidades peruanas ni a estudiantes de ciclos superiores. La validez externa debe juzgarse en función de esa delimitación, no de la fuerza estadística de las correlaciones.

La inconsistencia entre 262 y 282 estudiantes en distintos pasajes del documento exige una decisión editorial transparente. El capítulo metodológico, la tabla de población, la fórmula muestral y la matriz de consistencia convergen en 282; por ello, el libro usa esa cifra como población de referencia y registra la mención de 262 como inconsistencia interna del manuscrito original.

Los resultados sobre conocimientos, valores y motivación no deben leerse como dimensiones independientes en sentido estricto. En la práctica docente, claridad, trato y motivación interactúan. Un profesor que organiza bien una clase puede mejorar simultáneamente comprensión, confianza y participación. Esta interdependencia ayuda a explicar por qué las correlaciones específicas presentan magnitudes similares y aconseja evitar rankings simplistas entre dimensiones.

La literatura contemporánea sobre abandono universitario refuerza una interpretación multicausal. Revisiones recientes señalan factores individuales, académicos, sociales, económicos e institucionales (Behr et al., 2020; Quincho Apumayta et al., 2024). En ese marco, el desempeño docente puede entenderse como un factor potencialmente modificable dentro de un sistema más amplio, no como sustituto de apoyos financieros, bienestar o políticas de integración.

Los hallazgos también dialogan con estudios sobre relación docente-estudiante y pertenencia. La calidad del contacto, el apoyo y la percepción de reconocimiento aparecen vinculados con compromiso y experiencia universitaria en investigaciones recientes (Tormey, 2021; Kelly et al., 2022). Esta convergencia conceptual actualiza el caso sin convertir estudios distintos en una réplica del resultado de 2013.

La magnitud de las asociaciones justifica investigar mecanismos específicos. Por ejemplo, la claridad docente podría influir en autoeficacia, la retroalimentación en estrategias de estudio y el respeto en la disposición a solicitar ayuda. Sin embargo, estos mecanismos no fueron medidos directamente por la tesis. El libro los formula como rutas plausibles derivadas de literatura posterior y los distingue expresamente de los hallazgos originales.

Las recomendaciones de la tesis -capacitación docente, mejora de estrategias, orientación de proyectos de futuro y fortalecimiento de bienestar estudiantil- son coherentes con una intervención por capas. Algunas acciones pertenecen al aula, otras a tutoría y otras a servicios especializados. Esta distribución refuerza la idea de que la permanencia requiere coordinación institucional y no puede descansar únicamente en la buena voluntad del profesor.

La principal contribución histórica del caso es mostrar que, ya en 2013, los estudiantes percibían vínculos fuertes entre la calidad de su experiencia docente y factores asociados al abandono. Su utilidad actual está en generar preguntas verificables y orientar nuevas mediciones. No es necesario asumir que los coeficientes se mantendrían idénticos hoy para reconocer el valor del patrón observado.

La lectura final del caso debe, por tanto, combinar respeto por los datos originales con prudencia inferencial. Se conservan población, muestra, instrumentos, porcentajes y correlaciones; se declaran inconsistencias; y se utilizan fuentes recientes para ampliar la discusión. Esta separación entre evidencia original y actualización bibliográfica es la base de la trazabilidad académica de toda la obra.

Tabla 18

Cautelas para interpretar el caso

Aspecto	Implicación
Diseño transversal	No establece temporalidad ni causalidad
Autoinforme	Puede existir varianza de método común
Una institución	Limita generalización externa
Datos de 2013	Requiere contraste con contextos actuales
Inconsistencia interna	La introducción menciona 262 en un pasaje, mientras metodología y tablas reportan 282; el libro adopta 282 por consistencia con tabla de población y cálculo muestral

Nota. Análisis crítico de la tesis original.

El capítulo 5 concluye mostrando que los elementos analizados no operan de forma aislada. La comprensión de la permanencia requiere articular experiencia docente, características del estudiante y respuestas institucionales. El siguiente capítulo profundiza esa relación desde un nivel complementario, manteniendo la distinción entre asociación empírica, mecanismo plausible y evidencia causal.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN AMPLIADA, IMPLICACIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA PERMANENCIA

El capítulo final contrasta el caso con literatura reciente y traslada el análisis hacia la acción institucional. Se formulan implicaciones para docencia, apoyo estudiantil, sistemas de información y evaluación de políticas de permanencia.

