

Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿cómo se manifiesta la autoeficacia emocional?

Breiner Alfredo Hernández-Vargas, Mg.^a

Universidad del Magdalena, Colombia

Ligia Inés García-Castro, Ph. D.^b

Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

 brealhv@gmail.com

Resumen (analítico)

Los índices de deserción presentes en la educación superior ameritan el desarrollo de acciones que posibiliten la transformación de tal realidad; por lo que comprender cómo se manifiesta la autoeficacia emocional en estudiantes que persisten en su formación universitaria constituye un punto de partida para lograr tal propósito. En ese sentido, se realizó un estudio cualitativo, de corte fenomenológico-hermenéutico, en el cual participaron siete estudiantes universitarios de Santa Marta, Colombia, seleccionados de manera intencional, a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada y cuyos datos fueron analizados mediante el análisis temático. Los resultados indican que la autoeficacia emocional se manifiesta en los estudiantes que persisten en su formación universitaria a través de cinco formas o mecanismos: la autodeterminación, la autoconfianza, el optimismo, la autoafirmación y la perseverancia.

Palabras clave

Estudiante universitario; educación superior; autoeficacia emocional.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Hernández-Vargas, B. A., & García-Castro, L. I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-25.
<https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.4975>

Historial

Recibido: 23.09.2021

Aceptado: 24.05.2022

Publicado: 19.08.2022

Información artículo

Este artículo deriva de la investigación *Autoeficacia emocional y persistencia académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Santa Marta, Colombia*, realizada entre abril de 2019 y noviembre de 2020. **Área:** ciencias sociales. **Subárea:** psicología.

Academic persistence in university students: how is emotional self-efficacy manifested?

Abstract (analytical)

The dropout rates for higher education require the implementation of actions to transform this reality. Understanding how emotional self-efficacy manifests itself in students who persist with their university education represents a starting point for this process. A qualitative study was carried out using a phenomenological-hermeneutical approach with the participation of 7 university students from Santa Marta, Colombia who were intentionally selected. The students responded to a semi-structured interview and the data collected through this tool was analyzed using a thematic analysis. The results show that emotional self-efficacy is manifested in students who persist with their university education through 5 mechanisms: self-determination, self-confidence, optimism, self-assertion and perseverance.

Keywords

University students; higher education; emotional self-efficacy.

Persistência acadêmica em estudantes universitários: como se manifesta a autoeficácia emocional?

Resumo (analítico)

Os índices de evasão presentes no ensino superior merecem o desenvolvimento de ações que possibilitem a transformação dessa realidade, portanto, compreender como a autoeficácia emocional se manifesta nos alunos que persistem na formação universitária constitui um ponto de partida para atingir esse propósito. Nesse sentido, foi realizado um estudo qualitativo, de natureza fenomenológico-hermenêutica, do qual participaram 7 estudantes universitários de Santa Marta, Colômbia, selecionados intencionalmente, os quais foram submetidos a uma entrevista semiestruturada e cujos dados foram analisados através da análise temática. Os resultados indicam que a autoeficácia emocional se manifesta nos alunos que persistem na formação universitária por meio de 5 formas ou mecanismos: autodeterminação, autoconfiança, otimismo, autoafirmação e perseverança.

Palavras-chave

Estudante universitário; ensino superior; autoeficácia emocional.

Información autores

[a] Psicólogo, Universidad del Magdalena. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y el Cinde.  0000-0002-6233-0940. H5: 1. Correo electrónico: brealhv@gmail.com

[b] Licenciada en educación con especialidad en orientación y consejería escolar, Universidad Católica de Manizales. Magíster en pedagogías activas y desarrollo humano y Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y el Cinde.  0000-0003-4437-0225. H5: 8. Correo electrónico: ligiaines.garcia@gmail.com

Introducción

La educación constituye uno de los principales motores de cambio y transformación social. Tal es su valor, que se la señala como un instrumento que derriba los obstáculos sociales y económicos presentes en la sociedad, al tiempo que es de gran importancia para alcanzar las libertades humanas (Unesco, 2002). En ese sentido y teniendo en cuenta su importancia, en los últimos años en Colombia se han dado avances en materia de educación superior, por ejemplo, la creación de nuevos programas académicos y la reglamentación por ciclos propedéuticos, entre otros (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

No obstante, cada uno de estos importantes objetivos que persigue la educación se ven amenazados por el abandono de los estudios universitarios; un fenómeno que se ha convertido en un problema de gran relevancia para las instituciones de educación superior (Cabrera *et al.*, 2006; Urbina & Ovalles, 2016), teniendo en cuenta el considerable número de estudiantes que no culminan su proceso de formación. Al respecto, las cifras son preocupantes: en el segundo periodo del 2019 desertó el 11.8 % de los estudiantes, cifra que se traduce en más de 234 032 jóvenes que abandonaron sus actividades académicas en las instituciones de educación superior de Colombia (Sistema para la Prevención y el Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación superior, 2020), lo que hace que el esfuerzo por lograr la persistencia académica sea hoy objeto de interés investigativo en el campo de la educación superior, ya que, si bien en los últimos años se ha dado un incremento considerable en el número de estudiantes que ingresan a la universidad, lograr que estos persistan al punto de culminar con éxito su proceso académico se ha convertido en un desafío para las instituciones universitarias (MEN, 2015; Torres, 2012).

En concordancia con este panorama, vale la pena preguntarse sobre qué es lo que hace que un estudiante que ingresa a la universidad se mantenga al punto de graduarse y no desista de tal propósito. En respuesta a esta incógnita, podrían asumirse diversas posturas, que obedecen, por un lado, al trabajo que desde las instituciones se hace por lograr

que los estudiantes y las estudiantes se mantengan y, por otro, a lo que los mismos desde sí, desde sus capacidades y habilidades o motivaciones, hacen para no abandonar su proceso de formación; dos perspectivas que hacen necesario establecer una distinción entre los conceptos de permanencia o retención y persistencia, pues, si bien para algunos autores corresponden a términos indistintos, para otros se tratan de términos cuyos conceptos responden a factores diferentes (Torres, 2012).

De conformidad con lo antes expuesto, la *persistencia* se refiere a la habilidad de un estudiante o su motivación para alcanzar sus propias metas académicas y la *permanencia* o *retención* se refiere a la capacidad de la institución para mantener a los estudiantes y las estudiantes de un año a otro. Por tal razón, la persistencia es entonces una medida que se centra en el estudiante, en tanto que la permanencia es una medida que se centra en la institución (Astin, 1975; Hagedorn, 2005, como son citados por Saweczko, 2008). En esta misma línea, Berger y Lyon (2005) sostienen que la persistencia hace referencia al deseo y la acción del estudiante para permanecer dentro del sistema de educación superior desde que ingresa hasta obtener su título, mientras que la permanencia se refiere a la capacidad institucional para mantener al estudiante desde su admisión hasta su graduación.

