

# Relación entre la participación en un programa de transición y permanencia en estudiantes de una universidad privada de Lima

Héctor Viale-Tudela<sup>1</sup>; Enit Huaman-Cotrina<sup>2</sup>; Reyna Rojas<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima Perú <sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4086-499X> [hector.viale@upc.pe](mailto:hector.viale@upc.pe), <sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0003-3659-0332>, [enit.huaman@upc.pe](mailto:enit.huaman@upc.pe), <sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7238-9604> [reyna.rojas@upc.pe](mailto:reyna.rojas@upc.pe)

---

**Citar como:** Viale-Tudela, H., Huaman-Cotrina, E., Rojas-Reyes, R. (2024). Relación entre la participación en un programa de transición y permanencia en estudiantes de una universidad privada de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(1), e1725. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1725>

---

**Recibido:** 15/11/2022. **Revisado:** 04/04/2023. **Publicado:** 30/01/2024.

## Resumen

**Introducción:** Se identificará la relación que existe entre la participación en un programa de transición que se lleva a cabo entre la educación secundaria y la educación superior con la permanencia de los alumnos de primer ingreso a la universidad.

**Método.** La investigación es cuantitativa, longitudinal, no experimental, hipotético-deductivo con alcance descriptivo y correlacional. El estudio es censal y la población analizada está compuesta por 15710 alumnos de primer ingreso de una universidad particular de Lima (Perú). Se aplicaron estadísticos como Chi Cuadrado para determinar la asociación o independencia de dos variables cualitativas a un nivel de significación de 5%. Se midió el efecto a través del estadístico de V-Cramer. **Resultados.** En los siete años analizados existe una diferencia estadísticamente significativa en la variable de la permanencia estudiantil a favor del grupo de estudiantes que cursó el programa de transición. **Discusión.** Estos hallazgos confirman que un programa de transición de corte académico contribuye con la permanencia estudiantil universitaria.

**Palabras clave:** Persistencia Académica, Deserción, Investigación en Deserción, Logro Educativo, Estudiantes Universitarios

## Relationship between participation in a transition program and permanence in students at a private university of Lima

### Abstract

**Introduction:** Will identify the relation generated by participation in a transition program carried out between the end of secondary school and the beginning of higher education with the permanence of first-year students in university. **Method.** This research is quantitative, longitudinal, non-experimental, with a descriptive and correlational scope. The study is based on a census and the analyzed population is made up of 15710 first-year students from a private Peruvian university. Statistics, such as Chi Square, were used to determine the association or independence of two quantitative variables with a 5% degree of significance. The effect was measured using the V-Cramer statistic. **Results.** In the seven-year period analyzed there is a statistically significant difference in the student permanence variable in favor of the group of students who attended the transition program. **Discussion.** These findings confirm that it can be stated that transition programs of academic nature contribute to the permanence of university students.

**Keywords:** Academic Persistence, Dropouts, Dropout Research, Educational Attainment, College Students

### \*Correspondencia:

Héctor Viale-Tudela  
[hector.viale@upc.pe](mailto:hector.viale@upc.pe)

## Introducción

La deserción estudiantil universitaria afecta, prácticamente, a todas las universidades del mundo. La alta deserción impacta negativamente tanto en el presupuesto de las instituciones educativas como en el futuro laboral de sus estudiantes (Tan & Shao, 2015) por lo que es muy importante para las universidades trabajar en programas que conduzcan a que la deserción disminuya. Sin embargo, antes de implementar cualquier programa de transición conducente a mejorar la permanencia estudiantil en la universidad, hay que reconocer cuáles son las causas del abandono estudiantil para comprenderlas y enfrentarlas de manera proactiva (Patiño & Cardona, 2012).

Son varios los autores los que, en las últimas décadas, han realizado investigaciones en torno a la deserción estudiantil universitaria. Con el objetivo de reducir su impacto y abordarlo correctamente, este hecho ha sido estudiado desde distintos puntos de vista (Da Costa et al., 2018). Entre las principales causas de la deserción que estos autores señalan podemos mencionar una baja calidad de la enseñanza, dificultades económicas y bajas calificaciones (Dapelo Pellerano & Matus Jara, 2013; Gairín et al., 2009; Villamizar & Romero, 2011), pero también, causas referidas a la etnia (Hu & St. John, 2001), al género (Severiens & Dam, 2012), a los antecedentes familiares (Aina, 2013), al historial académico del estudiante e inserción y adaptación a la universidad (Arias Ortiz & Dehon, 2013; Gairín et al., 2009; Patiño & Cardona, 2012), entre otras causas. Por otro lado, cabe señalar que, según una investigación llevada a cabo por Da Costa et al. (2018), la edad, el estado civil, la carrera y el colegio de procedencia no influyen en la decisión del estudiante de abandonar la universidad.

