Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 9.1
Edición Especial IX 2026

FACTORES ASOCIADOS A LA CONTINUIDAD ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER NIVEL

FACTORS ASSOCIATED WITH ACADEMIC CONTINUITY AMONG FIRST-LEVEL UNIVERSITY STUDENTS

Autores: [1]Eliú Ezequiel Bravo Cedeño, [2]Leonidas Fidel Castelo Barreno.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0007-9303-8452
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0007-0731-8109
[1]E-mail de contacto: ebravoc3@unemi.edu.ec
[2]E-mail de contacto: lcastelob@unemi.edu.ec
Afiliación: [1*2*]Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
Artículo recibido: 5 de Septiembre del 2026.
Artículo revisado: 7 de Septiembre del 2026.
Artículo aprobado: 7 de Septiembre del 2026.
[1]Licenciado en Ciencias de la Educación, graduado de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Maestrante en Inteligencia Artificial para la Educación por la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[2]Ingeniero en Marketing graduado de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Máster en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos, graduado de la Universidad Internacional de la Rioja, (España). Magíster en Tecnología e Innovación Educativa, graduado de la Universidad Casa Grande, (Ecuador).

Resumen

La continuidad académica durante el primer año universitario constituye un indicador sensible de la capacidad institucional para favorecer trayectorias formativas estables. El objetivo fue analizar los factores asociados al compromiso de continuidad en estudiantes de primer nivel de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal de Milagro, desde el Modelo de Integración Estudiantil de Vincent Tinto. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y retrospectivo, con alcance descriptivo-correlacional. Participaron 167 estudiantes de una población de 295. Se aplicó una encuesta de 50 preguntas organizada en atributos previos, metas y compromisos iniciales, experiencias institucionales, integración académica y social y compromiso de continuidad. Se estimaron estadísticos descriptivos, alfa de Cronbach, omega de McDonald, análisis de adecuación factorial, correlaciones de Spearman, regresión jerárquica con errores robustos HC3 y asociaciones categóricas. La integración académica y social mostró la mayor asociación con la continuidad ($\rho = .672$; $p < .001$), seguida de las experiencias institucionales ($\rho = .640$; $p < .001$) y las metas iniciales ($\rho = .558$; $p < .001$). El modelo final explicó el 70.6 % de la varianza y la integración presentó el mayor peso estandarizado ($\beta = .554$; $p < .001$). El 45.5 % reportó algún pensamiento de interrupción. Se concluye que la continuidad se relaciona con una combinación de condiciones previas y, sobre todo, experiencias universitarias proximales, por lo que la prevención del abandono debe articular detección temprana, acompañamiento académico, apoyo psicosocial y estrategias de integración desde el ingreso.

Palabras clave: Continuidad académica, Permanencia estudiantil, Integración académica, Integración social, Capacidad institucional.

Abstract

Academic continuity during the first year of university is a sensitive indicator of an institution's capacity to support stable educational trajectories. This study aimed to analyze factors associated with commitment to academic continuity among first-level Educational Sciences students at the State University of Milagro, using Vincent Tinto's Student Integration Model as the theoretical framework. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, retrospective study with a descriptive-correlational scope was conducted. Participants were 167 students drawn from a population of 295. A 50-item survey was administered covering pre-entry attributes, initial goals and commitments, institutional experiences, academic and social integration, and commitment to continuity. Descriptive statistics, Cronbach's alpha, McDonald's omega, preliminary factor adequacy analyses, Spearman correlations, hierarchical regression

with HC3 robust standard errors, and categorical association tests were performed. Academic and social integration showed the strongest association with continuity (ρ = .672; p < .001), followed by institutional experiences (ρ = .640; p < .001) and initial goals (ρ = .558; p < .001). The final model explained 70.6% of the variance, and integration had the largest standardized coefficient (β = .554; p < .001). In addition, 45.5% of participants reported some thought of interrupting their studies. Academic continuity is therefore associated with a combination of entry conditions and, especially, proximal university experiences. Dropout prevention should integrate early identification, academic support, psychosocial assistance, and purposeful integration strategies from the beginning of university studies.
Keywords: Academic continuity, Student retention, Academic integration, Social integration, Institutional capacity.

Sumário

A continuidade acadêmica durante o primeiro ano universitário constitui um indicador sensível da capacidade institucional para favorecer trajetórias formativas estáveis. O objetivo foi analisar os fatores associados ao compromisso de continuidade de estudantes do primeiro nível de Ciências da Educação da Universidade Estatal de Milagro, com base no Modelo de Integração Estudantil de Vincent Tinto. Realizou-se um estudo quantitativo, não experimental, transversal e retrospectivo, de alcance descritivo-correlacional. Participaram 167 estudantes de uma população de 295. Aplicou-se um questionário de 50 itens organizado em atributos prévios, metas e compromissos iniciais, experiências institucionais, integração acadêmica e social e compromisso de continuidade. Foram estimadas estatísticas descritivas, alfa de Cronbach, ômega de McDonald, análise preliminar de adequação fatorial, correlações de Spearman, regressão hierárquica com erros robustos HC3 e associações categóricas. A integração acadêmica e social apresentou a maior associação com a continuidade (ρ = .672; p < .001), seguida das experiências institucionais (ρ = .640; p < .001) e das metas iniciais (ρ = .558; p < .001). O modelo final explicou 70,6% da variância e a integração apresentou o maior peso padronizado (β = .554; p < .001). Além disso, 45,5% relataram algum pensamento de interrupção. Conclui-se que a continuidade se relaciona com condições de entrada e, principalmente, com experiências universitárias proximais, exigindo estratégias de detecção precoce, apoio acadêmico, suporte psicossocial e integração desde o ingresso.
Palavras-chave: Continuidade acadêmica, Permanência estudantil, Integração acadêmica, Integração social, Capacidade institucional.