En este estudio, el objeto de interés se centró en la persistencia académica, pues interesa saber cuáles son los factores que, desde lo intrínseco, hacen que un estudiante continúe con su formación profesional y no la abandone, más allá de lo que desde las instituciones se hace para lograr tal propósito. En relación con ello, se torna importante señalar que el tránsito de la educación básica a la educación superior implica cambios significativos en la dinámica de vida de los estudiantes, tales como: establecer nuevas relaciones, modificar relaciones previas con familiares y amigos, adoptar hábitos de estudio para un ambiente de aprendizaje que les resulta nuevo y actuar de manera independiente como adultos (por ejemplo, presupuestar dinero o tiempo), lo que hace que el ingreso a la universidad represente para los jóvenes lidiar con una importante variedad de factores estresantes (Pancer *et al.*, 2000).

Así mismo, varios autores sostienen que la transición de la escuela a la universidad es un evento importante relacionado con una diversidad de variables emocionales y sociales (Gall *et al.*, 2000; Pancer *et al.*, 2000; Perry *et al.*, 2001). En lo que respecta al componente emocional, se ha encontrado que las habilidades emocionales ayudan a la adaptación social y al éxito académico, dado que el trabajo cognitivo implica regular las emociones, lo que favorece la concentración, disminuye la impulsividad y facilita el manejo del estrés (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Teniendo en cuenta lo antes señalado, vale la pena preguntarse sobre el papel que juegan las emociones en la persistencia de los estudiantes universitarios, más específicamente, la capacidad percibida para regularlas. Una categoría que va en la línea de estos planteamientos y que podría dar luces al respecto es la *autoeficacia emocional* o autoeficacia emocional regulatoria, un constructo integrado por dos dimensiones: la autoeficacia en el manejo del afecto negativo, entendida como la creencia en la propia capacidad para regular las emociones negativas que se activan cuando se enfrenta a diferentes eventos estresantes, y la autoeficacia en la expresión de emociones positivas, que se refiere a la creencia en la propia capacidad para experimentar o permitirse expresar emociones positivas como respuesta al éxito y eventos placenteros (Caprara *et al.*, 2013).

En el contexto de los planteamientos precitados, se ha considerado la importancia de reestructurar las creencias de autoeficacia para modular la expresión del afecto negativo, especialmente ante situaciones difíciles, y para experimentar y expresar de manera adecuada el afecto positivo, construcciones que han sido producto de comprender el importante valor funcional, intrapersonal, comunicativo y conductual que tiene la regulación del afecto (Bandura *et al.*, 2003; Caprara, 2002).

Así, por ejemplo, se ha encontrado que, ante situaciones estresantes, las personas que no son capaces de modular suficientemente sus emociones negativas pueden exteriorizar los sentimientos negativos de manera inapropiada (Eisenberg *et al.*, 2001). Por el contrario, quienes son capaces de experimentar un afecto positivo, pueden mejorar su funcionamiento cognitivo, amortiguar los efectos perturbadores de las experiencias adversas y facilitar el manejo adaptativo (Folkman & Moskowitz, 2000).

Entonces, es así que el papel de la autoeficacia en la regulación de las emociones merece especial atención, pues, si bien la capacidad percibida es diferente de la capacidad real, las creencias de autoeficacia parecen ser requisitos previos esenciales para llevar a cabo una acción de manera efectiva (Bandura *et al.*, 2003); por lo que resulta poco probable que los estudiantes puedan regular de manera correcta las emociones que emergen en medio de su experiencia cotidiana si no se creen capaces de hacerlo, lo que conlleva a considerar el valor de desarrollar investigaciones que posibiliten la generación de nuevo conocimiento en tal sentido.

Con relación a lo anterior, se torna importante señalar que, si bien son varios los estudios que se han interesado por identificar y comprender las razones o factores que motivan tanto la permanencia en los estudios universitarios (como la deserción o abandono de los mismos,) son escasos los que se centran en la persistencia, además de ser

prácticamente inexistentes los que abordan esta última con relación a categorías como la autoeficacia emocional. Así, a nivel internacional, por ejemplo, Peña (2020) realizó un estudio cualitativo, considerando la actual crisis sanitaria por la que atraviesa el mundo a causa de la pandemia generada por el covid-19, con el objetivo de identificar las principales causas de deserción universitaria a nivel de pregrado en dos universidades públicas de Venezuela, encontrando que la preparación previa, la desmotivación y el estudio a través de medios virtuales, entre otros, suelen ser factores relacionados con el abandono de los estudios.

De igual manera, Sáez y Tampe (2020) llevaron a cabo una investigación cuantitativa orientada a identificar los motivos y periodos críticos de abandono de la educación superior en Chile, a partir del cual determinaron que el principal motivo de deserción obedece a aspectos vocacionales, seguido de motivos de tipo socioeconómicos y académicos.

En contraste a los estudios citados, Saldarriaga *et al.* (2019) analizaron la incidencia de factores individuales, académicos y socioeconómicos sobre el tiempo de permanencia y deserción en estudiantes del programa especial de Admisión y Movilidad Académica de la Universidad Nacional de Colombia y encontraron que la carrera, el número de periodos académicos cursados y variables socioeconómicas como género e ingreso familiar están entre los factores que más inciden en la deserción de esta población, mientras que el tiempo de permanencia de los estudiantes en la universidad se ve afectado por el género y el ingreso familiar.

Sumado a lo anterior, Fonseca-Grandón (2018) desarrolló un estudio cuyo objetivo fue determinar los elementos del currículum universitario que favorecen u obstaculizan las trayectorias de permanencia y abandono estudiantil durante el primer año. Identificaron que, en efecto, ciertos elementos del currículum universitario actúan como factores asociados a la decisión de permanecer, aun cuando algunos de los mismos pudiesen vincularse al abandono de los estudios.

Así mismo, Velásquez y González (2017) buscaron determinar los factores asociados a la permanencia en estudiantes universitarios de México, obteniendo como resultado que factores como la integración académica, el compromiso por la institución, las interacciones sociales y familiares y la motivación externa se asocian a la permanencia. En la misma línea de estas investigaciones referidas, existe una variedad de estudios con propósitos similares realizados tanto a nivel internacional como nacional (Esteban *et al.*, 2017; Páez & González, 2020; Reyes & Meneses, 2020).