Para facilitar el estudio y análisis de las causas de la deserción estudiantil universitaria, Munizaga Mellado et al. (2018) indicaron que las variables asociadas con la deserción pueden agruparse en cinco grandes grupos: "Individual", "Económico", "Cultural", "Institucional" y "Académico". Es en estos dos últimos donde puede intervenir la universidad para atender a los estudiantes de nuevo ingreso. Tomando como referencia lo anterior, esta investigación se centra en analizar cómo es

que una intervención en lo "Académico" en la etapa de transición se relaciona favorablemente con la retención estudiantil universitaria.

Debido al fenómeno de la deserción, en varios países del mundo se llevan a cabo encuentros y congresos con la finalidad de estudiar y comprender las causas de la deserción estudiantil universitaria (Gairín et al., 2009); principalmente, durante el primer año en la universidad que es donde ocurre la mayor deserción (Ameri et al., 2016; Gairín et al., 2009; Rodríguez et al., 2004) debido a factores como la identificación con la carrera, poca dedicación del estudiante, falta de motivación y también por la falta de una adecuada estrategia de estudios en la universidad. De este modo, se diseñan estrategias para desarrollar planes de nivelación de competencias académicas, entre otras, orientadas a disminuir la brecha académica entre la escuela y la universidad y, así, garantizar la retención (Dapelo Pellerano & Matus Jara, 2013; Gairín et al., 2009). En el Perú, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria logró determinar que el 27% de los estudiantes que accede a la universidad la abandona durante su primer año de estudios mostrando, con esto, que no existen estrategias de retención, pero sí una tasa muy alta de deserción (Duche et al., 2020).

Por otro lado, la mejora del acceso a las universidades latinoamericanas y su masificación, han permitido el ingreso de estudiantes de nuevos sectores (sectores socioeconómicos bajos y medio-bajos) y estudiantes diversos (en edad, género, trayectoria escolar, etc.) que nunca estuvieron representados en las instituciones de educación superior, y que ahora tienen la oportunidad de ingresar a estas convirtiéndose en un factor importante en el nuevo panorama universitario (Ferreyra et al., 2017; Guzmán-Valenzuela, 2018). Lamentablemente, la mejora en el acceso a las universidades no trajo consigo una mejora en la retención de sus estudiantes. Esta política de puertas abiertas no estuvo acompañada de la creación de programas que faciliten la transición de los estudiantes de la etapa escolar a la universitaria. El mayor número de investigaciones asociado a esta temática tiene como tema central la deserción del estudiante analizando su perfil académico, psicológico, financiero, etc., pero hay

pocos estudios centrados en lo que las instituciones de educación superior pueden hacer para incrementar la retención estudiantil universitaria ([Chen, 2012](#); [Munizaga Mellado et al., 2018](#)).

Según [Pineda y Pedraza \(2009\)](#), la retención estudiantil se define como las estrategias que desarrolla una institución para mantener vinculados a sus estudiantes hasta su graduación. En cambio, persistencia es la capacidad que tiene un estudiante para lograr sus metas ([Hagedorn, 2005](#)). Adicionalmente, el hecho de implementar estrategias de retención estudiantil le da prestigio a la universidad, así como estabilidad económica. Las principales acreditadoras consideran los indicadores de retención como un factor de calidad de las universidades. Por lo que, desde un enfoque social y económico, los indicadores de la tasa de retención son bastante útiles ([Chalmers, 2008](#)). Además de contribuir con la oportuna graduación del estudiante, estas políticas de retención les permiten a las universidades mantener matrículas estables de modo de garantizar la ejecución de su propio presupuesto ([Rodríguez-Gómez et al., 2014](#)).

Por otro lado, es importante señalar que la generación de capital humano es fundamental para el crecimiento de las sociedades y esto se consigue gracias a la educación. Si no podemos controlar la deserción estudiantil, la generación de capital humano se ve disminuida. Este capital humano, gracias a la contribución de la educación, logra, en gran parte, el desarrollo económico que necesitan las sociedades ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, \[UNESCO\], 2008](#)); siendo la educación superior la que más destaca por su vínculo con el sector productivo. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico ([OCDE, 2010](#)), la educación universitaria sirve como indicador de la tasa a la que los países generan conocimientos avanzados. Países con una alta graduación de estudiantes universitarios son aquellos que desarrollan o mantienen una importante fuerza laboral calificada ([Rodríguez-Gómez et al., 2014](#)). Actualmente, es un tema de vital importancia que cada vez más el acceso de la población a la educación superior sea mayor, con la finalidad de potenciar el desarrollo económico del futuro profesional, de la sociedad y del país ([Valero & Van](#)

[Reenen, 2019](#)). Es por esto, que las universidades deben ampliar su cobertura para lograr que los sectores emergentes de la población se incorporen a la universidad, pero sin dejar de hacer todo lo posible por disminuir la deserción mejorando la permanencia y el desempeño académico de los estudiantes ([Espinoza et al., 2009](#); [Munizaga Mellado et al., 2018](#); [Patiño & Cardona, 2012](#)). En el Perú, según [Heredia et al. \(2015\)](#), en un estudio realizado en el año 2014, señalan que los indicadores de deserción estudiantil universitaria tienden a crecer año tras año con un costo aproximado de 200 millones de dólares (esta cifra aproximada se determinó en los dos años anteriores al estudio).