Introducción

La continuidad académica en educación superior constituye un problema de investigación estrechamente vinculado con la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas universitarios. No se limita a constatar si un estudiante permanece matriculado: involucra la capacidad de sostener un proyecto formativo, avanzar en el currículo, construir vínculos académicos y sociales y mantener expectativas de graduación a pesar de las tensiones propias de la transición universitaria. La literatura reciente coincide en que el abandono no responde a una causa única, sino a configuraciones de factores individuales, académicos, económicos, familiares e institucionales que interactúan a lo largo de la trayectoria (Chiarino et al., 2024; Suárez et al., 2025; Valencia et al., 2026).

Esta perspectiva multidimensional resulta particularmente relevante en América Latina y el Caribe, donde las desigualdades de origen, las condiciones económicas, la heterogeneidad de la preparación previa y las diferencias entre instituciones generan trayectorias educativas muy diversas. La revisión sistemática mixta de Chiarino et al. (2024) que integró 217 estudios regionales, organizó la evidencia en 67 variables correspondientes a niveles individuales, institucionales, del sistema educativo y macrosociales. Sus resultados

muestran que la investigación regional ha privilegiado el análisis del abandono por encima de la permanencia y que predominan los estudios descriptivos y correlacionales, lo cual refuerza la necesidad de modelos analíticos que articulen antecedentes personales con experiencias universitarias e indicadores próximos de continuidad. El primer año concentra una parte importante de esta vulnerabilidad porque el estudiante debe reconstruir rutinas de estudio, aprender códigos académicos, gestionar una mayor autonomía, generar nuevas redes de apoyo y evaluar si la carrera elegida coincide con sus expectativas. El ajuste no ocurre de manera lineal ni exclusivamente académica.

Kahu et al. (2020) mostraron longitudinalmente que el compromiso durante el primer año emerge de la interacción entre factores del estudiante y condiciones institucionales, mientras que Kahu et al. (2022) identificaron dimensiones diferenciadas del sentido de pertenencia familiaridad, pertenencia interpersonal y pertenencia académica, destacando que la percepción de que la universidad, la disciplina y los cursos "encajan" con el estudiante es especialmente relevante para perseverar.

En este marco, el Modelo de Integración Estudiantil de Vincent Tinto constituye un referente clásico y todavía vigente para comprender la permanencia. Tinto (1975) propuso que los atributos previos al ingreso y los compromisos iniciales se relacionan con las experiencias académicas y sociales que el estudiante desarrolla en la institución; dichas experiencias favorecen o debilitan su integración y modifican posteriormente sus metas y compromisos. La revisión de Bento et al. (2025) evidencia que los desarrollos posteriores del modelo han desplazado una lectura centrada únicamente en la separación o integración institucional hacia una comprensión más amplia de la motivación, la persistencia y la calidad de las relaciones construidas por el estudiante. La integración académica y social debe entenderse, por tanto, como un proceso próximo a la experiencia cotidiana. Incluye el contacto con docentes, la percepción de apoyo, el clima de aula, las relaciones con compañeros, la participación y el sentido de pertenencia. Kahu y Nelson (2018) plantean que el compromiso emerge en una "interfaz educativa" donde confluyen condiciones estructurales y psicosociales; desde esta mirada, la permanencia no depende de que el estudiante se adapte unilateralmente, sino también de que la institución configure oportunidades de aprendizaje, interacción y apoyo que permitan sostener el vínculo educativo.

La investigación sobre pertenencia universitaria aporta un complemento importante. Ahn y Davis (2020) muestran que el sentido de pertenencia posee dimensiones académicas, sociales, espaciales y personales, mientras que Pedler et al. (2022) encontraron que estudiantes con menor pertenencia reportaban con mayor frecuencia pensamientos de abandono y menor motivación y disfrute académico. Una revisión sistemática más reciente identificó, además, una considerable heterogeneidad conceptual y de medición del sentido de pertenencia en educación superior, pero confirmó su estrecha relación con el bienestar y el logro académico (Dias et al., 2024). Estas evidencias sustentan la pertinencia de examinar la integración como un constructo central, sin reducirlo a la simple presencia de relaciones sociales.

Junto a la integración, la experiencia institucional constituye otro nivel decisivo. Las metodologías docentes, la claridad de la comunicación, la orientación ante dificultades, los servicios de apoyo y las oportunidades de tutoría pueden actuar como recursos protectores. Gonçalves et al. (2024), en una revisión de la literatura sobre retención,

identificaron frentes de acción institucional orientados tanto a reducir el abandono como a promover el éxito estudiantil. En la misma dirección, González y Rodríguez (2023) sostienen que la retención debe abordarse como una responsabilidad universitaria que combina estándares académicos, acompañamiento y conocimiento de las características de la población estudiantil.

Los determinantes personales y contextuales mantienen, sin embargo, una influencia relevante. Revisiones recientes señalan que la motivación, el rendimiento, las dificultades financieras, el bienestar emocional y la integración social aparecen reiteradamente asociados con la deserción o permanencia (Suárez et al., 2025; Valencia et al., 2026). En América Latina también se han documentado asociaciones con desempeño previo, situación laboral, características socioeconómicas y orientación vocacional (Cabrera et al., 2022; Morales et al., 2025). La evidencia sugiere que estos factores no deben analizarse como variables aisladas, sino en interacción con las oportunidades y apoyos que la institución ofrece una vez que el estudiante ingresa.