Ahora bien, un estudio que se aproxima al interés de esta investigación, aunque desde una perspectiva e intencionalidad diferente, es el desarrollado por Barrientos-Llanes *et al.* (2021) en Chile. Desde un enfoque cuantitativo se plantearon como objetivo estimar la influencia del apoyo a la autonomía percibida y la percepción de autoeficacia académica en la intención de permanencia en estudiantes universitarios, evaluando el papel mediador de la satisfacción académica. Los autores hallaron que la satisfacción académica media el efecto del apoyo a la autonomía percibida y la percepción de autoeficacia académica sobre la intención de permanencia.

En Colombia, Navarro *et al.* (2017) buscaron analizar la permanencia y la deserción, teniendo en cuenta la autoeficacia en estudiantes universitarios en el marco de la calidad educativa. Lograron determinar que no existe relación significativa entre las variables susceptibles de análisis, en este caso, la autoeficacia y la permanencia y la deserción.

Como puede evidenciarse, la persistencia académica ha sido abordada principalmente desde estudios cuantitativos y con el propósito, en la mayoría de los casos, de identificar los factores que la motivan, así como también los factores que estimulan la deserción. Ello llevó a que, desde esta investigación, se apuntara a comprender tal fenómeno desde categorías como la autoeficacia emocional, hasta ahora no considerada; razón por la cual este estudio tuvo como objetivo comprender cómo se manifiesta la autoeficacia emocional en estudiantes que persisten en su formación universitaria.

Método

Comprender cómo se manifiesta la autoeficacia emocional en los estudiantes que persisten en su formación universitaria implicó acudir a las propias experiencias de tales actores y a las narrativas que dan cuenta de las mismas; lo anterior, como ese elemento central y esencial para develar los mecanismos o formas a través de las cuales tal capacidad percibida emerge en medio de su andar cotidiano y de las experiencias a las cuales se enfrentan a diario como estudiantes en el contexto universitario.

En ese sentido, a fin de lograr tal propósito se realizó un estudio cualitativo, pues este hace posible privilegiar la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario base de investigación y el diálogo como mecanismo que posibilita la interacción (Mieles *et al.*, 2012). De manera específica, se acudió a la fenomenología-hermenéutica propuesta por van Manen (2003), para quien el in-

terés se centra en el mundo de la vida, esto es, el mundo tal como es experimentado inmediatamente de un modo prerreflexivo y no como es conceptualizado o categorizado, ni como se reflexiona sobre él. Este enfoque cobra valor en el marco de esta investigación en la medida en que está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado de dicha experiencia (Ayala, 2008).

En esta investigación participaron siete estudiantes de una universidad de la ciudad de Santa Marta, Colombia, de los cuales cuatro eran estudiantes de género masculino y tres de género femenino, con edad promedio general de 24.7 años. Fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) que fueran estudiantes activos entre primer y décimo semestre; b) que cursaran alguno de los siguientes programas académicos: Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Pesquera, Ingeniería Civil, Ingeniería Ambiental y Sanitaria, Ingeniería Industrial, Antropología, Economía, Medicina, Enfermería, Odontología o Negocios Internacionales (por ser los programas en los cuales, históricamente, se presentan los mayores índices de deserción, según información suministrada por la universidad). Como criterios de exclusión fueron considerados: a) no autorizar la participación mediante la firma del consentimiento informado y no estar oficialmente matriculado en alguno de los programas académicos precitados.

Los estudiantes y las estudiantes seleccionados fueron contactados directamente por la universidad, mediante su correo electrónico, a través del cual recibieron información relacionada con este estudio y su objetivo. No obstante, su participación fue avalada mediante la firma del consentimiento informado, el cual fue aprobado por el Comité de ética de la universidad.

En lo que respecta a la obtención de los datos, se realizó una entrevista semiestructurada, técnica que cobra un valor importante en el proceso de recolección de información toda vez que presenta un considerable grado de flexibilidad; ello se traduce en que, si bien parte de preguntas planeadas, las mismas pueden ajustarse o adaptarse a los entrevistados, de tal manera que resulte posible profundizar, aclarar términos e identificar ambigüedades (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). La entrevista se realizó de manera virtual, haciendo uso de la plataforma Microsoft Teams, a través de la cual, con la autorización expresa en el consentimiento informado por parte de los participantes, se grabó el audio de las mismas, que posteriormente fue transcrito. Para el análisis de los datos se empleó el análisis temático, entendido como un método para el tratamiento de la información en in-

investigación cualitativa que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas con base en una cuidadosa lectura y relectura de la información obtenida, para llegar a la inferencia de resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno objeto de estudio (Braun & Clarke, 2006). En ese sentido, inicialmente se realizó una codificación abierta, un proceso analítico que consiste en identificar, a partir de los datos en bruto, los conceptos fundamentales relacionados con la investigación, al tiempo que se centra en descubrir las propiedades y dimensiones de los mismos. Posteriormente, se realizó la codificación axial, desde la cual se busca establecer relaciones entre las categorías y sus respectivas subcategorías, así como también con otras categorías identificadas a partir de la codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002). Los datos fueron procesados con apoyo del software ATLAS.ti (versión 9).

Resultados

La aproximación a la experiencia de los estudiantes universitarios a partir del análisis de las narrativas, que dan cuenta justamente de tales vivencias, permitió la emergencia de cuatro subcategorías que nutren las dos categorías centrales de este estudio y a partir de las cuales se logró comprender cómo se manifiesta la autoeficacia emocional en los estudiantes que persisten en su formación universitaria, además de otros aspectos inherentes a la experiencia universitaria que van de la mano o que subyacen a la intención de persistir en los estudios, a saber: en lo que respecta a la categoría *persistencia académica*, emergieron dos subcategorías: 1) todo comienzo es difícil: acerca de la transición escuela-universidad, entre retos y desafíos; 2) ¿qué impulsa la persistencia académica?: lo que sus voces dicen. Por otra parte, con relación a la categoría *autoeficacia emocional*, se obtuvieron igualmente dos subcategorías: 3) ¿y qué hay del sentir emocional del estudiante? emociones y sentimientos implícitos en la experiencia universitaria; 4) «yo pensé como que: ¿será?, ¿será que sigo?, ¿será que sí puedo?, entonces yo decía: bueno, vamos a terminar a ver qué tal me va, voy a seguir luchando» Entre crisis y capacidades: manifestaciones de la autoeficacia emocional (tabla 1).

