

-  My Files
-  My Files
-  Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:472989942

Fecha de entrega

10 jul 2025, 10:59 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

10 jul 2025, 11:04 a.m. GMT-5

Nombre de archivo

Satisfacción con los cursos virtuales, intención de abandono de cursos y motivación académicadocx

Tamaño de archivo

368.0 KB

26 Páginas

7527 Palabras

44.199 Caracteres

15% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)
- Trabajos entregados

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 7%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 15% Fuentes de Internet
- 7% Publicaciones
- 0% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	journals.continental.edu.pe	3%
2	Internet	repositorio.usil.edu.pe	2%
3	Internet	hdl.handle.net	2%
4	Internet	repositorio.upeu.edu.pe:8080	1%
5	Internet	repositorio.upn.edu.pe	<1%
6	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
7	Internet	www.researchgate.net	<1%
8	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
9	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	<1%
10	Internet	www.coursehero.com	<1%
11	Internet	files.eric.ed.gov	<1%

12	Publicación	Samuel Chavez-Fernandez, Yeniffer M. Haro-Rodriguez, Lucero G. Machaca-Calcin...	<1%
13	Internet	core.ac.uk	<1%
14	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
15	Publicación	Nazury Santillán-García, Kati Rueda-Espinoza, Zaida Orozco-Moreno, Rodrigo Mor...	<1%
16	Internet	es.essays.club	<1%
17	Internet	www.cgfm.mil.co	<1%
18	Internet	www.scielo.org.co	<1%
19	Publicación	Oscar Mamani-Benito, María Elena Rojas-Zegarra, Renzo Felipe Carranza Esteban,...	<1%
20	Internet	publicaciones.isfodosu.edu.do	<1%
21	Publicación	Pablo Ezequiel Flores-Kanter, Silvia Adriana Rossi, Julieta Llamas, Leonardo Adriá...	<1%
22	Internet	clabes.uct.cl	<1%
23	Internet	revistas.uam.es	<1%
24	Internet	www.monografias.com	<1%
25	Internet	593dp.com	<1%

26	Internet	eprints.uanl.mx	<1%
27	Internet	koreascience.or.kr	<1%
28	Internet	mydata.iadb.org	<1%
29	Internet	repositorio.udec.cl	<1%

Satisfacción con los cursos virtuales, intención de abandono de cursos y motivación académica como predictores de expectativas de futuro en universitarios peruanos

Carol Stephanie Quispe Lopez ¹, Leydi Judith Yancachajlla Arnao ², Jeison Manuel Naula Chacha³, Eddy Wildmar Aquize Anco⁴

EP. Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Peruana Unión

Resumen

Las expectativas de futuro moldean el proyecto de vida de los estudiantes universitarios, por ello es importante investigar qué factores la promueven o inhiben. **Objetivo:** Determinar si la satisfacción con los cursos virtuales, intención de abandono de cursos y motivación académica son predictores de las expectativas de futuro en universitarios peruanos. **Método:** Estudio predictivo realizado en 863 estudiantes universitarios de ambos sexos seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional en las tres regiones del Perú. Los datos fueron recolectados mediante la Escala de expectativas de futuro, la escala de satisfacción con los cursos virtuales, el cuestionario de intención de abandono de cursos y la escala de motivación académica. El análisis de datos implicó un estudio mediante modelamiento con ecuaciones estructurales. **Resultados:** En el análisis del modelo propuesto se obtuvo un ajuste adecuado, $2(33) = 337.70$, $p < .001$, CFI = .961, RMSEA = .075, SRMR = .036. Es así como se confirmaron las hipótesis sobre el efecto en la expectativa de futuro de la motivación académica, $= .43$, $p < .001$, y de la intención de abandono de cursos, $= -.13$, $p < .001$. Mientras que no se confirmó el efecto de satisfacción con los cursos virtuales, $= .08$, $p = .025$. **Conclusión:** Se confirmaron las hipótesis del estudio (H2 y H3). Según el modelo, la variable más efectiva para la expectativa de futuro es la motivación académica. A medida que aumenta la motivación académica la expectativa de futuro aumenta.

Palabras clave: expectativas de futuro; motivación académica; satisfacción con los cursos virtuales; intención de abandono; universitarios.