En Ecuador, el problema posee una dimensión institucional concreta. Vélez et al. (2023) mostraron que políticas articuladas de admisión, tutoría y permanencia pueden coexistir con altos niveles de retención incluso en poblaciones con condiciones socioeconómicas desfavorables. En la Universidad Estatal de Milagro, el Reglamento de Facultades de Grado establece funciones de acompañamiento, tutoría y asistencia académica orientadas a favorecer el proceso formativo (Universidad Estatal de Milagro, 2025). Sin embargo, la eficacia de estos mecanismos depende de disponer de evidencia contextualizada que permita identificar qué factores se vinculan más estrechamente con la continuidad de los estudiantes que recién se incorporan a la vida universitaria. La carrera de Ciencias de la Educación ofrece un escenario pertinente para este análisis porque concentra estudiantes que transitan desde trayectorias escolares heterogéneas hacia una formación profesional que exige autonomía, competencias digitales, regulación del tiempo, construcción de identidad docente y participación activa en comunidades académicas. En este tránsito, la elección vocacional, el apoyo familiar, los recursos tecnológicos, la experiencia con los docentes y la integración con pares pueden operar conjuntamente. El estudio de estos factores en el primer nivel permite desplazar la atención desde el abandono consumado hacia señales tempranas de vulnerabilidad y compromiso.

Existe, por tanto, una brecha analítica relevante: aunque la literatura dispone de abundante evidencia sobre abandono universitario, son menos frecuentes los estudios que examinan simultáneamente atributos previos, metas iniciales, experiencias institucionales, integración académica y social y compromiso de continuidad dentro de una misma secuencia teórica, especialmente en contextos ecuatorianos y en estudiantes de ingreso. Además, el énfasis exclusivo en tasas administrativas de deserción puede ocultar estados intermedios de riesgo, como dudas tempranas, pensamientos de interrupción o baja integración, que son susceptibles de intervención antes de que ocurra el retiro definitivo.

A partir de esta brecha, la pregunta de investigación fue: ¿qué factores personales, académicos, sociales e institucionales se asocian con el compromiso de continuidad académica de los estudiantes de primer nivel de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal de Milagro? El objetivo fue analizar los factores asociados a la continuidad académica durante los periodos 1S2025 y

2S2025, tomando como referente el Modelo de Integración Estudiantil de Tinto. Se planteó como supuesto analítico que las experiencias institucionales y, de manera particular, la integración académica y social aportarían una capacidad explicativa adicional sobre el compromiso de continuidad más allá de los atributos previos y de las metas iniciales.

Materiales y Métodos

Se desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y retrospectivo, y alcance descriptivo-correlacional. Las variables se observaron sin manipulación deliberada y la información fue recopilada en un único momento. El carácter retrospectivo se relacionó con la valoración que los participantes realizaron sobre las experiencias vividas durante su tránsito por el primer nivel de la carrera de Ciencias de la Educación en los periodos académicos 1S2025 y 2S2025.

El estudio se realizó en la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. La estructura analítica siguió la secuencia conceptual del Modelo de Integración Estudiantil: atributos previos, metas y compromisos iniciales, experiencias institucionales, integración académica y social y compromiso posterior con la continuidad. El diseño permitió estimar asociaciones y capacidad explicativa estadística, pero no establecer relaciones causales ni temporalidad estricta entre los factores observados. La población estuvo constituida por 295 estudiantes vinculados al primer nivel de la carrera de Ciencias de la Educación. El tamaño mínimo se estimó mediante la fórmula de Cochran con corrección para población finita, considerando un nivel de confianza del 95 %, máxima variabilidad poblacional ($p = .50$; $q = .50$) y un error de estimación del 5 %. La estimación determinó una muestra aproximada de 167 participantes. La base definitiva incluyó 167 cuestionarios válidos, equivalentes al 56.6 % de la población de referencia. Para el procesamiento se conservaron los registros completos de estudiantes vinculados al primer nivel y se verificó la integridad de las respuestas antes de la codificación. El archivo analítico no contenía datos identificativos utilizados en los análisis reportados.

La información se recopiló mediante la Encuesta sobre Factores Asociados a la Continuidad Académica, instrumento de 50 preguntas organizado en cinco dimensiones: 1) atributos previos y perfil socioeducativo al ingreso; 2) metas y compromisos iniciales; 3) experiencias institucionales académicas y sociales; 4) integración académica y social; y 5) metas posteriores, compromiso institucional y continuidad. El cuestionario combinó preguntas nominales, categóricas, ordinales y abiertas; los reactivos perceptivos se estructuraron principalmente en una escala Likert de cinco categorías, desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo.

La primera dimensión fue tratada como un conjunto de antecedentes e indicadores diferenciados hábitos de estudio, competencias académicas previas, apoyo familiar y disponibilidad tecnológica y no como una escala unidimensional. Las restantes puntuaciones se construyeron mediante promedios cuando existía correspondencia conceptual y consistencia interna suficiente. El compromiso de continuidad académica se operacionalizó con el promedio de los ítems 44, 46 y 47, referidos a motivación para matricularse en el siguiente nivel, contribución esperada de la graduación al logro de metas profesionales y disposición a superar dificultades para culminar la carrera. Algunos reactivos incluyeron categorías de “No aplica” asociadas a experiencias que no necesariamente habían sido vividas por todos los participantes. Estas opciones no se trataron como un sexto nivel ordinal; en análisis que requerían

puntuaciones continuas u ordinales fueron consideradas ausencias estructurales. Este criterio evitó introducir una categoría artificial dentro del continuo de respuesta. La validez de contenido fue examinada mediante juicio de tres especialistas vinculados con Educación Superior, Tecnología Educativa y Psicopedagogía. Los expertos revisaron claridad, pertinencia, coherencia, adecuación de la redacción y correspondencia conceptual de los reactivos con las dimensiones propuestas. La evaluación interdisciplinaria permitió depurar la formulación del instrumento antes de su aplicación.

La consistencia interna de las subescalas se estimó mediante alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω), dado que el uso conjunto de ambos coeficientes ofrece evidencia complementaria de confiabilidad (Hayes y Coutts, 2020). Para los coeficientes alfa se calcularon intervalos de confianza del 95 % mediante remuestreo bootstrap. Como evidencia preliminar de estructura interna, se analizaron 19 reactivos núcleo mediante el índice Kaiser (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett y análisis paralelo. Esta aproximación se interpretó como exploratoria y no como una confirmación definitiva de la estructura factorial; por ello, se considera necesaria una validación posterior mediante análisis factorial confirmatorio en muestras independientes (Watkins, 2018).