Tabla 1

Categorías, subcategorías y códigos que emergieron del análisis

Categoría	Subcategoría(s)	Códigos
Persistencia académica	Todo comienzo es difícil: acerca de la transición escuela-universidad, entre retos y desafíos	Cambio drástico; nivel académico mayor; responsabilidad; transición pueblo-ciudad; adaptación; preuniversitario; prioridades; carga académica; horario de clases exigente
	¿Qué impulsa la persistencia académica?: lo que sus voces dicen	Soporte social; soporte familiar; metas; rendimiento académico; persuasión; perseverancia; familia; influencia familiar; padres; aprobación del docente; logro personal; proyección profesional; proyección laboral
Autoeficacia emocional	¿Y qué hay del sentir emocional del estudiante? emociones y sentimientos implícitos en la experiencia universitaria	Estrés; miedo; frustración; optimismo; nivel académico mayor; conocimientos previos deficientes; fracaso; desmotivación; tristeza; inseguridad; felicidad; orgullo; alegría; satisfacción
	«Yo pensé como que: ¿será?, ¿será que sí?», ¿será que sí puedo?, entonces yo decía: bueno, vamos a terminar a ver qué tal me va, voy a seguir luchando» Entre crisis y capacidades: manifestaciones de la autoeficacia emocional	Autoafirmación; autoconfianza; optimismo; perseverancia; autodeterminación

A fin de atribuirle un sentido a la anterior tabla, a continuación, se exponen los hallazgos en función de cada una de las categorías y subcategorías.

Sobre la persistencia académica

Todo comienzo es difícil: acerca de la transición escuela-universidad, entre retos y desafíos

Desde el sentir y desde las vivencias cotidianas de los estudiantes en el contexto universitario, la transición de la escuela a la universidad resulta un evento complejo, toda vez que representa un cambio drástico que demanda enfrentarse a una serie de retos y desafíos para los cuales, en gran medida, no se sienten preparados. Al respecto, manifestaron: «Pues, el inicio como siempre, como un choque difícil; duro al principio porque es una etapa diferente» (P4).

En lo que concierne a los retos y desafíos a los cuales deben enfrentarse los estudiantes cuando recién inician su proceso formativo, el nivel académico suele ser uno de ellos, toda vez que implica responder a un nivel de exigencia académica mayor al que común-

mente estaban acostumbrados en la escuela y que requiere, por tanto, de un grado de responsabilidad mayor que les permita asumir los diferentes compromisos académicos:

P2: Académicamente sí fue un choque muy grande; sobre todo lo que es el área de las matemáticas, era un nivel muy superior, y también la parte de dibujo, yo llegué perdida.

P4: Uno en el bachillerato se encuentra con un tipo diferente de responsabilidades..., mientras que en la universidad ya es una cosa más diferente, muy diferente, y tu grado de responsabilidad debe ser mayor; y es ahí cuando te das cuenta que es diferente, duro.

A los anteriores retos se suma uno que experimentan de manera exclusiva quienes residen en zonas rurales y que, en consecuencia, deben desplazarse a la zona urbana para cumplir su meta de ser profesional: la inmersión en nuevos contextos y escenarios, en formas nuevas y diversas de vivir, de andar. Ello plantea un paralelo entre lo rural y lo urbano, entre el pueblo y la ciudad, y lo que ello implica en términos de adaptación. Así, uno de los participantes expresó:

P3: Al comienzo sí fue muy difícil, eh... porque ajá, fue un cambio bastante drástico. De pronto no estaba acostumbrado a la ciudad...; uno acá en el pueblo se conoce con todos, que si sale uno se siente más seguro, cualquier cosa, y en cambio la ciudad es totalmente diferente. Uno no sabe de pronto en quién puede confiar, porque ajá, uno nunca lo ha conocido ni nada de eso.

De conformidad con lo anterior, el primer semestre resulta el de mayor complejidad para los estudiantes, debido a que implica un cambio abrupto que demanda enfrentarse y adaptarse a una dinámica de mayor exigencia, tanto en lo académico como en lo personal. En cuanto a esto último, resulta importante señalar que, en algunos casos, a los desafíos normativos del primer semestre, se suman condiciones de la esfera personal del estudiante que aumentan la presión y hacen más difícil el proceso de adaptación; ello debido a que su acción cotidiana no se limita a cumplir con sus deberes académicos, sino también a tareas de otra índole necesarias para responder a dichas condiciones: «Desde un comienzo fue complicado porque, ajá, yo aparte de ser estudiante también soy padre de familia y, por ende, aparte de estudiar, también tuve que trabajar» (P5).

No obstante, si bien el inicio se torna complejo, los estudiantes generalmente logran adaptarse al nuevo escenario académico de la universidad y a las dificultades que emergen en el día a día. Lo anterior supone, entonces, que las experiencias mismas de adversidad y los momentos de crisis por los cuales atraviesan a lo largo de su formación, de

alguna manera, forjan tal capacidad: «Mi historia fue un poquito pesada, pero al comienzo; ya luego poco a poco me fui acoplando y hasta el sol de hoy» (P3).

Otro aspecto a destacar tiene que ver con que, si bien, en términos generales, la transición de la escuela a la universidad suele ser para los estudiantes un evento difícil de manejar, no en todos los casos es así. Al respecto, vale la pena señalar que el preuniversitario parece atenuar los efectos de las demandas inherentes al primer semestre académico, pues representa una oportunidad para que los estudiantes tengan una experiencia previa que los introduzca en la dinámica propia de la universidad y todo lo que ello implica: horario de clases, asignaturas, actividades, exposiciones, etc.; lo que los ayuda a tener una mejor experiencia en su ingreso, pues les otorga la posibilidad de llegar a un escenario en el que, por su participación previa en el mismo, no todo resulta nuevo y retador:

P6: Hice el preuniversitario y ahí entendí... A mí, personalmente, sentí que me sirvió, porque es la universidad; es la universidad, con las materias, las horas, subir al cuarto piso, igualito. Entonces yo no tuve ningún problema cuando hice el trance a la universidad, no me traumicé; fue lo más normal.

¿Qué impulsa la persistencia académica?: lo que sus voces dicen

El análisis de las narrativas permitió identificar una serie de factores o elementos que desempeñan un papel importante en medio de los momentos críticos y de las situaciones adversas por las cuales atraviesan los estudiantes a lo largo de su proceso académico. Aquellos se conjugan para actuar como impulsores de la intención de persistir en los estudios universitarios, entre los cuales destacan: el soporte social, el apoyo familiar, las metas académicas, el rendimiento académico y la persuasión por parte de la familia y de personas cercanas, entre otros. En lo que respecta al primero, vivir la experiencia universitaria y todo lo que ello implica, tanto en términos académicos como personales, de la mano de amigos cercanos que se suman al proceso y pasan por los mismos momentos y situaciones, ayuda a mitigar la presión producto de iniciar un camino que resulta nuevo y retador, como lo es la vida universitaria: «Afortunadamente para mí, yo, o sea, pasé junto con una amiga que conocía desde hace rato; entonces, las dos siempre como que nos apoyábamos ahí en la carrera, tratando de sobrellevar muchas cosas» (P1).