La deserción estudiantil universitaria no es exclusiva responsabilidad del estudiante ([Donoso y Cancino, 2007](#)). No podemos atribuirle al estudiante el rezago en la universidad y su posterior abandono. Esto es, también, responsabilidad de las universidades, pero ¿se puede responsabilizar a las instituciones de educación superior por la deserción estudiantil? Ante esto, la educación secundaria debe fortalecer las bases académicas de los estudiantes de modo que puedan enfrentar exitosamente la vida universitaria y evitar el fracaso ([Patiño y Cardona, 2012](#)). Es en esta discusión que aparecen los programas en la etapa de transición entre la educación secundaria y la educación superior para preguntarse, ¿cuál es el objetivo central de un programa de transición? Estos programas deben consolidar y potenciar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para insertar al estudiante a la vida académica en la universidad.

La etapa de transición entre la escuela y la universidad representa un reto para estas últimas. El estudiante se enfrenta a un mundo nuevo y las universidades deben preocuparse en guiarlos y orientarlos en el proceso de inserción ([García et al., 2014](#)). La brecha entre la escuela y la universidad siempre ha existido; la política de puertas abiertas que han implementado muchas universidades consiguiendo que una gran variedad de perfiles tenga representación en la universidad la hace más compleja ([Gairín et al., 2009](#)).

Actualmente, hay una gran preocupación por la etapa de transición entre la escuela y la universidad, pero puede ocurrir que el estudiante no se

sienta cómodo en la transición y abandone esta etapa (Rodríguez et al., 2004). La transición demanda en el estudiante cambios importantes de modo que pueda asumir su rol futuro de estudiante universitario para adaptarse al nuevo escenario. Estos cambios caen en las áreas de lo cognitivo, afectivo y de conducta (Cabrera, 2006). Por esto, los programas de la etapa de transición deben estar bien diseñados cubriendo las necesidades de los estudiantes y abarcando esas tres áreas. Adicionalmente, los programas de transición deben ser de interés de las autoridades universitarias para ofrecer al estudiante un soporte robusto de modo de disminuir los indicadores de deserción y mejorar los de retención (Gairín et al., 2009; Mamunur Rashid et al., 2015).

Los programas de apoyo que se ofrecen en esa etapa deben estar diseñados de modo de facilitar la permanencia de los estudiantes en la universidad y generar una transición académica exitosa (Cabrera, 2006; Rodríguez et al., 2004; Terraza-Beleño, 2019). Algunas universidades proponen ciertas estrategias de retención basadas en ofrecer programas de nivelación (Perin, 2007). Otras, han creado modelos de retención y hasta su propio centro para acompañar a los estudiantes en su etapa de transición a la universidad de modo de asegurar la retención de estos. Así, por ejemplo, existe en los Estados Unidos el National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition de la University of South Carolina (Gairín et al., 2009).

La finalidad de los programas de transición es integrar al estudiante al nuevo mundo que está por empezar en la universidad (García et al., 2014) y para esto se debe diseñar un modelo de transición en donde el rendimiento académico sea uno de los indicadores más importantes, pero que, además, le signifique al estudiante una buena transición académica y grandes posibilidades de no abandonar (Rodríguez et al., 2004). Los estudiantes que se sienten integrados académicamente tienen más posibilidades de concluir sus estudios universitarios. Esta integración académica implica que el estudiante perciba que tiene las competencias para persistir y no abandonar (Clark, 2005). El rendimiento académico es el principal factor que determina en el estudiante la meta para graduarse (Donoso y Schiefelbein,

2007). Cabe destacar que podremos atender a los estudiantes con programas de apoyo académico siempre y cuando conozcamos sus necesidades (Patiño & Cardona, 2012). Las iniciativas que se puedan plantear en el sistema de enseñanza aprendizaje para mejorar la retención es un asunto muy importante para las autoridades académicas ya que las calificaciones de los estudiantes son la principal fuente de información para predecir la deserción estudiantil universitaria (Abu-Oda & El-Halees, 2015). Finalmente, en una investigación llevada a cabo por Ramírez y Grandón (2018), haciendo uso de la "Clasificación Basada en Árboles de Decisión", señalan que la deserción se debe, en gran parte, al bajo promedio de notas obtenidas.

La deserción estudiantil universitaria afecta a los estudiantes, a sus familias, a la sociedad en su conjunto y a la misma universidad. Si bien es bueno que las universidades amplíen la cobertura estudiantil es deseable que la deserción disminuya y, para esto, las universidades deben preocuparse por implementar estrategias que fortalezcan las bases académicas de los estudiantes que recién ingresan a la universidad.

Asimismo, la implementación y puesta en marcha de programas de corte académico como el Ciclo de Avance Universitario (CAU) han demostrado la relación que existe con la permanencia estudiantil universitaria (Rodríguez et al., 2004; Donoso y Schiefelbein, 2007; Patiño y Cardona, 2012; Ramírez y Grandón, 2018).