Los participantes recibieron información sobre el propósito académico del estudio, el carácter confidencial de los datos y el tratamiento anónimo de las respuestas. Tras la aplicación del cuestionario, la información se organizó en una matriz, se verificó la integridad de los registros y se codificaron las categorías de respuesta. La base final estuvo compuesta por 167 registros válidos. En una primera etapa se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes, medias y desviaciones estándar según el nivel de medición. Para proporciones de especial interés se estimaron intervalos de confianza del 95 % mediante el método de Wilson. Posteriormente, las asociaciones entre las principales dimensiones y el compromiso de continuidad fueron examinadas mediante rho de Spearman (ρ), seleccionado por el origen ordinal de los reactivos y porque no exige normalidad multivariada estricta.

Se estimó una regresión lineal jerárquica en tres bloques alineados con la secuencia teórica. El primer bloque incorporó hábitos de estudio previos, competencias académicas, apoyo familiar, disponibilidad tecnológica y condición de la carrera como primera opción; el segundo añadió metas y compromisos iniciales; y el tercero incorporó experiencias institucionales e integración académica y social. Se informaron R^2, R^2 ajustado y cambio incremental de R^2. La inferencia de los coeficientes individuales se realizó con errores estándar robustos HC3, y la multicolinealidad se examinó mediante factores de inflación de la varianza (VIF).

Para explorar condiciones asociadas con indicadores de riesgo se construyeron tablas de contingencia y se aplicó chi-cuadrado de Pearson cuando se cumplieron los supuestos, o prueba exacta de Fisher cuando fue necesario. La magnitud de las asociaciones se expresó mediante V de Cramer y razones de momios (odds ratio, OR) con intervalos de confianza del 95 %. Para todos los análisis inferenciales se estableció $\alpha = .05$. Dado el diseño transversal, los resultados se interpretaron como asociaciones estadísticas y no como efectos causales ni predicciones temporales validadas.

La participación fue voluntaria y la información se utilizó exclusivamente con fines académicos. Los resultados se reportaron de forma agregada, sin datos que permitieran identificar individualmente a los estudiantes. El estudio respetó los principios de confidencialidad,

anonimato, minimización del riesgo y uso responsable de la información.

Resultados y Discusión

La muestra estuvo integrada por 167 estudiantes. Predominó el género femenino (85.0 %) y la procedencia de instituciones fiscales o públicas (85.6 %). Antes del ingreso universitario, 40.7 % se dedicaba exclusivamente a estudiar, 24.0 % combinaba estudio y trabajo y 10.2 % se encontraba exclusivamente incorporado al mercado laboral. La carrera de Ciencias de la Educación había sido la primera opción para 55.1 %, mientras que 44.9 % ingresó considerándola una alternativa. Esta última proporción es relevante porque la elección inicial se relacionó posteriormente con la reafirmación vocacional.

Tabla 1. *Características generales de la muestra.*

Variable	Categoría	n	%
Identidad de género	Femenino	142	85.0
	Masculino	25	15.0
Institución de procedencia	Fiscal/pública	143	85.6
	Particular/privada	17	10.2
	Fiscomisional	6	3.6
	Municipal	1	0.6
Situación previa	Solo estudiaba	68	40.7
	Estudiaba y trabajaba	40	24.0
	Solo trabajaba	17	10.2
	Otras actividades	42	25.1
Carrera como primera opción	Sí	92	55.1
	No	75	44.9

Fuente: Elaboración propia.

Entre los atributos previos, el apoyo familiar obtuvo la valoración más alta (M = 4.42; DE = 0.97) y 85.0 % se ubicó en acuerdo o total acuerdo con haber recibido apoyo activo para ingresar a la universidad. En contraste, la disponibilidad tecnológica mostró mayor dispersión: 53.3 % indicó contar con un computador o laptop adecuado, mientras 34.1 % expresó desacuerdo o total desacuerdo. La principal fortaleza declarada fue la alta motivación y claridad de metas profesionales (41.3 %); las dificultades más frecuentes se concentraron en organización del tiempo y hábitos de estudio (28.1 %), manejo de herramientas tecnológicas (23.4 %), concentración, estrés o ansiedad (17.4 %) y adaptación al ritmo universitario (15.6 %). La vocación por la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje fue el motivo principal para elegir la carrera en 61.1 % de los participantes.

Tabla 2. *Fortalezas y dificultades identificadas al ingreso.*

Indicador	Categoría	n	%
Fortaleza	Alta motivación y claridad de metas	69	41.3
	Hábitos de estudio y disciplina	36	21.6
	Adaptación, resiliencia y manejo del estrés	23	13.8
	Comunicación y trabajo en equipo	19	11.4
	Conocimientos previos sólidos	19	11.4
	Manejo de herramientas tecnológicas	1	0.6
Dificultad	Organización del tiempo y hábitos de estudio	47	28.1
	Uso de herramientas tecnológicas	39	23.4
	Concentración, estrés o ansiedad	29	17.4
	Adaptación al ritmo universitario	26	15.6
	Vacíos académicos previos	15	9.0
	Claridad sobre exigencias profesionales	11	6.6

Fuente: Elaboración propia.

Las subescalas núcleo mostraron consistencia interna elevada. Metas y compromisos iniciales alcanzó $\alpha = .894$ y $\omega = .897$; experiencias institucionales, $\alpha = .875$ y $\omega = .884$; integración académica y social, $\alpha = .925$ y $\omega = .926$; y compromiso de continuidad, $\alpha = .920$ y $\omega = .925$. Los intervalos bootstrap del alfa fueron [.838, .927], [.797, .920], [.868, .953] y [.860, .955], respectivamente. La agrupación de atributos previos mostró valores inferiores ($\alpha = .584$; $\omega = .654$), resultado coherente con la heterogeneidad conceptual de sus indicadores; por esta razón, no se utilizó como escala unidimensional en los modelos principales.