6.1 CONTRASTE CON LA EVIDENCIA CONTEMPORÁNEA

La evidencia reciente mantiene la idea de que la deserción es multicausal y que la experiencia educativa constituye uno de varios niveles de influencia. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de el contraste con la evidencia contemporánea y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las revisiones actuales añaden conceptos como pertenencia, compromiso, apoyo docente, bienestar y analítica de aprendizaje al repertorio clásico de factores. Su relevancia radica en que conecta el contraste con la evidencia contemporánea con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Quincho Apumayta et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre

señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los hallazgos del caso son coherentes con una literatura que vincula interacción docente, apoyo y calidad de enseñanza con experiencias de aprendizaje más favorables. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La comparación debe hacerse con cautela porque los estudios difieren en población, definición de abandono, modalidad y diseño. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de el contraste con la evidencia contemporánea, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y

familiaridad con las reglas académicas. Quincho Apumayta et al. (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, el contraste con la evidencia contemporánea puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de el contraste con la evidencia contemporánea requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Behr et al. (2020) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender el contraste con la evidencia contemporánea. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Quincho Apumayta et al. (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que

complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, el contraste con la evidencia contemporánea adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, el contraste con la evidencia contemporánea exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Behr et al. (2020) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de el contraste con la evidencia contemporánea porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Quincho Apumayta et al. (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a el contraste con la evidencia contemporánea. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para el contraste con la evidencia contemporánea. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Behr et al. (2020) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de el contraste con la evidencia contemporánea también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Quincho Apumayta et al. (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para el contraste con la evidencia contemporánea necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta

apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en el contraste con la evidencia contemporánea. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Behr et al. (2020) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre el contraste con la evidencia contemporánea exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Quincho Apumayta et al. (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte el contraste con la evidencia contemporánea en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir

errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de el contraste con la evidencia contemporánea merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Behr et al. (2020) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con el contraste con la evidencia contemporánea depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Quincho Apumayta et al. (2024) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre el contraste con la evidencia contemporánea. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, el contraste con la evidencia contemporánea debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Behr et al. (2020) y Quincho Apumayta et al. (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de el contraste con la evidencia contemporánea define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Quincho Apumayta et al. (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar el contraste con la evidencia contemporánea. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Castro-Martínez y Machuca-Téllez (2023) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en el contraste con la evidencia contemporánea porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar

información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Quincho Apumayta et al. (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 19

Contraste entre el caso y la literatura reciente

Hallazgo del caso	Evidencia contemporánea relacionada	Lectura
Asociación inversa entre desempeño y deserción	Calidad de enseñanza, apoyo y compromiso aparecen como factores relevantes	Coherencia conceptual, no replicación causal
Conocimiento docente relacionado con deserción	La calidad pedagógica y claridad influyen en experiencia de aprendizaje	Mecanismo plausible
Valores relacionados con deserción	Pertenencia y relaciones de respeto se asocian con retención	Coincidencia temática
Motivación relacionada con deserción	Motivación y engagement predicen intención de abandono	Consistencia con modelos actuales

Nota. Elaboración propia.

6.2 IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente puede contribuir a permanencia mediante claridad, retroalimentación, oportunidades de recuperación, trato respetuoso y contacto temprano ante señales de dificultad. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de las implicaciones para la práctica docente y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las intervenciones universales en aula deben complementarse con apoyos especializados cuando existen barreras económicas, familiares o de salud. Su relevancia radica en que conecta las implicaciones para la práctica docente con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Ma et al. (2023)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La formación docente debería incluir diseño de experiencias de primer año, evaluación formativa y reconocimiento de señales de desconexión. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Nguyen (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La coordinación entre asignaturas evita sobrecargas simultáneas y mensajes contradictorios sobre expectativas. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tormey (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica

una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de las implicaciones para la práctica docente, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Ma et al. (2023) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, las implicaciones para la práctica docente puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Nguyen (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de las implicaciones para la práctica docente requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Tormey (2021) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y

fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender las implicaciones para la práctica docente. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Ma et al. (2023) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, las implicaciones para la práctica docente adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Nguyen (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, las implicaciones para la práctica docente exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Tormey (2021) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de las implicaciones para la práctica docente porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Ma et al. (2023) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a las implicaciones para la práctica docente. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Nguyen (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para las implicaciones para la práctica docente. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Tormey (2021) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de las implicaciones para la práctica docente también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Ma et al. (2023)

favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para las implicaciones para la práctica docente necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Nguyen (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en las implicaciones para la práctica docente. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Tormey (2021) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre las implicaciones para la práctica docente exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Ma et al. (2023) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos

internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte las implicaciones para la práctica docente en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Nguyen (2024) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de las implicaciones para la práctica docente merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Tormey (2021) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con las implicaciones para la práctica docente depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Ma et al. (2023) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre las implicaciones para la práctica docente. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Nguyen (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, las implicaciones para la práctica docente debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Tormey (2021) y Ma et al. (2023) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de las implicaciones para la práctica docente define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Ma et al. (2023) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar las implicaciones para la práctica docente. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no

sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Nguyen (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en las implicaciones para la práctica docente porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Ma et al. (2023) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 20

Prácticas docentes orientadas a permanencia

Práctica	Mecanismo	Indicador
Explicitar criterios	Reduce incertidumbre	Menos consultas por reglas; mejor desempeño
Feedback temprano	Permite corregir antes del fracaso	Recuperación entre primera y segunda evaluación
Contacto ante inasistencia	Activa apoyo	Tasa de respuesta y retorno
Diseño relevante	Fortalece motivación	Participación y persistencia en tareas

Nota. Elaboración propia.