¹ Autor de correspondencia:

Km. 6 chullunquiani, Juliaca

Tel.: +0-000-000-0000

E-mail: carol.quispe@upeu.edu.pe , leydi.yancachajlla@upeu.edu.pe, jeisonnaula@upeu.edu.pe

abstract

Future expectations shape the life plans of university students, therefore, it is important to investigate which factors promote or inhibit them. **Objective:** To determine whether satisfaction with online courses, intention to drop out of courses, and academic motivation are predictors of future expectations in Peruvian university students. **Method:** A predictive study was conducted among 863 university students of both sexes selected through purposive non-probability sampling in the three regions of Peru. Data were collected using the Future Expectations Scale, the Satisfaction with Online Courses Scale, the Course Dropout Intention Questionnaire, and the Academic Motivation Scale. Data analysis involved structural equation modeling. **Results:** In the analysis of the proposed model, an adequate fit was obtained, $2(33) = 337.70$, $p < .001$, $CFI = .961$, $RMSEA = .075$, $SRMR = .036$. Thus, the hypotheses about the effect on future expectations of academic motivation, $= .43$, $p < .001$, and the intention to drop courses, $= -.13$, $p < .001$, were confirmed. While the effect of satisfaction with virtual courses was not confirmed, $= .08$, $p = .025$. **Conclusion:** The study hypotheses (H2 and H3) were confirmed. According to the model, the most effective variable for future expectations is academic motivation. As academic motivation increases, future expectations increase.

Keywords: future expectations; academic motivation; satisfaction with virtual courses; abandonment intention; university students.

1. Introducción

En las últimas décadas, y de forma más visible desde la pandemia, la educación superior ha vivido una profunda transformación digital. Aunque este proceso ya venía gestándose con la integración progresiva de tecnologías, fue la emergencia sanitaria causada por la COVID-19 lo que obligó a las instituciones a acelerar cambios drásticos. Ante la imposibilidad de sostener clases presenciales, muchas universidades optaron por implementar entornos virtuales como única vía para continuar con la enseñanza (Butnaru et al., 2021; Elshami et al., 2021), provocando una reflexión más profunda sobre qué significa enseñar y aprender en línea. En este sentido, se hicieron evidentes oportunidades y límites importantes, sobre todo en relación con la experiencia del estudiante. Uno de los temas que cobró mayor relevancia en este contexto fue la satisfacción estudiantil, que pasó a considerarse un factor clave para el aprendizaje y como indicador del compromiso emocional que los estudiantes desarrollan a lo largo de su formación (Berestova et al., 2022; Guzmán et al., 2024; Xu & Xue, 2023). Ahora bien, la satisfacción no depende de un solo elemento. Más bien, se construye desde múltiples dimensiones, como la calidad del contenido, el acompañamiento del docente, la facilidad de uso de las plataformas, y la interacción social (Roach & Lemasters, 2006). Aunque se cuente con una buena infraestructura, eso no garantiza por sí solo que el estudiante se sienta cómodo o motivado. De hecho, cuando falta una conexión emocional con el entorno educativo, o cuando el alumno no logra autorregularse, los niveles de satisfacción pueden disminuir de forma notoria (Chowdhury et al., 2024). Esto pone en evidencia la necesidad de crear espacios más humanos y relacionales, donde el estudiante no solo aprenda, sino también se sienta acompañado, escuchado y motivado (López-Angulo et al., 2023; Schriek et al., 2024).

La preocupación por la deserción académica ha ido en aumento, especialmente en programas en línea. La intención de abandonar no siempre es una decisión planeada: en muchos casos, se acumulan frustraciones y señales de desconexión que llevan a esa conclusión. En Colombia, por ejemplo, se han reportado cifras de abandono virtual que superan el 60 %, contrastando con tasas mucho menores en educación presencial (Guzmán Rincón et al., 2024). Entre los factores más mencionados se encuentran el estrés académico, la percepción de bajo rendimiento y la escasa presencia de redes de apoyo (López-Angulo et al., 2023). A esto se sumaron, durante la pandemia, sentimientos de agotamiento emocional, dudas sobre el futuro profesional y falta de confianza en las propias capacidades (Galve-González et al., 2022; Schriek et al., 2024).