Tabla 3. *Consistencia interna de las principales subescalas.*

Subescala	M	DE	α	ω
Atributos previos[1]	3.76	0.72	.584	.654
Metas y compromisos iniciales	4.07	0.76	.894	.897
Experiencias institucionales[2]	4.09	0.77	.875	.884
Integración académica y social[3]	4.08	0.73	.925	.926
Compromiso de continuidad	4.35	0.85	.920	.925

Fuente: Elaboración propia

La matriz de correlaciones de 19 reactivos núcleo presentó una adecuación elevada (KMO = .956) y la prueba de Bartlett fue significativa, $\chi^2(171) = 2779.17$, $p < .001$. El análisis paralelo indicó que solo el primer autovalor empírico superó a los obtenidos en matrices aleatorias; dicho autovalor fue 11.68 y explicó aproximadamente 61.5 % de la varianza. Este resultado sugiere la presencia de un componente general dominante compartido por los reactivos, sin que ello sustituya la necesidad de examinar en futuras muestras si las dimensiones teóricas funcionan como factores diferenciados o como componentes de un constructo de orden superior. Las experiencias institucionales fueron valoradas de manera predominantemente favorable. El 81.4 % consideró que las metodologías docentes facilitaron la comprensión de las asignaturas y 88.0 % valoró positivamente la claridad y el respeto de la comunicación con el profesorado.

Entre los 159 estudiantes para quienes fue aplicable la pregunta sobre acompañamiento docente, 75.5 % reportó orientación oportuna ante dificultades académicas. Asimismo, 80.8 % consideró favorable el clima de aula para expresar opiniones y el mismo porcentaje calificó el ambiente institucional global como favorable o muy favorable. Los compañeros de clase fueron la principal fuente de respaldo institucional percibido (38.9 %), seguidos de los docentes de la carrera (34.1 %) y el tutor académico (12.0 %). Un 8.4 % indicó no haber percibido un apoyo claro dentro de la universidad. En términos globales, 60.5 % se consideró integrado o muy integrado a la vida universitaria, 31.1 % se ubicó en un nivel moderado y 8.4 % reportó niveles bajos o inexistentes de integración.

Los indicadores de continuidad mostraron simultáneamente un compromiso elevado y señales de vulnerabilidad. El 54.5 % señaló no haber considerado nunca abandonar definitivamente sus estudios durante el primer nivel; 36.5 % lo había pensado en momentos de alta presión y 9.0 % indicó haber estado próximo a tramitar el retiro. En conjunto, 45.5 % presentó algún nivel de pensamiento de interrupción (IC 95 % [38.1 %, 53.1 %]). Por otra parte, 68.3 % afirmó que volvería a elegir la carrera (IC 95 % [60.9 %, 74.8 %]) y 65.9 % la recomendaría ampliamente. Los tres reactivos del compromiso de continuidad presentaron medias superiores a cuatro puntos.

Tabla 4. *Indicadores seleccionados de experiencia, integración y continuidad*

Indicador	Resultado favorable / de riesgo	%
Metodologías docentes facilitan comprensión	De acuerdo / totalmente de acuerdo	81.4
Comunicación docente clara y respetuosa	De acuerdo / totalmente de acuerdo	88.0
Orientación docente ante dificultades[1]	De acuerdo / totalmente de acuerdo	75.5
Ambiente institucional	Favorable / muy favorable	80.8
Integración global	Integrado / muy integrado	60.5
Pensamiento de interrupción	Algún nivel de pensamiento de abandono	45.5
Reafirmación de elección	Volvería a elegir la carrera	68.3

Fuente: Elaboración propia.

El compromiso de continuidad mostró asociaciones positivas de distinta magnitud con las dimensiones analizadas. La integración académica y social presentó la correlación más elevada ($\rho = .672$; $p < .001$), seguida de las experiencias institucionales ($\rho = .640$; $p < .001$) y las metas y compromisos iniciales ($\rho = .558$;

p < .001). Entre los atributos previos, el apoyo familiar alcanzó la asociación más alta (ρ = .428; p < .001); la disponibilidad tecnológica (ρ = .214; p = .005) y las competencias académicas previas (ρ = .179; p = .021) también fueron significativas, mientras que los hábitos de estudio previos no alcanzaron significación estadística (ρ = .111; p = .153).

Tabla 5. *Correlaciones de Spearman con el compromiso de continuidad académica.*

Variable	ρ	p
Hábitos de estudio previos	.111	.153
Competencias académicas previas	.179	.021
Apoyo familiar	.428	< .001
Disponibilidad tecnológica	.214	.005
Metas y compromisos iniciales	.558	< .001
Experiencias institucionales	.640	< .001
Integración académica y social	.672	< .001

Fuente: Elaboración propia.

La regresión jerárquica mostró un incremento progresivo en la capacidad explicativa. El primer bloque, compuesto por atributos previos y elección de la carrera, explicó 27.2 % de la varianza del compromiso de continuidad (R^2 = .272; R^2 ajustado = .250; F [5, 161] = 12.06; p < .001). Al incorporar metas y compromisos iniciales, el modelo alcanzó R^2 = .524 y añadió 25.1 puntos porcentuales de varianza explicada. En el tercer bloque, las experiencias institucionales y la integración académica y social elevaron R^2 a .706 (R^2 ajustado = .691; F[8, 158] = 47.35; p < .001), con un incremento adicional de 18.2 puntos porcentuales.

Tabla 6. *Regresión jerárquica del compromiso de continuidad.*

Modelo	Variables incorporadas	R^2	R^2 ajustado	ΔR^2	p
1	Atributos previos + primera elección	.272	.250	—	< .001
2	Modelo 1 + metas y compromisos iniciales	.524	.506	.251	< .001
3	Modelo 2 + experiencias + integración	.706	.691	.182	< .001

Fuente: Elaboración propia.