6.3 ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DE PERMANENCIA

Una estrategia institucional de permanencia necesita gobernanza, datos, protocolos, recursos y responsables definidos. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la estrategia institucional de permanencia y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (de Oliveira et al. (2021)). No se trata de convertir una

asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La detección temprana debe usar múltiples señales y priorizar contacto humano respetuoso antes que automatización punitiva. Su relevancia radica en que conecta la estrategia institucional de permanencia con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Bergdahl et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los apoyos pueden organizarse por capas: orientación universal, tutoría selectiva y gestión de casos complejos. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Tinoco-Giraldo et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La evaluación de la estrategia debe medir no sólo retención final, sino oportunidad del contacto, uso de servicios, recuperación académica y experiencia del estudiante. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (de Oliveira et al. (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la estrategia institucional de permanencia, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Bergdahl et al. (2024) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la estrategia institucional de permanencia puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Tinoco-Giraldo et al. (2020) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la estrategia institucional de permanencia requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. de Oliveira et al. (2021) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la estrategia institucional de permanencia. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Bergdahl et al. (2024) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la estrategia institucional de permanencia adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Tinoco-Giraldo et al. (2020) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la estrategia institucional de permanencia exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del

mismo estudiante. de Oliveira et al. (2021) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la estrategia institucional de permanencia porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Bergdahl et al. (2024) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la estrategia institucional de permanencia. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Tinoco-Giraldo et al. (2020) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la estrategia institucional de permanencia. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. de Oliveira et al. (2021) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no

busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la estrategia institucional de permanencia también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Bergdahl et al. (2024) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la estrategia institucional de permanencia necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Tinoco-Giraldo et al. (2020) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la estrategia institucional de permanencia. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Oliveira et al. (2021) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la estrategia institucional de permanencia exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Bergdahl et al. (2024) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la estrategia institucional de permanencia en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Tinoco-Giraldo et al. (2020) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la estrategia institucional de permanencia merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. de Oliveira et al. (2021) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la estrategia institucional de permanencia depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Bergdahl et al. (2024) muestra la importancia

de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la estrategia institucional de permanencia. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Tinoco-Giraldo et al. (2020) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la estrategia institucional de permanencia debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. de Oliveira et al. (2021) y Bergdahl et al. (2024) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

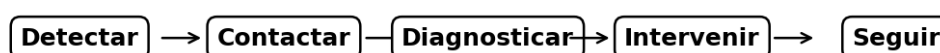
La gobernanza de la estrategia institucional de permanencia define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Bergdahl et al. (2024) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica,

experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la estrategia institucional de permanencia. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Tinoco-Giraldo et al. (2020) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la estrategia institucional de permanencia porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Bergdahl et al. (2024) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Figura 5
Sistema institucional de permanencia
Sistema institucional de permanencia



Nota. Elaboración propia.

Tabla 21

Matriz de implementación de la estrategia de permanencia

Fase	Responsable	Producto	Métrica
Prevención	Dirección académica	Diseño de primer año	Tasa de aprobación inicial
Detección	Analítica/secretaría	Alertas priorizadas	Tiempo hasta contacto
Intervención	Tutoría/bienestar	Plan de apoyo	Uso de servicios
Seguimiento	Coordinación	Estado del caso	Retorno y continuidad

Nota. Elaboración propia.

6.4 LIMITACIONES Y CAUTELAS INTERPRETATIVAS

El caso de estudio corresponde a una institución, un periodo y una población específicos, por lo que no debe generalizarse automáticamente a toda la educación superior peruana. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de las limitaciones de la evidencia y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La correlación no distingue dirección causal ni controla todos los factores externos que pueden influir simultáneamente en ambas variables. Su relevancia radica en que conecta las limitaciones de la evidencia con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Rotar (2022)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Las escalas originales requieren ser interpretadas según su construcción y contexto, sin asumir equivalencia con instrumentos contemporáneos. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Quincho Apumayta et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La comparación temporal debe reconocer cambios en regulación, tecnología, modalidades de estudio y perfil del alumnado. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Behr et al. (2020)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo

explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de las limitaciones de la evidencia, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. Rotar (2022) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, las limitaciones de la evidencia puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Quincho Apumayta et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de las limitaciones de la evidencia requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Behr et al. (2020) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la

interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender las limitaciones de la evidencia. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Rotar (2022) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, las limitaciones de la evidencia adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Quincho Apumayta et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, las limitaciones de la evidencia exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Behr et al. (2020) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de las limitaciones de la evidencia porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. Rotar (2022) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a las limitaciones de la evidencia. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Quincho Apumayta et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para las limitaciones de la evidencia. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Behr et al. (2020) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de las limitaciones de la evidencia también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. Rotar (2022)

favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para las limitaciones de la evidencia necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Quincho Apumayta et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en las limitaciones de la evidencia. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Behr et al. (2020) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre las limitaciones de la evidencia exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. Rotar (2022) documenta esta diversidad metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos

internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte las limitaciones de la evidencia en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Quincho Apumayta et al. (2024) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de las limitaciones de la evidencia merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Behr et al. (2020) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con las limitaciones de la evidencia depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. Rotar (2022) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre las limitaciones de la evidencia. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Quincho Apumayta et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, las limitaciones de la evidencia debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Behr et al. (2020) y Rotar (2022) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de las limitaciones de la evidencia define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. Rotar (2022) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar las limitaciones de la evidencia. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una

acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Quincho Apumayta et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en las limitaciones de la evidencia porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. Rotar (2022) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 22