En lo atinente al apoyo familiar, el soporte que brinda la familia en medio de las experiencias difíciles ha de ser un factor importante para los estudiantes a la hora de hacer frente a las mismas; por lo que la familia y el apoyo que le manifiestan a los jóvenes uni-

versitarios representa un impulsor de lucha y perseverancia ante todos los eventos adversos que ponen en riesgo la persistencia académica:

P6: Yo soy más llorona. Yo los primeros semestres me la pasé fue llorando y: me duele la cabeza, ya no aguanto más... Pero pa'lante, pa'lante; es la perseverancia, la familia, el amor de la familia y la misma moral que te da.

Ahora bien, resulta importante señalar que el rol de la familia con relación a la intención del estudiante de iniciar y continuar con su proceso formativo no se limita a brindar apoyo, sino que va más allá. Al respecto, los discursos configurados al interior del sistema familiar, sobre el hecho de estudiar e ingresar a la universidad, guardan relación con el interés del joven que pretende materializar dicho propósito. Entonces, ello supone que las narrativas compartidas por el colectivo familiar permean la subjetividad del joven universitario de tal manera que contribuyen a forjar en el mismo su interés por cumplir la meta de ser profesional:

P6: Yo creo que también todo implica en la familia, porque hay familias que, digamos, es normal que pierda un año el pelao: no, eso es normal. Que pierda un año en mi familia, no, eso es un escándalo. ¿A ese pelao qué le pasó? En mi familia nadie ha perdido un año escolar... Y lo más normal, que ya se ha normalizado, gracias a Dios, es que se vaya a la universidad. Lo más normal es que (...) tú terminaste tu bachillerato, ingresa a la universidad.

En ese sentido, los padres adoptan un rol de gran valor en lo que respecta a promover en sus hijos la intención de persistir en su proceso de formación y evitar así la deserción de los estudios, proceso en el cual la persuasión representa una vía de acceso a tal propósito. Así, dicha persuasión, que emana de los contextos familiares y que proviene principalmente de los padres, constituye una importante fuente de motivación para los jóvenes universitarios que diariamente se enfrentan a una serie de retos y desafíos que detonan una experiencia emocional importante y que pone de manifiesto la posibilidad de desertar:

P6: una de las claves es el ánimo que me da mi mamá, porque mi mamá es la que me vive viendo llorando, de pronto diciendo: «No, ya yo no puedo más», de pronto, «Ya hasta aquí llegué, soy bruta, de aquí no pasé» y ella: «No, no señor, eso no es así; usted es una pelá' inteligente, usted puede, usted va a ser una profesional, usted va a finalizar y yo voy a ir a ese grado». Entonces, también el aliento de las personas que están a tu alrededor, que te ayudan y que te dan las fuerzas para seguir, para lograr las cosas.

No obstante, la persuasión que proviene de personas cercanas a los jóvenes, por fuera de la familia, también puede afectar negativamente la intención de los estudiantes de persistir en su proceso de formación, al punto de inducir a los mismos a la configuración de creencias limitantes alrededor del objetivo de ingresar a la universidad:

P3: Lo vi algo como difícil, porque me hablaron de la universidad como algo súper difícil; algo que era prácticamente imposible para, de pronto, nosotros, los de estrato 1, los que vivimos en pueblo, los que no estamos acostumbrados a la ciudad.

Junto a lo anterior, las expectativas familiares respecto al proceso académico que viven los estudiantes universitarios parecen ser también un impulsor de la intención de persistir, toda vez que inducen a los jóvenes a la construcción de subjetividades en las cuales prima la necesidad y responsabilidad de retribuir a la familia, principalmente a los padres, el esfuerzo que han invertido a favor de su desarrollo profesional:

P3: Empezaba a pensar en mis padres: no, mis papás allá..., prácticamente yo necesito como que pagarles a ellos; no con plata, porque ellos dicen que no le importa que nosotros le devolvamos la plata, pero que le correspondamos con nuestro estudio. O sea, que no nos durmamos con nuestras, ¿cómo se llama?, ¿cómo le digo?, con nuestra carrera; o sea, que salgamos adelante, que con eso a ellos le basta para sentirse orgullosos o más orgulloso de lo que ya están. Esas son sus palabras.

Con relación a lo antes expuesto, se torna relevante precisar que, si bien la familia y amigos cercanos al estudiante ejercen un rol importante en términos de impulsar o debilitar su intención de persistir en sus estudios, otros actores que también parecen desempeñar un papel relevante alrededor de tal acción son los docentes; ello considerando que para el joven universitario resulta de gran valor los comentarios positivos y la aprobación de estos respecto a su desempeño en las distintas actividades académicas. Lo anterior supone que los profesores pueden actuar como importantes potenciadores o debilitadores del sentido de autoconfianza que desarrolla el estudiante respecto a sí mismo y a sus propias capacidades:

P1: Es algo..., una sensación muy chévere, o sea, que las cosas te salgan bien, y más cuando de pronto el profesor ve eso; o sea, porque a veces a uno le interesa mucho lo que le diga el profesor de acuerdo a eso. Se supone que ellos son los que saben y te felicitan (...), en el momento te sientes bien.

Por otra parte, en lo referente a las metas, resulta importante referir que las primeras aproximaciones de los estudiantes a la universidad suelen estar mediadas por ese propósito que persiguen: convertirse en profesionales, lo que implica que las metas actúan también como un impulsor de la acción diaria del estudiante con relación a su proceso de formación académica, toda vez que los motiva a seguir adelante, a pesar de las dificultades, en tanto los lleva a visionarse como profesionales:

P3: Mi propio, se puede decir, mis propias metas, porque quiero ser un profesional, quiero llegar mucho más lejos; de hecho, una de mis aspiraciones es por lo menos, por lo mínimo, hacer una especialización, un posgrado; y es algo que me digo: no, para llegar a eso tengo que terminar esto primero.

Otro de los factores que impulsa la intención del estudiante de persistir en sus estudios tiene que ver con la visión de futuro que construyen desde tiempos tempranos, que está mediada por la ilusión de llegar a ser como sus referentes familiares significativos en términos de desarrollo profesional y laboral:

P6: Siempre decía desde muy pequeña: yo quiero ir a la universidad, yo quiero ir a la universidad, como lo hizo mi mamá, como lo hizo mi papá, como lo hicieron mis primos mayores que son profesionales; entonces, es eso y ya tenía eso visionado.