Ante lo expuesto, este estudio pretende responder la siguiente pregunta. ¿Cómo se relaciona la participación en un programa de transición entre la educación secundaria y la educación superior con la permanencia de los alumnos de primer ingreso a la universidad? La finalidad central de este estudio es evaluar y cuantificar la relación de un programa de transición de una universidad particular de Lima (Perú) con la permanencia estudiantil en el primer semestre académico de manera de disminuir la deserción temprana. En esta investigación, se planteó la siguiente hipótesis: La participación en un programa de transición universitaria, como en el Ciclo de Avance Universitario (CAU) y la permanencia estudiantil en alumnos de las facultades de Negocios e Ingeniería de una universidad particular están relacionadas.

## MÉTODO

### Diseño.

Este estudio, responde a una investigación de enfoque cuantitativo y diseño no experimental. El método de investigación es hipotético deductivo (Del Cid et al., 2011) ya que a partir de la evidencia recogida en la muestra se busca comprobar posibles asociaciones entre variables (Sánchez & Reyes, 2015, p.67). Su alcance es correlacional, ya que se desea analizar la relación entre la participación de los estudiantes de primer ingreso en el Ciclo de Avance Universitario (CAU) con su permanencia estudiantil al cierre del primer semestre de la carrera (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Asimismo, es longitudinal porque obedece al análisis de correlación de variables de una misma población con las mismas características, pero con distintos participantes, a lo largo de siete años de estudio. Por otro lado, es descriptivo; en el sentido que permitirá conocer las características relevantes del perfil académico y sociodemográfico de los alumnos.

### Participantes.

La población total de estudiantes que interviene en este estudio se divide en aquellos que participaron en el programa CAU y los que no lo hicieron.

Se incluyó en el análisis exclusivamente a aquellos estudiantes ingresantes en el primer semestre lectivo durante los años 2013 a 2019, mediante la modalidad de Ingreso General pertenecientes a las facultades de Negocios e Ingeniería que finalizaron el primer semestre académico y cuyas calificaciones de admisión estaban publicadas en la oficina de Registros Académicos de la universidad.

En la tabla 1, se muestran las características socio demográficas de los participantes en el programa CAU y en la tabla 2, las de los que no participaron en este programa. La composición porcentual de los participantes del CAU y no CAU, en relación con la facultad y sexo prácticamente es la misma a lo largo de los siete años de análisis. Sin embargo, en cuanto a la edad; entre 70% y 84% de los participantes del CAU tiene máximo 18 años, mientras que en el grupo no CAU, este mismo grupo etario varía entre 53% a 67%.

### Instrumentos.

En esta investigación no hubo intervención directa con estudiantes por lo que no se requirió ninguna prueba psicométrica. Todos los datos fueron obtenidos a partir de los archivos digitales disponibles en la oficina de Registros Académicos de la universidad. Información que se almacena en un sistema de base de datos estructurada, or-

**Tabla 1**

*Características socio demográficas de los estudiantes que participaron del CAU*

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>N</b>	<b>321 (100%)</b>	<b>408 (100%)</b>	<b>512 (100%)</b>	<b>554 (100%)</b>	<b>338 (100%)</b>	<b>419 (100%)</b>	<b>507 (100%)</b>
Facultad							
Ingeniería	148 (46,1%)	148 (36,3%)	207 (40,4%)	243 (43,9%)	161 (47,6%)	202 (48,2%)	233 (46%)
Negocios	173 (53,9%)	260 (63,7%)	305 (59,6%)	311 (56,1%)	177 (52,4%)	217 (51,8%)	274 (54%)
Sexo							
Femenino	91 (28,3%)	115 (28,2%)	138 (27%)	172 (31%)	87 (25,7%)	100 (23,9%)	138 (27,2%)
Masculino	230 (71,7%)	293 (71,8%)	374 (73%)	382 (69%)	251 (74,3%)	319 (76,1%)	369 (72,8%)
Edad							
De 18 a menos	237 (73,8%)	284 (69,6%)	408 (79,7%)	427 (77,1%)	278 (82,2%)	306 (73%)	424 (83,6%)
Más de 18 hasta 20	42 (13,1%)	77 (18,9%)	75 (14,6%)	90 (16,2%)	40 (11,8%)	70 (16,7%)	61 (12%)
Más de 20 a 24	20 (6,2%)	27 (6,6%)	24 (4,7%)	33 (6%)	17 (5%)	35 (8,4%)	18 (3,6%)
Más de 24	3 (0,9%)	7 (1,7%)	3 (0,6%)	3 (0,5%)	2 (0,6%)	6 (1,4%)	4 (0,8%)
Sin datos	19 (5,9%)	13 (3,2%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)	1 (0,3%)	2 (0,5%)	0 (0%)

**Tabla 2**

Características socio demográficas de los estudiantes que no participaron del CAU