En el modelo completo, la integración académica y social presentó el coeficiente estandarizado de mayor magnitud (β = .554; IC 95 % [.314, .795]; p < .001). Los VIF entre 1.04 y 5.07 no evidenciaron colinealidad extrema, aunque el valor superior aconseja interpretar de manera prudente la contribución independiente de predictores conceptualmente cercanos. En conjunto, el patrón sugiere que las experiencias universitarias proximales aportan información explicativa adicional sobre el compromiso de continuidad más allá de las condiciones con las que el estudiante ingresa.

Las dudas experimentadas durante el ingreso o los primeros días presentaron la asociación de mayor magnitud con pensamientos posteriores de abandono, $\chi^2(1) = 97.51$, p < .001, V = .764, OR = 64.17, IC 95 % [23.38, 176.12]. Haber ingresado a la carrera como opción se asoció con ausencia de reafirmación posterior, OR = 4.07, IC 95 % [2.03, 8.16]. Además, valorar el ambiente institucional como neutral o desfavorable incrementó las probabilidades de reportar pensamientos de abandono, OR = 2.78, IC 95 % [1.24, 6.22], y una integración moderada o inferior se relacionó con un riesgo aproximadamente 2.5 veces mayor, OR = 2.50, IC 95 % [1.32, 4.72].

Tabla 7. *Factores categóricos asociados con indicadores de continuidad o riesgo*

Asociación	OR	IC 95 %	V de Cramer	p
Duda inicial → pensamiento posterior de abandono	64.17	[23.38, 176.12]	.764	< .001
Carrera alternativa → no reafirmar elección	4.07	[2.03, 8.16]	.315	< .001
Ambiente neutral/desfavorable → riesgo de abandono	2.78	[1.24, 6.22]	.197	.017
Integración ≤ moderada → riesgo de abandono	2.50	[1.32, 4.72]	.220	.007

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados respaldan una interpretación multidimensional de la continuidad académica

y, al mismo tiempo, muestran una jerarquía clara entre los factores analizados. Las condiciones previas al ingreso se relacionaron con el compromiso, pero la magnitud de las asociaciones aumentó cuando el análisis se desplazó hacia metas, experiencias institucionales e integración. Esta secuencia coincide con la lógica de Tinto (1975) y con la revisión contemporánea de Bento et al. (2025): la permanencia no queda determinada por el perfil con el que el estudiante entra, sino que se redefine a medida que interactúa con el entorno académico y social.

La integración académica y social fue la dimensión más estrechamente vinculada con el compromiso de continuidad y también el predictor de mayor peso en el modelo final. Este hallazgo es coherente con estudios que sitúan la pertenencia y el vínculo con la comunidad universitaria como mecanismos próximos de persistencia. Pedler et al. (2022) encontraron que los estudiantes que consideraban con mayor frecuencia abandonar la universidad mostraban menor sentido de pertenencia; Kahu et al. (2022) señalaron que la pertenencia académica puede resultar crítica para perseverar; y Dias et al. (2024) aunque advierten heterogeneidad conceptual en la medición del constructo, confirman que la pertenencia se relaciona con bienestar y logro académico. En el presente estudio, la asociación entre baja integración y pensamientos de abandono aporta evidencia convergente desde un contexto ecuatoriano.

La elevada valoración de la comunicación docente, las metodologías y la orientación ante dificultades también es consistente con la asociación observada entre experiencias institucionales y continuidad. La retención no puede concebirse únicamente como un resultado de esfuerzo individual. Gonçalves et al. (2024) muestran que las estrategias institucionales de retención incluyen acciones deliberadas para el éxito estudiantil, mientras González y Rodríguez (2023) subrayan la responsabilidad de las instituciones en la construcción de condiciones que hagan posible la persistencia. Los resultados sugieren que el contacto con docentes y pares funciona como parte de una ecología de apoyo y no como un elemento accesorio.

Las metas y compromisos iniciales mostraron una relación de magnitud moderada-alta con la continuidad. Este resultado concuerda con la idea de que las expectativas con las que el estudiante llega influyen en la interpretación posterior de las experiencias universitarias. Sin embargo, el hallazgo más relevante no fue únicamente la puntuación media favorable de esta dimensión, sino la asociación entre la duda inicial y los pensamientos posteriores de abandono. Las revisiones recientes identifican motivación, autoconfianza, compromiso académico y orientación vocacional entre los factores recurrentes de riesgo o permanencia (Suárez et al., 2025; Valencia et al., 2026). En consecuencia, una pregunta breve sobre intención de continuidad, aplicada al ingreso, podría contribuir a un tamizaje temprano siempre que no se utilice de manera aislada ni determinista.

La magnitud del OR asociado con la duda inicial fue muy elevada, pero su intervalo de confianza también fue amplio. Este patrón obliga a evitar interpretaciones sobredimensionadas. La razón de momios indica una fuerte asociación en la muestra analizada, no un efecto causal ni una probabilidad individual de deserción. Además, la dicotomización de variables y el tamaño de algunas celdas pueden amplificar estimaciones. Desde un enfoque de intervención, el resultado debe entenderse como una señal para priorizar seguimiento, entrevista y acompañamiento, no como un algoritmo suficiente para clasificar estudiantes. Entre los antecedentes, el apoyo familiar presentó la asociación más importante

con la continuidad. Este hallazgo es compatible con la literatura regional que ubica el contexto sociofamiliar dentro de los niveles relevantes para comprender la permanencia (Chiarino et al., 2024). La disponibilidad tecnológica mostró una asociación menor pero significativa, lo que resulta coherente con una experiencia universitaria en la que el acceso a dispositivos y plataformas condiciona la posibilidad de cumplir tareas, comunicarse y gestionar recursos. Estos resultados son especialmente pertinentes en instituciones que atienden poblaciones heterogéneas, porque los apoyos familiares y tecnológicos pueden funcionar como recursos que reducen fricciones de adaptación.