Sobre la autoeficacia emocional

¿Y qué hay del sentir emocional del estudiante? Emociones y sentimientos implícitos en la experiencia universitaria

Las situaciones y momentos de crisis a los cuales se enfrentan los estudiantes en su andar cotidiano en la universidad, detonan en los mismos una serie de emociones y *sentires* que hacen de su paso por este escenario educativo una experiencia difícil de manejar, a partir de la cual construyen creencias basadas en ideas de la universidad como contexto generador de miedo, estrés y frustración. No obstante, las singularidades de cada estudiante y la subjetividad que, desde dicha singularidad, es permeada por las experiencias académicas y personales que viven a diario; estas hacen que cada uno asuma su proceso académico y la vida universitaria en general de formas diversas. Algunos al punto de experimentar tal nivel de estrés que afecta negativamente su salud, mientras que otros lo asumen como un proceso que, pese a ser demandante y con un nivel de exigencia significativo, logran maniobrarlo y sacarlo adelante poniendo a prueba sus capacidades personales. En ese sentido, lo interesante es que, a pesar de tal sentir, los estudiantes logran

acudir a dichas capacidades para darle un giro a esa fibra emocional que los moviliza y poder así salir adelante:

P6: En el tercer semestre también se me había presentado un percance de que me estresé de una forma impresionante. Me estresó la universidad de que colapsé y me diagnosticaron epilepsia, entonces estuve un poco enferma en ese semestre, y entonces fue muy complicado.

P4: Miedo, estrés, frustración, eso siempre va de la mano con la universidad (...); pero después empiezo a pensar lo mejor, a tratar de darlo todo y de llegar hasta donde pueda.

Además del estrés, los estudiantes experimentan un sentir emocional marcado por la frustración cuando se ven enfrentados a un nivel de exigencia académica mayor, que dista, de manera significativa, del nivel académico de la escuela. Dicha frustración se deriva de la inexistencia de conocimientos previos requeridos en algunas asignaturas cuando inician su primer semestre. Es así que los conocimientos previos deficientes y el nivel de exigencia de algunas asignaturas en las cuales son esenciales tales conocimientos de base, llevan al estudiante a experimentar una sensación de fracaso, pues su esfuerzo invertido en las mismas resulta infructuoso:

P3: Y peor es cuando a uno le va mal después de estudiar tanto; y a uno le va mal, pues, se siente mucho más...; se puede decir que uno se siente fracasado.

P5: Pues, es frustrante, porque, o sea, uno estudia, digamos, toda una primaria, todo un bachillerato, y que uno llegue a la universidad y que se encuentre con cosas que uno jamás vio en el colegio, y que le toque a uno prácticamente empezar desde cero.

Todas estas situaciones inducen al estudiante no solo a vivir su experiencia universitaria en medio de emociones como la tristeza y la desmotivación, sino que también promueven la emergencia de pensamientos rumiativos (que dan vueltas en su mente), los cuales producen inseguridades respecto a su intención de persistir en su proceso académico, lo que pone en riesgo su continuidad en los estudios: «Pues, me sentí frustrada, triste y, pues, como si no hubiera..., o sea, yo es la hora y a veces me pregunto como que si era la carrera o no era la carrera en la que me debía enfocar» (P2).

Ahora bien, a lo largo de su proceso formativo, los estudiantes también se ven expuestos a situaciones de éxito que contrarrestan los momentos de crisis y las situaciones complejas de su diario vivir, lo que los lleva a experimentar emociones positivas que ha-

cen más llevadera su experiencia universitaria: «Felicidad, orgullo por mí mismo y alegría, satisfacción, pues, me siento capaz, de que me enorgullece de que haya sido capaz de hacer algo bueno, de que me hayan salido bien las cosas» (P4).

«Yo pensé como que: ¿será?, ¿será que sigo?, ¿será que sí puedo? Entonces yo decía: bueno, vamos a terminar a ver qué tal me va, voy a seguir luchando». Entre crisis y capacidades: manifestaciones de la autoeficacia emocional

Las emociones que derivan de las experiencias complejas a las cuales se enfrentan los estudiantes en medio de su andar cotidiano en el contexto universitario, los induce a procesos reflexivos que los llevan a preguntarse acerca de sus capacidades y posibilidades con relación a dichas experiencias. Lo anterior termina por abocarlos a un sentido de autodeterminación capaz de impulsarlos en pro de continuar con su proceso de formación pese a las adversidades:

P1: Más que todo yo, o sea, me he puesto a pensar como que si realmente puedo o no puedo atravesar como por esos momentos. Yo pensé como que: ¿será?, ¿será que sigo?, ¿será que sí puedo? Entonces yo decía: bueno, vamos a terminar a ver qué tal me va, voy a seguir luchando, como por decirlo así, hasta el final y a ver qué puedo lograr con eso.

Como resultado de esa reflexión y de haberla puesto en escena frente a su experiencia emocional, el estudiante desarrolla un sentido de autoconfianza que le permite creer en sí mismo y convencerse de su propia capacidad para afrontar con éxito las diferentes situaciones difíciles que emergen durante su proceso formativo y que lo atraviesan:

P7: Todo empieza en ti: si tú crees que eres capaz de hacer las cosas, si tú mismo te animas, pues creo que uno puede conseguir las cosas, poniendo empeño, claro está también; pero si vas a estar triste, pensando en que no lo vas a hacer, estás estudiando y pensando en que no lo vas a lograr, pues no te va a ayudar.

Sumado a lo anterior, el optimismo ha de ser otra de las formas en la que se manifiesta la autoeficacia emocional, ya que se traduce en pensamiento positivo que impulsa tal intención en el estudiante. Esta atenúa el miedo, el estrés y la frustración que, en ocasiones, experimentan cuando se ven expuestos a situaciones difíciles derivadas de su experiencia diaria en la universidad:

P2: Así deberemos pensar cuando las cosas van mal, porque, pues, nos ayudaría, o sea, pensar...; bueno, yo a veces pienso así, que todo va a salir mejor el otro semestre y, pues, que ya va a llegar el momento de graduarme.

Así mismo, otro de los factores a través de los cuales se manifiesta la autoeficacia emocional es la perseverancia; esa constancia en la intención de persistir que, aunque en ocasiones se ve quebrantada a causa de las distintas dificultades y situaciones de crisis a las cuales se enfrenta el estudiante, finalmente logra resurgir para brindarle soporte en medio de su sentir emocional y para posibilitar la expansión de su mirada respecto a sus propias capacidades:

P6: Lo que me ha ayudado es eso, la perseverancia; a perseverar a pesar de que hay veces que uno, joda, a veces uno se siente la persona más bruta de este planeta en unas materias, y uno dice: joda, ¿será que sí?, ¿será que sí la gano?, ¿será que sí la paso?