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>N</b>	<b>1487 (100%)</b>	<b>1798 (100%)</b>	<b>1741 (100%)</b>	<b>2268 (100%)</b>	<b>2117 (100%)</b>	<b>1774 (100%)</b>	<b>1466 (100%)</b>
Facultad							
Ingeniería	685 (46,1%)	868 (48,3%)	813 (46,7%)	1159 (51,1%)	1087 (51,3%)	869 (49%)	683 (46,6%)
Negocios	802 (53,9%)	930 (51,7%)	928 (53,3%)	1109 (48,9%)	1030 (48,7%)	905 (51%)	783 (53,4%)
Sexo							
Femenino	433 (29,1%)	543 (30,2%)	518 (29,8%)	668 (29,5%)	643 (30,4%)	504 (28,4%)	390 (26,6%)
Masculino	1054 (70,9%)	1255 (69,8%)	1223 (70,2%)	1600 (70,5%)	1474 (69,6%)	1270 (71,6%)	1076 (73,4%)
Edad							
De 18 a menos	787 (52,9%)	949 (52,8%)	941 (54%)	1185 (52,2%)	1231 (58,1%)	968 (54,6%)	980 (66,8%)
Más de 18 hasta 20	404 (27,2%)	492 (27,4%)	501 (28,8%)	636 (28%)	511 (24,1%)	407 (22,9%)	257 (17,5%)
Más de 20 a 24	188 (12,6%)	253 (14,1%)	252 (14,5%)	367 (16,2%)	325 (15,4%)	319 (18%)	178 (12,1%)
Más de 24	29 (2%)	54 (3%)	36 (2,1%)	70 (3,1%)	43 (2%)	70 (3,9%)	49 (3,3%)
Sin datos	79 (5,3%)	50 (2,8%)	11 (0,6%)	10 (0,4%)	7 (0,3%)	10 (0,6%)	2 (0,1%)

denada y encriptada; la misma que debe cumplir con todos los protocolos internos de manejo de datos; asegurando de esta manera, la veracidad y confiabilidad de la información recopilada. Para efectos de la presente investigación, se solicitó la información de los estudiantes que incluía los registros de período de matrícula, facultad, carrera, modalidad de ingreso (General, Selección Preferente u otro), edad, si participó o no del programa CAU y su resultado final al cierre del primer semestre académico (permanencia o deserción).

El programa de transición analizado en este estudio fue creado y desarrollado por una universidad particular de Lima (Perú). Para acceder a esta universidad, el postulante puede hacerlo a través de alguna de las modalidades ofrecidas por la misma. Los canales o tipos de ingreso con mayor demanda son el de la Modalidad General y el de la Modalidad Selección Preferente. Una vez que el estudiante ingresa a dicha universidad se le aplica una prueba de opciones múltiples denominada Prueba de Definición de Niveles (PDN) cuyos resultados determinan si el estudiante inicia sus estudios con las asignaturas del nivel 1 de su carrera o si es que debe cursar las asignaturas de nivelación (de esta manera, la universidad conoce las necesidades del estudiante). La Prueba de Definición de Niveles, adicionalmente, sirve

para conocer el nivel académico del estudiante en las diferentes áreas de conocimiento necesarias para su carrera (matemática, redacción, física, etc.). Dependiendo de los resultados obtenidos en la PDN, el estudiante decide cursar o no el Ciclo de Avance Universitario antes de matricularse en la universidad para cursar las asignaturas de nivelación.

Este programa de transición se lleva a cabo antes del inicio de clases regulares de pregrado y tiene una duración de siete semanas. Además de los cursos clásicos, el programa de transición tiene un curso denominado "Estrategias para el Aprendizaje Universitario" en el cual, además de técnicas de estudio, se incorporan habilidades blandas para el estudiante, así como acompañamiento socioemocional a través del asesor.

En este programa de transición, cada sección cuenta con la figura de un asesor quien establece un vínculo importante con los estudiantes y logra también integrarlos. Este asesor es uno de los profesores de la sección y, además, un referente, de modo que está en permanente contacto con los estudiantes. Entre otras responsabilidades, el asesor promueve la comunicación personalizada entre el estudiante y la comunidad académica; acompaña al estudiante durante su paso por el programa de transición; atiende todas las con-

sultas, dudas e inquietudes personales del estudiante y es un nexo entre la institución y el padre de familia. Dependiendo de la consulta del estudiante, el asesor está capacitado para atenderla o, en su defecto, deriva al estudiante al área correspondiente en la universidad. Como, por ejemplo, cuando el estudiante tiene dudas vocacionales y está pensando en cambiarse de carrera, solicita una prueba o charla de orientación vocacional. Adicionalmente, los asesores del programa en una reunión semanal liderada por una psicóloga especialista comparten la experiencia vivida y discuten los casos que se presentan generando nuevo conocimiento. Finalmente, el asesor establece lazos entre los integrantes de su sección, agilizando la identificación y pronta atención de situaciones críticas que potencialmente podrían influir en el desempeño académico o en la deserción estudiantil universitaria.