En cambio, los hábitos de estudio previos no mostraron una asociación estadísticamente significativa con el compromiso final. Este resultado no implica que los hábitos carezcan de relevancia académica; puede indicar que, en la población estudiada, su relación con la continuidad queda mediada o superada por experiencias más próximas, como el apoyo recibido, la integración y la percepción del ambiente institucional. El enfoque de Kahu y Nelson (2018) ayuda a interpretar este patrón: las características del estudiante interactúan con una interfaz educativa cambiante, de modo que el peso de un antecedente puede modificarse a medida que el sujeto aprende nuevas formas de estudiar y vincularse.

La regresión jerárquica constituye una de las principales contribuciones del estudio porque permite observar la ganancia explicativa al incorporar progresivamente bloques coherentes con el modelo teórico. El aumento desde un modelo centrado en atributos previos hacia otro que incorpora experiencias e integración sugiere que la institución dispone de márgenes de acción. Este resultado converge con la revisión latinoamericana de Chiarino et al. (2024), que reclama mayor atención al nivel institucional, y con Vélez Rodas et al. (2023), quienes documentaron en Ecuador que políticas de tutoría y permanencia pueden acompañar altos niveles de retención incluso en contextos socioeconómicos complejos.

No obstante, el 45.5 % de los estudiantes reportó algún pensamiento de interrupción a pesar de que las puntuaciones de compromiso fueron elevadas. Esta coexistencia es conceptualmente importante: un estudiante puede valorar la carrera, reconocer la utilidad de graduarse y manifestar intención de continuar, pero experimentar episodios de duda ante presión académica, problemas de tiempo, estrés o dificultades de adaptación. La continuidad debe entenderse como un proceso dinámico y no como una condición dicotómica. Las estrategias institucionales deberían captar fluctuaciones de riesgo, no solo eventos administrativos de retiro.

Los resultados psicométricos ofrecen evidencia favorable de confiabilidad para las subescalas núcleo, pero también plantean una cuestión que requiere análisis posterior. El KMO elevado y el componente general dominante identificado por el análisis paralelo sugieren una fuerte covariación entre experiencias, integración y compromiso. Este patrón puede reflejar un factor global de vinculación con la experiencia universitaria o, alternativamente, solapamiento entre constructos. Por ello, una validación de mayor nivel debería contrastar modelos factoriales alternativos factores correlacionados, factor de segundo orden o modelo bifactor en muestras independientes y con tamaño suficiente, tal como recomiendan buenas prácticas de análisis factorial (Watkins, 2018). Desde la gestión universitaria, los hallazgos apoyan un sistema de acompañamiento escalonado. En el ingreso conviene identificar dudas vocacionales, restricciones tecnológicas, dificultades de organización y disponibilidad de apoyo

familiar. Durante las primeras semanas, el seguimiento debería incorporar indicadores de asistencia, rendimiento inicial y contacto con tutorías; posteriormente, tendría que evaluar pertenencia académica, calidad de las relaciones con docentes y pares y percepción del clima institucional.

La literatura reciente sobre retención propone precisamente combinar sistemas de alerta con apoyos integrales, evitando que la analítica sustituya la intervención humana (Gonçalves et al., 2024; Valencia et al., 2026). Para la carrera de Ciencias de la Educación, estas implicaciones pueden concretarse en mentoría entre pares, tutorías académicas de transición, talleres breves de gestión del tiempo y autorregulación, acompañamiento en competencias digitales, espacios de orientación vocacional y actividades tempranas de identidad profesional docente. También resulta pertinente fortalecer el contacto docente-estudiante en asignaturas iniciales, dado que la comunicación respetuosa y la orientación oportuna fueron bien valoradas y se integran conceptualmente con el proceso de pertenencia académica descrito por Kahu et al. (2022).

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Primero, el diseño transversal y retrospectivo impide establecer temporalidad o causalidad; la regresión explica variación concurrente en un indicador de compromiso, no permanencia observada en cohortes posteriores. Segundo, la investigación se desarrolló en una sola carrera y universidad, lo que limita la generalización. Tercero, las variables proceden de autoinforme y pueden estar afectadas por deseabilidad social o sesgo de recuerdo. Cuarto, el compromiso de continuidad es un indicador psicológico y no equivale a matrícula efectiva futura. Quinto, los VIF cercanos a 5 en algunos predictores y la evidencia de un componente general dominante indican que la separación entre dimensiones debe seguir examinándose. Futuras investigaciones deberían realizar seguimiento longitudinal desde el ingreso hasta la matrícula del siguiente periodo y la progresión curricular, incorporar registros administrativos objetivos, validar externamente el instrumento y contrastar modelos de mediación o ecuaciones estructurales. También sería útil examinar heterogeneidad por condición laboral, primera generación universitaria, situación económica, modalidad de estudio y elección vocacional. Estos pasos permitirían pasar de un modelo explicativo de compromiso a un sistema de evidencia capaz de anticipar la continuidad real sin perder de vista la complejidad humana e institucional del fenómeno.

Conclusiones

La continuidad académica de los estudiantes de primer nivel se configura mediante la interacción entre condiciones de entrada y experiencias construidas dentro de la universidad. El hallazgo central es que los factores más próximos a la experiencia cotidiana especialmente la integración académica y social y la calidad de las experiencias institucionales adquieren mayor relevancia que varios antecedentes cuando se analiza el compromiso de permanecer.