Limitaciones y formas de mitigación

Limitación	Riesgo interpretativo	Mitigación futura
Correlación transversal	Confundir asociación con efecto	Estudios longitudinales/quasi-experimentales
Medición de autoinforme	Sesgo de percepción	Triangulación con datos objetivos
Contexto único	Baja validez externa	Estudios multicéntricos
Definición de deserción	Comparabilidad limitada	Definiciones explícitas y múltiples indicadores

Nota. Elaboración propia.

6.5 AGENDA FUTURA: DATOS, INNOVACIÓN Y CALIDAD

La investigación futura puede integrar diseños longitudinales que sigan trayectorias desde el ingreso hasta la graduación o interrupción. Esta afirmación delimita una dimensión concreta de la agenda futura de investigación y mejora y permite evitar definiciones excesivamente amplias. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Bergdahl et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que

los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

Los modelos predictivos deberían combinar precisión con explicabilidad y evaluación del impacto real de las intervenciones activadas. Su relevancia radica en que conecta la agenda futura de investigación y mejora con decisiones observables de estudiantes, docentes e instituciones. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (de Oliveira et al. (2021)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La innovación pedagógica requiere estudios que relacionen cambios concretos de práctica con compromiso, aprendizaje y continuidad. Leída desde la investigación educativa, esta proposición funciona como una hipótesis explicativa que necesita situarse en contexto. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Lo et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

La agenda de calidad debe incorporar la voz del estudiante sin reducirla a satisfacción de corto plazo. En términos aplicados, esta idea obliga a preguntar qué

condiciones hacen posible que el fenómeno se manifieste y cómo puede medirse. La literatura reciente aporta evidencia compatible con una lectura procesual y multicausal (Bergdahl et al. (2024)). No se trata de convertir una asociación en una causa automática, sino de reconocer que los resultados educativos se construyen a través de experiencias sucesivas. Para la gestión universitaria, la consecuencia es distinguir entre señales, mecanismos y resultados: una señal puede orientar la atención, un mecanismo explica una relación plausible y un resultado permite valorar si la intervención produjo cambios. Esta separación mejora la trazabilidad del análisis y evita atribuir a un solo actor responsabilidades que pertenecen a un sistema más amplio.

En la evolución de la agenda futura de investigación y mejora, la masificación y diversificación de la educación superior han cambiado las condiciones bajo las cuales se interpreta el problema. Cohortes más heterogéneas implican diferencias en preparación previa, disponibilidad de tiempo, responsabilidades familiares y familiaridad con las reglas académicas. de Oliveira et al. (2021) muestra que estas diferencias deben considerarse al comparar resultados entre instituciones. Por eso, una política que funcionó en un contexto no puede trasladarse mecánicamente a otro. El análisis histórico y comparativo ayuda a identificar qué elementos son estructurales y cuáles dependen de reglas de matrícula, modalidades de estudio, cultura institucional o características de la población atendida.

Desde la perspectiva de mecanismos, la agenda futura de investigación y mejora puede estudiarse como una secuencia de estímulos, interpretaciones y respuestas. El estudiante recibe información sobre expectativas, desempeño y posibilidades de apoyo; a partir de ella ajusta esfuerzo, participación y decisiones. La investigación de Lo et al. (2024) respalda la importancia de considerar esas experiencias intermedias. Este enfoque permite ir más allá de correlaciones globales y preguntar qué ocurre entre una práctica institucional y un resultado final. Identificar mecanismos plausibles es especialmente útil para diseñar intervenciones, porque señala puntos de acción concretos: comunicación, retroalimentación, tutoría, coordinación curricular o acceso oportuno a servicios.

La medición de la agenda futura de investigación y mejora requiere decisiones conceptuales explícitas. Un indicador sólo es informativo cuando se conoce su

definición, periodo de observación, fuente y relación con el constructo que pretende representar. Bergdahl et al. (2024) evidencia que la heterogeneidad de definiciones dificulta comparar estudios y estimar magnitudes consistentes. En la práctica, conviene combinar medidas de resultado con indicadores de proceso y percepción. Los primeros muestran qué ocurrió; los segundos ayudan a comprender cómo se llegó a ese resultado. Esta triangulación reduce el riesgo de convertir un único dato en una explicación completa y fortalece la interpretación de tendencias, diferencias entre grupos y cambios después de una intervención.