Una de las finalidades de este programa de transición es hacer que el estudiante viva la experiencia universitaria y, para esto, el estudiante debe elegir los cursos en los cuales desea matricularse e, incluso, armar su horario fijándose que no presente ningún cruce entre las asignaturas elegidas. Adicionalmente, los profesores son los mismos profesores de la universidad. En ese sentido, el programa de transición fortalece las competencias académicas del estudiante anticipando su experiencia universitaria de modo de realizar la transición de la escuela a la universidad de manera exitosa y que le servirán para su permanencia en la universidad.

Procedimiento. Para efectos de la presente investigación, se solicitó al área de sistemas la extracción de los datos necesarios en cuyo procesamiento se tuvo especial cuidado de trabajar con los datos de los estudiantes preservando su

anonimato. Una vez recibida la información se procedió a preparar la matriz de datos y a realizar el análisis respectivo garantizando en todo momento la protección de datos de los estudiantes y la ética en la investigación. Para cada año se seleccionó, del total de registros, únicamente a los estudiantes de primer ingreso a las facultades de negocios o ingeniería y que hayan ingresado a la carrera por la modalidad general.

La operacionalización de la variable participación en el CAU se obtuvo directamente de los registros recibidos, recodificando la categoría SÍ con 1 y la categoría NO con 0.

Por otro lado, la variable permanencia estudiantil se operacionalizó a partir de los registros sobre los resultados finales al cierre del semestre académico que se visualiza en la matrícula del siguiente semestre con la siguiente recodificación de sus categorías de respuesta. Permanencia: 1, Deserción: 0 y Dato Perdido: 99.

En vista de la naturaleza cualitativa de las variables de investigación (la participación en el CAU y la permanencia estudiantil) ambas medidas en escala nominal, se utilizó la prueba chi cuadrado de independencia de factores, con un nivel de significación  $\alpha = 0.05$  para evaluar la hipótesis de asociación entre dichas variables. El criterio establecido para aceptar la hipótesis de asociación fue que el valor p, resultante de la prueba chi cuadrado, sea menor que el nivel de significación. Por otro lado, se calculó el tamaño del efecto de la asociación de las variables con el estadístico V-Cramer (también llamado phi de Cramer) y para la interpretación de este valor obtenido se utilizó la Regla de Cohen, como se aprecia en la tabla 3, donde se clasifica el tamaño como pequeño, mediano o grande en función del lado menor de la tabla de contingencia (Aron & Aron, 2001).

**Tabla 3.**  
Regla de Cohen para la phi de Cramer

Menor dimensión de la tabla de contingencia	Tamaño de efecto		
	Pequeño	Mediano	Grande
2 (glMenor =1)	0,10	0,30	0,50
3 (glMenor =2)	0,07	0,21	0,35
4 (glMenor =3)	0,06	0,17	0,29

Nota. De Estadística para psicología. Aron & Aron (2001)

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados del análisis de asociación entre las variables participación en el CAU y permanencia estudiantil al finalizar el primer ciclo de estudios.

En la Tabla 4, se muestran los resultados de la prueba Chi Cuadrado de independencia aplicados al total de estudiantes ingresados durante los años comprendidos del 2013 al 2019 y que cumplan con los criterios para su inclusión. El análisis incluyó al 98% de esta población, el porcentaje restante corresponde a los datos perdidos. A lo largo de los años, se aprecia claramente que el porcentaje de las personas que permanecen en la carrera, es decir, se matriculan inmediatamente en el segundo semestre, es mayor entre 4.8% a 9.4% en el caso de los estudiantes de ingeniería que llevaron CAU comparado con los que no lo hicieron. Similar comportamiento se aprecia en los estu-

diantes de la facultad de Negocios, donde la brecha entre uno y otro grupo varía de 5.5% a 14.1%. Con la prueba de independencia Chi cuadrado, al 5% de nivel de significación, se concluye que las variables participación en el CAU y permanencia estudiantil, al cierre de la matrícula del período siguiente, están relacionadas estadísticamente en todos los años. Por otro lado, utilizando el estadístico V-Cramer e interpretando los valores obtenidos con la regla de Cohen para la phi de Cramer (ver tabla 3), se obtiene tamaños de efectos bajos menores de 0.10 en todos los períodos estudiados, para los estudiantes de la facultad de ingeniería. En, negocios, los efectos también son bajos a excepción de los años 2014 a 2016, donde el grado de asociación se interpreta como mediana a baja. Cabe resaltar que los efectos de la asociación entre las variables son bajos, debido a que los tamaños de la muestra prácticamente corresponden a los totales de cada población en estudio.