En este escenario, la motivación académica ha sido identificada como un factor determinante. La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) explica que la motivación puede ser intrínseca, cuando nace del interés por aprender o extrínseca, cuando responde a objetivos o recompensas externas. Ambos tipos son importantes, pero la motivación interna es especialmente vulnerable en entornos de aprendizaje forzado, como fue el caso de la virtualidad durante la pandemia. Cuando se pierde el sentido del propósito o se limita la interacción social, esta motivación tiende a debilitarse (Brahm et al., 2017; Schriek et al., 2024). Estudios realizados en Alemania han señalado que la interacción con docentes y compañeros influye de manera significativa en el interés y la permanencia del estudiante (Schriek et al., 2024). Además, la motivación se entrelaza con la percepción de expectativas futuras: cuando el estudiante se visualiza logrando sus metas, suele comprometerse más con sus estudios (López-Angulo et al., 2023; Mamani-Benito et al., 2023).

También es importante considerar que esas expectativas están mediadas por las condiciones del entorno. En contextos donde hay desigualdad, como ocurre en muchas regiones de América Latina, el acceso a tecnología, conectividad y recursos pedagógicos no siempre está garantizado. En el caso peruano, por ejemplo, se ha documentado que las barreras económicas y digitales condicionan la experiencia formativa de miles de estudiantes. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, muchos jóvenes han demostrado niveles notables de resiliencia (Guzmán et al., 2024). La evidencia indica que, más allá de los recursos materiales, existen fortalezas personales y comunitarias que permiten sostener el proceso educativo, siempre que se acompañe de políticas más inclusivas y sensibles al contexto (Portocarrero et al., 2022).

Aunque existe abundante literatura respecto a los factores que facilitan o promueven las expectativas de futuro, la mayoría de investigaciones realizan análisis independientes, por ejemplo, con la satisfacción con los cursos virtuales, con la intención de abandono de cursos y la motivación académica; no obstante, aún no existe una investigación que explore la interrelación entre las variables mencionadas bajo un modelo predictivo, asumiendo el rol explicativo que estas tienen para con las expectativas de futuro en universitarios.

El término de expectativas de futuro representa al desarrollo respecto a su futuro académico y profesional, están influenciadas por sus experiencias actuales de aprendizaje. Estas expectativas están relacionadas con la percepción de su competencia personal, la valoración que otorgan a su formación y su confianza en alcanzar metas profesionales (Wigfield & Eccles, 2000). En la educación virtual, diversos factores como la calidad del contenido, el grado de interacción con docentes y compañeros, y la facilidad de acceso a los recursos tecnológicos, inciden directamente en la construcción de estas expectativas (Sitar-Tăut et al., 2024). La investigación ha mostrado que una visión positiva del futuro impulsa a los estudiantes a comprometerse más con sus estudios y a finalizar sus programas. Por el contrario, cuando la percepción del futuro es negativa, por ejemplo, cuando sienten que su formación no los prepara adecuadamente o que el mercado laboral es inaccesible, aumenta la probabilidad de abandono o bajo rendimiento (Maluenda-Albornoz et al., 2022).

3
24 Por otro lado, la satisfacción con los cursos virtuales de los estudiantes en entornos virtuales ha sido objeto de creciente interés, particularmente porque su nivel de satisfacción influye de manera directa en el rendimiento académico y la continuidad en los estudios. Investigaciones previas han resaltado que dicha satisfacción es una combinación de factores como la calidad de la enseñanza, el tipo de interacción con los docentes y la comunidad educativa, así como la eficiencia tecnológica del entorno (Artino, 2008a). En este sentido, el dominio tecnológico y la percepción de que la plataforma es accesible y sencilla de usar resultan determinantes para generar una experiencia positiva (Yilmaz, 2017). Además, elementos como una comunicación clara, un diseño coherente del curso y una estructura amigable ayudan a disminuir el aislamiento, algo que frecuentemente enfrentan los estudiantes a distancia (Kuo et al., 2013). Asimismo, se ha destacado que cuando los estudiantes se sienten satisfechos, también experimentan una mayor autoeficacia académica y construyen expectativas más optimistas respecto a su futuro (Sitar-Tăut et al., 2024).