La experiencia del estudiante ofrece una ventana imprescindible para comprender la agenda futura de investigación y mejora. Los registros administrativos describen matrícula, calificaciones o asistencia, pero no revelan por sí solos cómo se interpretan la exigencia, el trato, la pertenencia o la posibilidad de pedir ayuda. Oliveira et al. (2021) incorpora dimensiones de experiencia y compromiso que complementan los datos objetivos. Escuchar al estudiante, por tanto, no equivale a sustituir evidencia por opinión: significa incorporar una fuente capaz de detectar fricciones tempranas. Encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación son más útiles cuando se triangulan con desempeño, participación y uso de servicios.

Desde el trabajo docente, la agenda futura de investigación y mejora adquiere significado cuando se traduce en decisiones de diseño, comunicación y seguimiento. Una intención pedagógica sólo se vuelve observable mediante actividades, criterios de evaluación, oportunidades de práctica y formas de retroalimentación. Lo et al. (2024) aporta evidencia sobre la relevancia de la calidad de estas experiencias. El desarrollo profesional debe orientarse a problemas reales de aula y producir cambios verificables en la práctica, no limitarse a acumular horas de capacitación. Para ello resultan útiles ciclos de planificación, observación, feedback entre pares y revisión de resultados de aprendizaje.

En el plano institucional, la agenda futura de investigación y mejora exige coordinación entre unidades que suelen operar con información parcial. Docencia, bienestar, secretaría académica y servicios financieros observan señales distintas del mismo estudiante. Bergdahl et al. (2024) sugiere que los fenómenos de permanencia se comprenden mejor desde enfoques integrados. La coordinación requiere protocolos

sencillos: quién detecta, quién contacta, qué alternativas puede ofrecer, cómo se documenta el caso y cuándo se cierra. Sin esta arquitectura, la identificación de riesgo puede multiplicar registros sin producir ayuda efectiva. Con ella, los datos se convierten en acciones trazables y evaluables.

La equidad modifica la interpretación de la agenda futura de investigación y mejora porque estudiantes con recursos desiguales no enfrentan del mismo modo una dificultad académica o administrativa. Quien dispone de tiempo, redes y respaldo económico tiene mayor capacidad para absorber retrasos, repetir cursos o buscar apoyo externo. de Oliveira et al. (2021) documenta barreras diferenciadas en la permanencia de grupos desfavorecidos. La respuesta institucional no consiste en reducir estándares, sino en asegurar que los requisitos sean transparentes y que existan vías razonables para alcanzarlos. Analizar resultados desagregados permite identificar cuándo una regla aparentemente neutral produce efectos desproporcionados.

La digitalización introduce nuevas posibilidades y riesgos en torno a la agenda futura de investigación y mejora. Los entornos virtuales registran actividad, facilitan comunicación y permiten ofrecer recursos de apoyo con mayor flexibilidad, pero también pueden generar sobrecarga, dispersión y desigualdad de acceso. Lo et al. (2024) muestra que la tecnología debe evaluarse por su aporte al aprendizaje y no por su mera presencia. Una plataforma útil es aquella que reduce fricciones, hace visible el progreso y facilita una respuesta oportuna. Cuando la tecnología se utiliza para monitoreo, además, deben definirse límites de privacidad, propósito y acceso a los datos.

El primer ciclo es un momento particularmente sensible para la agenda futura de investigación y mejora. Durante las primeras semanas se construyen rutinas, expectativas y percepciones sobre la posibilidad de tener éxito. Bergdahl et al. (2024) relaciona la experiencia temprana con compromiso y persistencia. De ahí que las instituciones deban prestar atención a señales que, en cursos avanzados, podrían ser menos críticas: desconocimiento de procedimientos, dificultades para administrar el tiempo, baja participación o primeras evaluaciones fallidas. La prevención temprana no busca etiquetar al estudiante, sino ofrecer información y apoyo antes de que la acumulación de problemas reduzca sus opciones de recuperación.

El análisis de la agenda futura de investigación y mejora también revela una tensión entre responsabilidad individual y responsabilidad institucional. Los estudiantes toman decisiones y desarrollan estrategias propias, pero esas decisiones ocurren dentro de entornos que distribuyen información, oportunidades y restricciones. de Oliveira et al. (2021) favorece una lectura que evita ambos extremos: ni toda dificultad puede atribuirse a fallas personales ni toda trayectoria depende exclusivamente de la universidad. Esta posición intermedia es más productiva para la intervención porque permite identificar factores modificables sin negar la autonomía del estudiante. También obliga a distinguir apoyo de paternalismo y prevención de control excesivo.