**Tabla 4**

*Análisis de la relación entre la participación en el programa CAU y la permanencia estudiantil*

Facultad	Año	n	CAU		Permanencia		Chi-cuadrado	V-Cramer
			Llevó	No llevó	Sí	No		
Ingeniería	2013	822	146 (17.8%)	676 (82.2%)	690 (83.9%)	132 (16.1%)	3.43	0.06
	2014	1002	144 (14.4%)	858 (85.6%)	832 (83.0%)	170 (17.0%)	3.18	0.06
	2015	1007	203 (20.2%)	804 (79.8%)	810 (80.4%)	197 (19.6%)	6.34*	0.08
	2016	1389	239 (17.2%)	1150 (82.8%)	1116 (80.3%)	273 (19.7%)	7.18*	0.07
	2017	1233	157 (12.7%)	1076 (87.3%)	993 (80.5%)	240 (19.5%)	2.00	0.04
	2018	1065	200 (18.8%)	865 (81.2%)	824 (77.4%)	241 (22.6%)	8.19*	0.09
	2019	915	232 (25.4%)	683 (74.6%)	720 (78.7%)	195 (21.3%)	3.07	0.06
Negocios	2013	965	169 (17.5%)	796 (82.5%)	813 (84.2%)	152 (15.8%)	3.14	0.06
	2014	1177	258 (21.9%)	919 (78.1%)	991 (84.2%)	186 (15.8%)	13.15*	0.11
	2015	1205	291 (24.1%)	914 (75.9%)	981 (81.4%)	224 (18.6%)	15.97*	0.12
	2016	1408	310 (22.0%)	1098 (78.0%)	1135 (80.6%)	273 (19.4%)	30.79*	0.15
	2017	1187	172 (14.5%)	1015 (85.5%)	970 (81.7%)	217 (18.3%)	1.89	0.04
	2018	1116	216 (19.4%)	900 (80.6%)	827 (74.1%)	289 (25.9%)	5.01*	0.07
	2019	1055	273 (25.9%)	782 (74.1%)	785 (74.4%)	270 (25.6%)	7.38*	0.08

*Nota. La prueba chi cuadrado corresponde a la prueba de independencia de Pearson*

*\* La prueba de independencia es significativa al nivel de 5%.*

## DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio fue analizar la relación entre las variables participación en el CAU y la permanencia estudiantil. En tal sentido, los hallazgos corroboran la existencia de una asociación directa y estadísticamente significativa. No obstante, los efectos de esta asociación son parcialmente adecuados.

Asimismo, estos hallazgos son comparables con estudios en los que también se ha demostrado la relación entre distintos programas de intervención aplicados por una universidad (Ramírez y Grandón, 2018).

En el Perú, no existe consenso en relación con la estrategia de retención de estudiantes que sea eficiente y pueda servir de modelo a las demás universidades del país. Es por esta razón que este estudio procura mostrar un modelo de programa de transición entre la educación secundaria y la educación superior de modo que pueda replicarse no solo en todas las instituciones de educación superior del país sino en la comunidad universitaria internacional de modo que contribuya con la permanencia de los estudiantes. Al no tener las instituciones de educación superior injerencia alguna en ciertas variables que influyen en la deserción estudiantil, tales como las variables de carácter personal y las variables de carácter familiar, no han sido consideradas en este estudio. Esta investigación se ha basado, únicamente en las variables académicas.

Los resultados de esta investigación permiten demostrar que la hipótesis planteada se comprueba positivamente. Es posible afirmar que un programa de transición entre la educación secundaria y la educación superior, que gestione de manera adecuada la variable académica, reducirá la tasa de deserción en el primer ciclo académico en la universidad, lo cual redundará favorablemente, entre otros aspectos, en la ejecución del presupuesto de la universidad.

A la luz de los resultados de este estudio, nuestra comprensión del fenómeno de la permanencia estudiantil aumentó puesto que, alineada con la evidencia anteriormente ofrecida, este estudio muestra cómo la experiencia de ingreso a la universidad, y en particular, la etapa de transición

significa una atención especial al estudiante en el entendido que está por iniciar una nueva etapa en su vida en un mundo nuevo para él. Esta etapa de transición debe contener un importante componente académico para el inicio con éxito de la vida universitaria.

El hecho de no haber incluido las variables de carácter personales y familiares en esta investigación podría considerarse como una limitación al estudio, pero desde un inicio el objetivo fue analizar la permanencia considerando únicamente las variables académicas.

A estas alturas de la investigación, es importante señalar futuros estudios que puedan incluir otras variables tales como el desempeño académico, porcentaje de aprobados, promedio ponderado, permanencia a lo largo de la carrera, etc., de los estudiantes que cursaron un programa de transición similar al Ciclo de Avance Universitario.

## REFERENCIAS

- Abu-Oda, G., & El-Halees, A. (2015). Data mining in Higher Education: University student dropout case study. *International Journal of Data Mining & Knowledge Management Process*, 5(1), 15-27. <http://dx.doi.org/10.5121/ijdkp.2015.5102>
- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65, 437-456. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- Ameri, S., Fard, M., Chinnam, R., & Reddy, C. (2016, October). Survival analysis based framework for early prediction of student dropouts. In *Proceedings of the 25th ACM International Conference on Information and Knowledge Management*, 903-912. <https://doi.org/10.1145/2983323.2983351>
- Arias Ortiz, E., & Dehon, C. (2013). Roads to success in the Belgian French community's higher education system: Predictors of dropout and degree completion at The Université Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education*, 54, 693-723. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9290-y>
- Aron, A., & Aron, E. (2001). *Estadística para la psicología*. Prentice Hall.
- Cabrera, G. (2006). *La transición preclínico-clínico en la carrera de Medicina. Una aproximación a su estudio*.