Además, a pesar de los avances en la educación en línea, la deserción sigue siendo una preocupación constante para las universidades. Entre los motivos que explican esta tendencia se encuentran la falta de interacción con otros, el exceso de carga mental y las dificultades con el uso de tecnologías (Rahmani et al., 2024). Aunque el modelo clásico de integración de Tinto (1975) fue creado en un contexto presencial, muchas de sus ideas aún se aplican a la educación virtual. En años recientes, estudios han adaptado este marco al entorno digital, identificando que los estudiantes con menor motivación y mayor insatisfacción con los recursos suelen estar más inclinados a abandonar los cursos (Hanco-Monrroy et al., 2024). No obstante, también se han reconocido factores protectores, como la percepción de que existe un apoyo institucional sólido y la claridad en los objetivos académicos (Guzmán Rincón et al., 2024). También, se suman diferencias personales: estudiantes con responsabilidades familiares o laborales, o que enfrentan limitaciones económicas y tecnológicas, tienden a reportar mayor intención de abandonar sus estudios (Maluenda-Albornoz et al., 2022).

22 Finalmente, la motivación académica se ha identificado como una de las variables más influyentes en la trayectoria educativa de los estudiantes, tanto en entornos presenciales como virtuales. En este contexto, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) ha ofrecido un marco teórico robusto para explicar cómo las necesidades psicológicas básicas inciden en la forma en que los alumnos se comprometen con su aprendizaje. De manera particular, se ha observado que aquellos estudiantes que encuentran sentido y valor personal en sus estudios tienen una mayor probabilidad de concluir sus cursos en línea y alcanzar sus objetivos académicos (Badali et al., 2022). A este componente motivacional se suma la autoeficacia, es decir, la creencia en la propia capacidad para afrontar con éxito las tareas académicas. Estudiantes que presentan altos niveles de autoeficacia y motivación intrínseca suelen participar más activamente y persistir frente a los desafíos de la educación virtual (Artino, 2008b). Además, investigaciones destacan que la motivación funciona como un mediador entre la satisfacción con el curso y la intención de abandono, lo que refuerza su rol como factor clave en el diseño de intervenciones pedagógicas efectivas (Rahmani et al., 2024).

3
2 De acuerdo con todo lo anterior, se postuló el siguiente objetivo general, determinar si la satisfacción con los cursos virtuales, la intención de abandono y la motivación académica son predictores de las expectativas de futuro en universitarios peruanos.

2 Por otro lado, se propuso las hipótesis de investigación, existe un efecto directo de la satisfacción con los cursos virtuales sobre las expectativas de futuro en universitarios peruanos, existe un efecto directo de la intención de abandono de cursos sobre las expectativas de futuro en universitarios peruanos y, por último, existe un efecto directo de motivación académica sobre las expectativas de futuro en universitarios peruanos.

2. Materiales y Métodos

Es un enfoque cuantitativo, ya que se busca cuantificar los datos y someterlos a análisis estadísticos (Cadena et al., 2017). Además, es de corte transversal, puesto que la información se recolecta en un único momento en el tiempo (Cvetković et al., 2021). Finalmente, es de diseño predictivo, según Ato et al. (2013) tiene como propósito analizar la relación funcional entre variables de estudio que fungen como independientes y dependientes; en este caso la variable dependiente son las expectativas de futuro y las variables independientes vienen a ser satisfacción con los cursos virtuales, intención de abandono de cursos y motivación académica.

2.1.Participantes

La población de estudio fueron los estudiantes universitarios de todo el territorio peruano, sin embargo, por una cuestión de accesibilidad solo participaron 863 estudiantes, quienes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, dadas las limitaciones para acceder a la totalidad de la población (Otzen & Manterola, 2017). Los participantes fueron mayores de edad (> 18 años según la legislación peruana), de ambos sexos (60.5% mujeres y 39.5% varones), de las tres regiones del Perú (51% de la costa, 38.8% de la selva y 10.2% de la sierra), de universidades del estado (23.1%) y también del sector privado (76.9%), de especialidades como ciencias empresariales (25.7%), ciencias de la salud (15.2%), humanidades (18.4%), ingenierías (13.8%), ciencias sociales (8.2%) y otros (18.7%).