Una política basada en evidencia para la agenda futura de investigación y mejora necesita convertir conceptos generales en decisiones operativas. El primer paso es especificar qué señal activa una revisión; el segundo, definir la respuesta apropiada; el tercero, registrar si la acción se realizó y qué ocurrió después. Lo et al. (2024) ayuda a situar esta lógica dentro de enfoques de seguimiento más amplios. Medir únicamente la tasa final de permanencia deja invisibles procesos importantes. Indicadores como tiempo hasta el contacto, uso de tutorías, recuperación después de una evaluación crítica o retorno tras una interrupción ofrecen información más temprana para ajustar la estrategia.

La dimensión temporal es central en la agenda futura de investigación y mejora. Muchos problemas educativos no aparecen como eventos aislados, sino como acumulaciones: una ausencia se combina con una tarea no entregada, luego con una calificación baja y finalmente con desconexión. Las revisiones de Bergdahl et al. (2024) describen el abandono como proceso antes que como decisión instantánea. Esta perspectiva favorece diseños longitudinales y sistemas de seguimiento capaces de diferenciar fluctuaciones normales de patrones persistentes. También mejora la evaluación de intervenciones, porque permite observar no sólo si el estudiante continúa, sino cómo cambia su trayectoria después de recibir apoyo.

Comparar investigaciones sobre la agenda futura de investigación y mejora exige reconocer diferencias de población, modalidad y diseño. Un estudio transversal basado en autoinforme responde preguntas distintas de un seguimiento longitudinal con registros administrativos. de Oliveira et al. (2021) documenta esta diversidad

metodológica. Por ello, la convergencia entre estudios debe interpretarse con prudencia: coincidencias en dirección o mecanismos fortalecen plausibilidad, pero no equivalen a replicación exacta. Esta cautela resulta especialmente importante cuando se trasladan hallazgos internacionales al contexto peruano, donde las condiciones institucionales, económicas y regulatorias pueden modificar la forma concreta del fenómeno.

Un enfoque de mejora continua convierte la agenda futura de investigación y mejora en un ciclo de aprendizaje organizacional. Primero se identifica un problema con evidencia; luego se diseña una respuesta; después se observa su implementación y finalmente se ajusta a partir de resultados. Lo et al. (2024) ofrece fundamentos compatibles con esta lógica. El ciclo requiere que las instituciones documenten no sólo los éxitos, sino también las intervenciones que no funcionaron y las razones probables. Esa memoria evita repetir errores y permite diferenciar prácticas prometedoras de acciones populares pero ineficaces. La mejora, por tanto, depende tanto de la calidad de la intervención como de la calidad del sistema que aprende de ella.

La dimensión ética de la agenda futura de investigación y mejora merece atención porque las decisiones educativas afectan dignidad, oportunidades y confianza. Cuando se usan datos para identificar riesgo, una predicción puede influir en la manera en que docentes y gestores interpretan al estudiante. Bergdahl et al. (2024) permite sostener la necesidad de evitar etiquetas deterministas y de mantener transparencia sobre el uso de la información. Los sistemas responsables deben limitar el acceso a datos sensibles, permitir correcciones y asegurar que una alerta conduzca a una oferta de apoyo, no a sanciones automáticas. La legitimidad es parte de la eficacia: una intervención que destruye confianza puede empeorar el problema que pretende resolver.

La sostenibilidad de las mejoras relacionadas con la agenda futura de investigación y mejora depende de institucionalizar procesos y no descansar exclusivamente en personas especialmente comprometidas. de Oliveira et al. (2021) muestra la importancia de estructuras de apoyo consistentes. Para transformar una buena práctica local en capacidad organizacional se requieren roles, recursos, formación y procedimientos que sobrevivan a cambios de personal. También es necesario revisar periódicamente si el procedimiento sigue siendo útil. Una política que no se adapta

puede conservar su forma y perder su función. La institucionalización debe equilibrar consistencia con capacidad de aprendizaje.

El diseño curricular aporta otra perspectiva sobre la agenda futura de investigación y mejora. La experiencia del estudiante resulta de la combinación de asignaturas y no de una sola clase. Cargas simultáneas, prerrequisitos implícitos o criterios contradictorios pueden crear dificultades que ningún profesor observa por completo. Lo et al. (2024) respalda la conveniencia de analizar la experiencia de aprendizaje de manera sistémica. Coordinar secuencias, ventanas de evaluación y mecanismos de recuperación reduce fricciones innecesarias sin disminuir rigor. También facilita que los apoyos se integren al currículo, en lugar de aparecer como servicios periféricos utilizados sólo cuando la dificultad ya es grave.

Como cierre, la agenda futura de investigación y mejora debe vincularse con aprendizaje y no tratarse como un indicador administrativo aislado. Permanecer sin progresar académicamente no representa un resultado satisfactorio, del mismo modo que una alta exigencia acompañada de abandono evitable plantea preguntas sobre el diseño educativo. Bergdahl et al. (2024) y de Oliveira et al. (2021) permiten integrar calidad, compromiso y continuidad dentro de un mismo marco. La meta institucional es que el estudiante avance con aprendizajes significativos, reciba apoyo proporcional cuando lo necesita y disponga de información suficiente para tomar decisiones. Esta síntesis conecta la discusión del apartado con el siguiente nivel de análisis.