- dio como transición intra curricular. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/42477>
- Chalmers, D. (2008). Teaching and learning quality indicators in Australian universities. Outcomes of higher education: Quality relevance and impact, *Programme on Institutional Management in Higher Education*, Australia, 8-10 de setiembre (2008). <https://pdf4pro.com/cdn/teaching-and-learning-quality-indicators-in-55ae7.pdf>
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: a multilevel event history analysis. *Research in Higher Education*, 53, 487-505. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9241-4>
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0022>
- Da Costa, F., de Souza, M., & de Cássia, R. (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. *RAUSP Management Journal*. 53(1), 74-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>
- Dapelo Pellerano, B., & Matus Jara, M. (2013). Necesidades de fortalecimiento cognitivo-motivacional en estudiantes universitarios de primer año: implicaciones para una nivelación efectiva de competencias. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 15-33. <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/76/89>
- Del Cid, A., Méndez, R. & Sandoval, F. (2011). *Investigación Fundamentos y metodología*. Pearson.
- Donoso, S., & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 205-244. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.240>
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O., & Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida Universitaria. *Revista de Ciencias Sociales* 26(3), 244-258. DOI: <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i3.33245> <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rsc/article/view/33245/34917>
- Espinoza, O., González, L., & Latorre, C. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 97-111.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Álvarez, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads, Higher Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Gairin, J., Muñoz, J.L., Feixas, M., & Guillamón, C. (2009). Impacto de un programa de transición en la permanencia estudiantil universitaria. *Revista Española de Pedagogía*. 67(242), 27-44.
- García Félix, E., Conejero Casares, J. A. y Díez Ruano, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5650>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2018). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), 15 - 32. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248/53098>
- Hagedorn, L.S. (2006). *How to define retention: A new look at an old problem*. *College student retention: Formula for student success*. American Council on Education and Praeger Publishers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493674.pdf>
- Heredia Alarcón, M., Andía Ticona, M., OcampoGuabloche, H., Ramos-Castillo, J., Rodríguez Caldas, A., Tenorio, C., & Pardo Ruiz, K. (2015). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 76, No. spe, pp. 57-61). (Vol. 76, No. spe, pp. 57-61). <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v76i1.10972>.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hu, S., & St. John, E. P. (2001). Student persistence in a public higher education system: Understanding racial ethnic differences. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 265-286. <https://doi.org/10.2307/2649332>
- Mamunur Rashid, M., Jahan, M., Islam, A., & Munjarin Ratna, M. (2015). Student Enrollment and Dropout: An Evaluation Study of Diploma in Computer Science and Application Program at Bangladesh Open University. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 16(4), 18-32. <https://doi.org/10.1111/irld.12111>

- [tps://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.2157](https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.2157)
- Munizaga Mellado, F. R. (2018). Retención y abandono estudiantil en la educación superior universitaria en América Latina. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el futuro* [Conferencia]. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)
- OCDE (2010), *Education Today 2010: The OECD Perspective*, OECD Publishing, París, [https://doi.org/10.1787/edu\\_today-2010-en](https://doi.org/10.1787/edu_today-2010-en)
- Patiño Garzón, L., & Cardona Pérez, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29931769002>
- Perin, D. (2007). Can Community Colleges Protect both Access and Standards? The Problem of Remediation. *Teachers College Record*, 108(3) 339-373. <https://doi.org/10.1177/016146810610800301>
- Pineda, C., & Pedraza, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214468010&idp=1&cid=651231>
- Ramírez, P., & Grandón, E. (2018). Predicción de la Deserción Académica en una Universidad Pública Chilena a través de la Clasificación basada en Árboles de Decisión con Parámetros Optimizados. *Formación Universitaria*, 11(3), 3-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300003>
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f64ea840-76aa-4cb9-bf1f-78ebb79f8fce/re33422-pdf.pdf>
- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.842966>
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Business Support Aneth.
- Sánchez Carlessi, H. H. & Reyes Meza, C. (2021). *Metodología y diseños en la investigación científica* (Sexta edición). H. Hugo Sánchez Carlessi
- Severiens, S., & Dam, G. (2012). Leaving college: A gender comparison in male and female-dominated programs. *Research Higher Education*, 53(4), 453-470. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-011-9237-0>
- Tan, M., & Shao, P. (2015). Prediction of student dropout in e-learning program through the use of Machine Learning Method. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(1), 11-17. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4189>
- Terraza-Beleño, W. (2019). Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(4), 39-56. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030403>
- Valero, A., & Van Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68, 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.09.001>
- Villamizar, G., & Romero, L. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de Psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 41-54.