Por otra parte, resulta importante señalar que las situaciones a las cuales se enfrenta el estudiante —y que resultan exitosas— favorecen la emergencia de una sensación emocional gratificadora que le conlleva a reafirmar su percepción de capacidad y, en consecuencia, a tener una mayor convicción respecto a que obtendrá resultados positivos en próximas oportunidades. En otras palabras, las experiencias que el estudiante vive como exitosas marcan una línea de acción que le permiten visualizarse teniendo éxito en otras actividades académicas que realice posteriormente. Entonces, esto supone que la autoafirmación constituye otra de las vías a través de las cuales se manifiesta la autoeficacia emocional:

P3: Si me sale como yo espero o como quiero, pues mucho mejor; o sea, me siento como que aún más dichoso y porque siento que puedo con eso y con otras cosas más. Digamos que me siento como engreído, se puede decir, como que: ¡aj!, pude en este enseguida, en el otro vuelvo y también me va bien y así sucesivamente, o sea, con cualquier materia.

Discusión

Las categorías que emergieron a partir del análisis temático permitieron obtener resultados no solo en términos de factores que responden de manera directa al objetivo de esta investigación (esto es, comprender cómo se manifiesta la autoeficacia emocional en estudiantes que persisten en su formación universitaria), sino también en función de

factores que son inherentes o que subyacen a la experiencia universitaria y que, por tal razón, son susceptibles de ser considerados.

Así, un primer punto importante a señalar tiene que ver con lo que, desde las voces de los participantes, implica la transición de la escuela a la universidad; esto es, en términos generales, ha de ser una vivencia connotada con un importante nivel de complejidad en la medida en que implica un cambio drástico, dotado de una serie de retos y desafíos para los que generalmente los estudiantes no están preparados. Al respecto, Gall *et al.* (2000), Pancer *et al.* (2000) y Perry *et al.* (2001) señalan que la transición de la escuela a la universidad representa una situación de mucho estrés en la medida en que implica cambios significativos en la dinámica de vida de los estudiantes, entre ellos: establecer nuevas relaciones y modificar las previas tanto con familiares como con amigos, adoptar rutinas de estudio para un ambiente académico que les resulta nuevo y actuar de manera independiente como adultos; esto conlleva a que el ingreso a la universidad represente para los jóvenes tratar con una serie de factores estresantes.

En el contexto de los planteamientos anteriores, y como valor agregado, a partir de este estudio se identificó un factor que denota gran importancia en el proceso de transición de la escuela a la universidad: el cambio de lo rural a lo urbano, del pueblo a la ciudad. Al respecto, se encontró que los estudiantes que residen en zonas rurales y que deben desplazarse y radicarse en zonas urbanas como única alternativa para acceder a la universidad no solo deben lidiar con los estresores del día a día en tal escenario, sino también con los cambios y nuevas y diversas formas de vivir, propias de la ciudad.

Con relación a lo anterior, algunos estudios evalúan las implicaciones de la transición escuela-universidad, pero solo en términos de los déficits formativos y académicos de los estudiantes que viven en lo rural en comparación a los que residen en lo urbano. Tal es el caso de las investigaciones realizadas en Colombia por Herrera y Rivera (2020) y Pardo (2017) quienes, desde una perspectiva cuantitativa, se enfocaron en identificar los déficits que presentan los estudiantes del área rural en relación con los estudiantes del área urbana, los cuales quedan de manifiesto una vez ingresan a la universidad. Además de las investigaciones realizadas en otros países, las cuales estuvieron orientadas bajo propósitos similares (Byun *et al.*, 2012; Díaz & Fernández, 2017), por lo que se trata de estudios que dejan de lado la experiencia del estudiante que se mueve en ese contexto que le resulta nuevo y que, por tanto, lo conlleva a construir toda una serie de sentidos alrededor de su experiencia universitaria, lo que a su vez se traduce en que no existen estudios que indaguen sobre el sentir y las vivencias de los estudiantes respecto a tal transición.

Por otra parte, el análisis de las narrativas hizo posible comprender que la experiencia emocional que deriva de las situaciones complejas a las cuales se enfrentan los estudiantes en medio de su andar cotidiano en la universidad, los induce a procesos reflexivos que los llevan a preguntarse acerca de sus capacidades y posibilidades con relación a dichas situaciones. Esto termina por abocarlos a un sentido de autodeterminación capaz de impulsarlos en pro de continuar con su proceso de formación, a lo cual se suma que, como resultado de tal reflexión, los estudiantes desarrollan un sentido de autoconfianza y perseverancia que los lleva a convencerse de su propia capacidad para afrontar con éxito los eventos difíciles que surgen durante su proceso formativo. Lo anterior supone, por ende, que la autodeterminación, la autoconfianza y la perseverancia constituyen formas o mecanismos a través de las cuales se manifiesta la autoeficacia emocional.

Los anteriores resultados son susceptibles de interpretación a partir de los planteamientos de Bandura (1997), quien señala dos puntos importantes: por un lado, que la autoeficacia, más que un rasgo estático, es una construcción dinámica, lo que quiere decir que puede mejorarse a través de las experiencias de dominio como resultado de las capacidades de los individuos para reflexionar y aprender de la experiencia; y, por otro, que la autoeficacia influye en la cantidad de esfuerzo que invierten las personas a favor de lograr un propósito y en cuánto perseveran ante las dificultades.

En ese sentido, el modelo de autoeficacia emocional asumido desde este estudio cobra valor en el contexto de sus hallazgos, pues implica que el ser humano cree en su propia capacidad no solo para permitirse expresar emociones positivas que emergen en respuesta a situaciones de éxito, sino también para regular las emociones negativas que resultan de enfrentarse a experiencias complejas y estresantes (Caprara *et al.*, 2013).

Otra de las comprensiones derivadas del análisis de las narrativas tiene que ver con que las situaciones exitosas a las cuales se enfrenta el estudiante en su vida universitaria detonan una experiencia emocional gratificadora que le induce a reafirmar su capacidad percibida para obtener resultados favorables en próximas oportunidades. Al respecto, Bandura (1997) sostiene que las experiencias directas previas del sujeto actúan como fuente de información para fortalecer o debilitar su autoeficacia, lo que implica que esta se fortalece a partir del éxito en la realización de una tarea o se debilita a partir del fracaso en el desarrollo de la misma.