La gobernanza de la agenda futura de investigación y mejora define finalmente si el conocimiento acumulado llega a convertirse en una capacidad institucional. Una universidad necesita decidir quién revisa los indicadores, con qué periodicidad, qué umbrales justifican una acción y qué instancia evalúa sus resultados. de Oliveira et al. (2021) aporta elementos para comprender que la respuesta organizacional forma parte del fenómeno y no es un añadido administrativo. La gobernanza también evita que distintas unidades actúen con criterios incompatibles. Reunir evidencia académica, experiencia estudiantil y evaluación de servicios en un espacio regular de decisión permite priorizar problemas, asignar recursos y cerrar el ciclo entre investigación, práctica y rendición de cuentas.

La asignación de recursos ofrece un criterio adicional para valorar la agenda futura de investigación y mejora. Toda intervención compite por tiempo docente, personal especializado y presupuesto, de modo que la universidad necesita conocer no sólo si una acción es deseable, sino si llega a la población prevista y genera beneficios proporcionales a su costo. Lo et al. (2024) permite situar esta discusión dentro de políticas de retención más amplias. Evaluar cobertura, intensidad y resultados ayuda a priorizar apoyos universales de bajo costo y reservar intervenciones intensivas para casos que realmente las requieren. Esta lógica mejora la sostenibilidad sin convertir la permanencia en un cálculo puramente financiero.

La colaboración entre docentes también influye en la agenda futura de investigación y mejora porque muchos problemas sólo se hacen visibles al comparar información entre asignaturas. Un estudiante puede parecer estable en un curso y mostrar una secuencia de dificultades en varios espacios simultáneamente. de Oliveira et al. (2021) aporta argumentos para considerar la experiencia educativa como un entramado y no como clases aisladas. Reuniones breves de coordinación, criterios compartidos de derivación y revisión de cargas académicas pueden revelar patrones tempranos. La colaboración, además, distribuye la responsabilidad y evita que el acompañamiento dependa de la iniciativa individual de un solo profesor.

Tabla 23

Agenda de investigación aplicada

Pregunta	Diseño sugerido	Resultado esperado
¿Qué prácticas docentes reducen riesgo temprano?	Longitudinal con indicadores de curso	Efectos temporales más claros
¿Qué alertas producen intervención útil?	Ensayo de protocolos de contacto	Impacto del sistema de alerta
¿Cómo varía el riesgo por perfil?	Modelos multinivel	Segmentación responsable
¿Qué apoyos son costo-efectivos?	Evaluación económica	Priorización institucional

Nota. Elaboración propia.

El capítulo 6 concluye mostrando que los elementos analizados no operan de forma aislada. La comprensión de la permanencia requiere articular experiencia docente, características del estudiante y respuestas institucionales. El siguiente capítulo profundiza esa relación desde un nivel complementario, manteniendo la distinción entre asociación empírica, mecanismo plausible y evidencia causal.

REFLEXIONES FINALES

La principal contribución de esta obra es situar el desempeño docente dentro de una ecología de permanencia. Los resultados del caso de estudio muestran asociaciones inversas fuertes entre la percepción del desempeño docente y la deserción estudiantil, especialmente en las dimensiones de conocimientos y desarrollo de valores. La interpretación responsable de esas asociaciones exige recordar que proceden de un diseño correlacional transversal. Su utilidad no radica en convertirlas en prueba causal, sino en utilizarlas como punto de partida para identificar mecanismos que la literatura contemporánea considera relevantes: claridad pedagógica, apoyo, pertenencia, compromiso, confianza y capacidad para solicitar ayuda.

La teoría y la evidencia revisadas convergen en una idea práctica: la permanencia no se protege con una sola intervención. Una universidad que pretenda reducir abandono necesita combinar buena docencia, acompañamiento académico, apoyo económico, bienestar, datos oportunos y coordinación. En ese sistema, el docente ocupa una posición privilegiada porque suele ser uno de los primeros actores en observar inasistencia, descenso del rendimiento, desconexión o cambios de participación. Esa posición no implica trasladarle toda la responsabilidad, sino diseñar rutas claras para que las señales puedan convertirse en apoyos especializados.

El primer ciclo merece un tratamiento específico. Las dificultades iniciales pueden intensificarse rápidamente cuando el estudiante no conoce las reglas de evaluación, no domina estrategias de estudio universitario o percibe que sus problemas pasan inadvertidos. Por ello, la docencia de primer año requiere estructura, retroalimentación temprana y un lenguaje explícito sobre expectativas. La exigencia académica y la inclusión no son objetivos opuestos: un estándar elevado puede coexistir con oportunidades de práctica, criterios transparentes y mecanismos de recuperación.

Las limitaciones del estudio original también orientan una agenda futura. Se requieren diseños longitudinales, mediciones multimétodo y análisis que diferencien interrupción temporal, transferencia y abandono definitivo. Los sistemas de analítica pueden aportar capacidad de detección, pero su legitimidad dependerá de la protección de datos, la explicabilidad y la existencia de intervenciones humanas efectivas. El objetivo no debe ser predecir quién fracasará, sino identificar dónde una acción oportuna puede ampliar la probabilidad de continuidad.