El Modelo de Integración Estudiantil de Tinto mostró utilidad para organizar la evidencia obtenida, porque la capacidad explicativa aumentó a medida que se incorporaron metas, experiencias e integración. Esto sugiere que la permanencia no debe abordarse como una responsabilidad exclusiva del estudiante: la institución dispone de oportunidades concretas para modificar condiciones de riesgo mediante acompañamiento, docencia cercana, redes de apoyo, tutorías y espacios de pertenencia. Las dudas tempranas sobre continuar, la elección de la carrera como alternativa, la percepción desfavorable del ambiente y los niveles

reducidos de integración constituyen señales útiles para la detección preventiva. Su valor principal no radica en etiquetar estudiantes, sino en activar respuestas oportunas y proporcionales antes de que la vulnerabilidad se traduzca en interrupción efectiva de la trayectoria. En términos institucionales, se recomienda articular un sistema de seguimiento del primer nivel que combine información socioeducativa, indicadores académicos tempranos y medidas periódicas de integración y compromiso.

La intervención debería priorizar la transición, la organización del tiempo, el fortalecimiento de competencias digitales, el acompañamiento psicosocial, la orientación vocacional y la construcción de redes con docentes y pares. La evidencia obtenida debe considerarse contextual y asociativa. Para consolidar su valor científico y aplicado se requiere seguimiento longitudinal, validación factorial confirmatoria del instrumento y replicación en otras carreras y cohortes. Con estas precauciones, el estudio aporta una base empírica para orientar políticas de permanencia centradas no solo en evitar el abandono, sino en fortalecer una experiencia universitaria capaz de sostener el compromiso formativo desde el ingreso.

Referencias Bibliográficas

Ahn, M., & Davis, H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education, 45*(3), 622–634. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902

Bento, G, Bento, B., Ribeiro, U., & Santos, H. T. (2025). A evasão no ensino superior e os modelos de Vincent Tinto: Uma pesquisa bibliográfica. *Educação e Pesquisa, 51*, e285842. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551285842en

Cabrera, M., Arenas, R., & Villalón, M. (2022). Factores de retención y de deserción: El caso de una universidad chilena. *Foro Educacional, 39*, 107–135. https://doi.org/10.29344/07180772.39.3217

Cascante, J.., Salazar, M.., Pérez, D., Mora, H. J., & Vásquez, J. (2025). Estudio preliminar sobre los factores asociados a la permanencia e intermitencia en la matrícula universitaria: Un análisis exploratorio como insumo para la optimización de la retención académica. *I+D Internacional Revista Científica y Académica, 4*(2), 55–79. https://doi.org/10.63636/3078-1639.v4.n2.55

Chiarino, N., Rodríguez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., & Olveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación, 24*(2), 123–161. https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306

Dias, A., Meeuwisse, M., & Severiens, S. (2024). The definition and measurement of sense of belonging in higher education: A systematic literature review with a special focus on students' ethnicity and generation status in higher education. *Educational Research Review, 45*, 100622. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100622

Espinosa, T., Heidemann, L. A., Calsing, I. W., & Moraes, K. (2023). Um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em física de uma universidade pública brasileira embasado no modelo da motivação da persistência de Vincent Tinto. *Revista Brasileira de Ensino de Física, 45*, e20220259. https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0259

Gonçalves, G., Serra, F. A. R., Storopoli, J. E., Scafuto, I. C., & Rafael, D. N. (2024). Undergraduate student retention activities: Challenges and research agenda. *SAGE Open, 14*(3), 1–21. https://doi.org/10.1177/21582440241249334

González, N., & Rodríguez, C. (2023). Educación superior y retención estudiantil: Retos de la universidad contemporánea. *Education in the Knowledge Society, 24*, e31018. https://doi.org/10.14201/eks.31018

Guillén, C., De Lara, N., Rodríguez, P., & Medina, A. M. (2024). La permanencia escolar como estrategia adaptada al modelo de Vincent Tinto en la carrera de Ingeniería Industrial generación 2019–2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2), 5359–5372. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10949

Hayes, A.., & Coutts, J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But… *Communication Methods and Measures, 14*(1), 1–24. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629

Kahu, E., Ashley, N., & Picton, C. (2022). Exploring the complexity of first-year student belonging in higher education: Familiarity, interpersonal, and academic belonging. *Student Success, 13*(2), 10–20. https://doi.org/10.5204/ssj.2264

Kahu, E.., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 58–71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197

Kahu, E. R., Picton, C., & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education, 79*(4), 657–673. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w

Morales, L.., Xicoténcatl, G., Ibarra, M., & Reyes, D. (2025). Factores y estrategias que influyen en la deserción en educación superior: Revisión sistemática. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2225

Pedler, M.., Willis, R., & Nieuwoudt, J. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education, 46*(3), 397–408. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844

Suárez, A., Álvarez, P., & López, D. (2025). Una revisión sistemática sobre el problema del abandono académico universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 23*(66), 423–450. https://doi.org/10.25115/ejrep.v23i66.10500

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Universidad Estatal de Milagro. (2025). *Reglamento de Facultades de Grado de la Universidad Estatal de Milagro* (versión 4.00, última reforma 4 de julio de 2025). https://www.unemi.edu.ec/wp-content/uploads/2025/07/

Valencia, A., Valera, J., Valencia, J., Cardona, S., Patiño, J., & Uribe, H. (2026). Key determinants of university dropout: Academic, economic, and psychosocial factors in student retention. *Frontiers in Education, 10*, Article 1701644. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1701644

Vélez, M., Gómez, A., & Stefos, E. (2023). La admisión y retención universitaria: Caso ecuatoriano en la Universidad Nacional de Educación. *Revista de la Educación Superior, 52*(208), 87–108. https://doi.org/10.36857/resu.2023.208.2656

Watkins, M. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology, 44*(3), 219–246. https://doi.org/10.1177/0095798418771807

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Eliú Ezequiel Bravo Cedeño, Leonidas Fidel Castelo Barreno.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Eliú Ezequiel Bravo Cedeño: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito. Leonidas Fidel Castelo Barreno: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.