Por otra parte, la aproximación a las vivencias de los estudiantes desde el análisis de sus discursos hizo posible develar que su intención de persistir en su formación universitaria se ve mediada por la forma en que se visionan a sí mismos respecto a su desarrollo

profesional y laboral, así como también por las metas académicas que persiguen y por el nivel de satisfacción que experimentan con la carrera que cursan. Con relación a ello, se ha encontrado que el gusto por la carrera que se estudia y la orientación a las metas se relacionan de manera favorable con la persistencia académica (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015; Parada *et al.*, 2017).

Estos resultados, indudablemente permiten señalar la necesidad e importancia de ahondar sobre el tema, de manera que resulte posible contar con mayor información que permita llegar a conclusiones más precisas sobre el papel que desempeña la autoeficacia emocional en los estudiantes universitarios que persisten en su formación académica, no solo en términos de sus manifestaciones sino también en sus formas de incidencia. Al respecto, si bien una fortaleza de esta investigación es que logró una aproximación al fenómeno objeto de estudio desde del propio marco de referencia de los participantes, desde su propio sentir, una limitación de la misma tiene que ver con que, debido a la dificultad para acceder a un mayor número de sujetos, no se cumplió con el criterio de saturación de la muestra (Morse, 1995), lo que supone entonces que, posiblemente, hayan más elementos por develar con relación a lo abordado en este estudio.

Así mismo, los resultados permitieron concebir la importancia de considerar lo que sucede con los estudiantes universitarios que provienen de zonas rurales en términos de la persistencia académica: ¿cómo viven su experiencia universitaria?, ¿cuáles son los sentidos que le atribuyen a tal experiencia?, ¿lo rural tiene algunas implicaciones, no dadas en los estudiantes de zonas urbanas, en relación con la persistencia académica?, ¿qué hay de su experiencia emocional a lo largo de su proceso de formación?, ¿lo rural demanda necesidades adicionales para favorecer la adaptación y persistencia? Todas estas son preguntas que surgen a partir de uno de los hallazgos de este estudio, el cual pone de manifiesto la necesidad de realizar investigaciones que se orienten a develar lo que subyace a tales inquietudes; así mismo, suscita el interés por considerar nuevas líneas de investigación que trasciendan lo urbano como epicentro único de la experiencia universitaria, y se remitan a la consideración de lo rural como escenario proveedor de ciertas condiciones culturales que marcan la dinámica de vida de los y las jóvenes y que, por tanto, merecen especial atención en lo que respecta a sus implicaciones en términos de dicha experiencia.

Agradecimientos

A los y las estudiantes que participaron en esta investigación, pues su apertura para con este estudio posibilitó una aproximación a su experiencia, a sus vivencias, a eso que los mueve en su andar cotidiano en el contexto universitario, lo que los convierte en protagonistas de esta historia.

Referencias

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa: posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M., Vergara-Morales, J., & Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia del apoyo a la autonomía percibida, la autoeficacia y la satisfacción académica en las intenciones de permanencia de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 390-399. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Berger, J., & Lyon, S. (2005). Past to present: A historical look at retention. En Seldman, A. (Ed.) *College student retention: Formula for student success*. American Council on Education; Preager Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Byun, S. Y., Irvin, M. J., & Meece, J. L. (2012). Predictors of bachelor's degree completion among rural students at four-year institutions. *The Review of Higher Education*, 35(3), 1-16. <https://doi.org/10.1353/rhe.2012.0023>
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Caprara, G. (2002). Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning. En C. Hofsten, & L. Backman (Eds.), *Psychology at the turn of the*

- millennium: social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 201-224). Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203989432-32>
- Caprara, G., Vecchione, M., Barbaranelli, C., & Alessandri, G. (2013). Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: Proofs of integration between trait theory and social cognitive theory. *European Journal of Personality*, 27(2), 145-154.
<https://doi.org/10.1002/per.1847>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista: recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Díaz, V., & Fernández, J. (2017). *¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Documento de Trabajo 228. RIMISP.* <https://bit.ly/3O9KzS6>
- Durán-Aponte, E., & Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del ciclo de iniciación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 189-205. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5444>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- Fonseca-Grandón, G. R. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), 239-256. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>
- Gall, T., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544-567. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.4.544>
- Herrera, D., & Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 87-105.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>

- Mieles, M. D., Tonon, G., & Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74(74), 195-225.
- Ministerio de Educación Nacional [Colombia]. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Autor; Qualificar. <https://bit.ly/3yGl5WM>
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149. <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>
- Navarro, N., Redondo, O. E., Contreras, J. A., Romero, C. H., & D'Andreis, A. C. (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: un desafío de la calidad educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 198-206.
- Páez, E. E., & González, O. E. (2020). *La deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de los Llanos: una visión prospectiva al 2030*. IX Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior, Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/3uTHmzg>
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57. <https://doi.org/10.1177/0743558400151003>
- Parada, D., Correa, L., & Cárdenas, Y. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una Universidad pública. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 19(1), 155-170. <https://doi.org/h48m>
- Pardo, R. (2017). *Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia*. <https://bit.ly/3AVmFqw>
- Peña, M. Y. (2020). Deserción universitaria: el desafío de una mayoría durante pandemia. *Revista Vinculando*. <https://bit.ly/3veVNOD>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789. <https://doi.org/c965sc>
- Reyes, N., & Meneses, A. L. (2020). *Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año*. IX Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior, Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/3II2WMz>
- Sáez, J., & Tampe, V. (2020). *Motivos y periodos críticos de abandono de la educación superior en estudiantes de primer año de la universidad del Bío-Bío cohortes 2016, 2017 y 2018*. IX Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior, Bogotá, Colombia. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/122/154>

- Saldarriaga, C., Manduca, T., & Ochoa, G. (2019). Permanencia y deserción de estudiantes del programa PEAMA de la Universidad Nacional de Colombia - Sede Amazonia. *Mundo Amazónico*, 10(1), 245-259. <https://doi.org/10.15446/ma.v10n1.68540>
- Saweczko, A. M. (2008). *A web of ways: Navigating the myriad of perspectives on student persistence and institutional retention in postsecondary education* [Documento no publicado]. Memorial University of Newfoundland.
- Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. (2020). *Deserción anual por Sistema*. Ministerio de Educación. <https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb/#/app/consultas>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres, L. E. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Unesco. (2002). *La educación para todos: ¿va el mundo por el buen camino?* <https://bit.ly/3PxbYhE>
- Urbina, J. E., & Ovalles, G. A. (2016). Abandono y persistencia en la educación superior: una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37. <https://doi.org/h48p>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Velásquez, Y., & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>