Finalmente, la permanencia debe entenderse como parte de la calidad educativa. Una universidad de calidad no sólo admite estudiantes y produce resultados académicos; crea condiciones para que poblaciones diversas puedan aprender, integrarse y avanzar. En esa tarea, el desempeño docente importa porque convierte políticas y currículos en experiencias concretas. El reto de los próximos años consiste en conectar esa experiencia cotidiana con sistemas institucionales de apoyo capaces de aprender de los datos, responder con humanidad y evaluar de manera rigurosa su propio impacto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Ventura, L. del P., Harvey Gutiérrez, D. G., & Palacios Guillén, F. M. (2024). Práctica pedagógica en el nivel superior, retos actuales para una enseñanza de calidad: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.776>
- Álvarez, J. M. (1997). *Etiología de un sueño*. Universidad Autónoma de Colombia.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Belando-Montoro, M. R., Naranjo-Crespo, M., & Carrasco-Temiño, M. A. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally disadvantaged university students: An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, 113, 101968. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101968>
- Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J., Dougherty, M., & Oxley, E. (2024). Unpacking student engagement in higher education learning analytics: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 63. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y>
- Castro-Martínez, J. A., & Machuca-Téllez, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 87-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087>
- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching

- quality. *Computers in Human Behavior*, 118, 106677.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677>
- de Oliveira, C. F., Sobral, S. R., Ferreira, M. J., & Moreira, F. (2021). How does learning analytics contribute to prevent students' dropout in higher education: A systematic literature review. *Big Data and Cognitive Computing*, 5(4), 64.
<https://doi.org/10.3390/bdcc5040064>
- Estrada Araoz, E. G., & Paricahua Peralta, J. N. (2023). Academic engagement in university students in the Peruvian Amazon during the post-pandemic context. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), e1664.
<https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1664>
- Guzmán, A., Barragán, S., & Cala Vitery, F. (2021). Dropout in rural higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, 727833.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727833>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kelly, M., Willis, R., & Nieuwoudt, J. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Lo, C. K., Hew, K. F., & Jong, M. S.-Y. (2024). The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda. *Computers & Education*, 219, 105100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105100>
- Ma, X., Jiang, M., & Nong, L. (2023). The effect of teacher support on Chinese university students' sustainable online learning engagement and online academic persistence in the post-epidemic era. *Frontiers in Psychology*, 14, 1076552.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1076552>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). Reporte sobre la interrupción de estudios universitarios en el Perú, en el contexto del COVID-19. Dirección General de Educación Superior Universitaria.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). Reinserción y continuidad educativa 2022. Unidad de Estadística.

- Montenegro, I. (2003). Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morales Fernández, B., & Salazar Castro, J. R. (2014). El desempeño docente y la deserción estudiantil en el I ciclo de la Universidad Privada Telesup, Lima, 2013 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Nguyen, T. D. (2024). Examining the impact of university teaching quality on learning engagement: A cross-sectional study in Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 8(2), 102-111. <https://doi.org/10.52296/vje.2024.378>
- Passeggia, R., Testa, I., Esposito, G., De Luca Picione, R., Ragozini, G., & Freda, M. F. (2023). Examining the relation between first-year university students' intention to drop-out and academic engagement: The role of motivation, subjective well-being and retrospective judgements of school experience. *Innovative Higher Education*, 48, 837-859. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09674-5>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Muñoz-Fritis, C., & Laroze, D. (2023). Online learning and experiences in higher education during COVID-19: A systematic review. *Sustainability*, 15(21), 15583. <https://doi.org/10.3390/su152115583>
- Pham Van, T. (2024). The relationship between academic stress and dropout intention of university students: The mediating role of teacher and family support. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 16(2). <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/877>
- Quincho Apumayta, R., Carrillo Cayllahua, J., Ccencho Pari, A., Inga Choque, V., Cárdenas Valverde, J. C., & Huamán Ataypoma, D. (2024). University dropout: A systematic review of the main determinant factors (2020-2024). *F1000Research*, 13, 942. <https://doi.org/10.12688/f1000research.154263.2>
- 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, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>
- Rotar, O. (2022). A missing theoretical element of online higher education student attrition, retention, and progress: A systematic literature review. *SN Social Sciences*, 2, 278. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00550-1>

- Smith, B., & Wyness, L. (2024). What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional Development in Education*.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666>
- Suyo-Vega, J. A., Fernández-Bedoya, V. H., & Meneses-La-Riva, M. E. (2024). Beyond traditional teaching: A systematic review of innovative pedagogical practices in higher education. *F1000Research*, 13, 22.
<https://doi.org/10.12688/f1000research.143392.2>
- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344.
<https://doi.org/10.3390/su12114344>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: A multidimensional approach. *Higher Education*, 82, 993-1011.
<https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>