2.1. Instrumentos

Escala de Expectativas de Futuro

2
2
13
5
6
Escala de Expectativas de futuro fue elaborada por Sánchez-Sandoval y Verdugo (2016) y adaptada al Perú por Arribasplata (2019). Este instrumento consta de 14 ítems que analizan expectativas de futuro respecto de las siguientes dimensiones: expectativas económico-laborales, expectativas académicas, expectativas de bienestar personal y expectativas familiares. El formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos (1 = Estoy seguro de que no ocurrirá a 5 = Estoy seguro de que ocurrirá). Respecto a la validez de constructo se realizó el análisis factorial confirmatorio obteniéndose índices de ajuste satisfactorios: $\chi^2/df = 2.73$; RMSEA = .05; CFI = .94; TLI = .92; PCFI = .73; PNFI = .71 con cargas factoriales estandarizadas mayores al .40. Para obtener la confiabilidad del instrumento se analizó la consistencia interna mediante el coeficiente Omega, hallando valores entre .63 al .74 en los factores.

Escala de satisfacción con los cursos virtuales

4
7
26
Escala de satisfacción con los cursos virtuales, diseñada por Lent et al. (2007) y adaptada en población peruana por Ventura-León et al. (2022). Consta de 5 ítems distribuidos en una sola dimensión. Las opciones de respuesta están escaladas en formato Likert: Totalmente en desacuerdo, Algo en desacuerdo, En desacuerdo, Neutral, De acuerdo, Algo de acuerdo y Totalmente de acuerdo. En cuanto a su validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio que arrojó cargas factoriales superiores a .40 con un porcentaje de varianza explicada del 49%. Al aplicar el análisis factorial confirmatorio el ASS mostró excelentes índices de bondad de ajuste (CFI = 0.997;

SRMR = 0.993; RMSEA = 0.078) y buena confiabilidad a través del coeficiente Omega de McDonald ($\omega = 0.90$).

Escala de intención de abandono de cursos (CDIS)

Desarrollada y adaptada en Perú por Yupanqui et al. (2024). Esta medida está compuesta por 4 ítems distribuidos en un solo factor, donde las opciones de respuesta están escaladas en formato Likert de 5 puntos: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. En cuanto a la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio que arrojó cargas factoriales de $> .70$ y los coeficientes de confiabilidad fueron $> .80$ para la muestra total. Además, según el análisis factorial confirmatorio los índices de bondad de ajuste fueron adecuados ($\chi^2 = 10.88$, $df = 2$, $p < .05$; SRMR = .025; ILI = .940; CFI = .980; RMSEA = .080, IC90% = .054 - .110) confirmando su estructura unidimensional.

Asimismo, se comprobó la confiabilidad de consistencia interna por medio del coeficiente de Omega de 0.918 con un IC95% 0.905 a 0.932 y un alfa de Cronbach de 0.918 con IC95% de 0.903 a 0.931.

Escala de motivación académica (SAMS)

Diseñada por Kotera et al. (2023) y adaptada en Perú por (Pascual-Mariño et al., 2024). Este instrumento consta de 14 ítems distribuidos en 7 dimensiones: Motivación Intrínseca para Saber (IMK), Motivación Intrínseca hacia la complementación (IMA), Motivación Intrínseca para Experimentar Estimulación (IMS), Regulación Identificada (IDR), Regulación Introyectada (IJR), Regulación Externa (ER) y Amotivación (AM), valoradas en una escala Likert de siete puntos, que van desde 1 = «No corresponde en absoluto» hasta 7 = «Corresponde exactamente». En cuanto a su validez de constructo, el análisis factorial confirmatorio (AFC) arrojó índices de bondad de ajuste adecuados: ($\chi^2 = 198.26$, $df = 70$, CFI = .92, TLI = .90, RMSEA = .08 [IC 90%: .07–1.00], SRMR = .07).

El instrumentos cuenta con un coeficiente omega de 0.94 con IC95% 0.930 a 0.949 y un alfa de cronbach's de 0.931 con IC95% 0.920 a 0.941, en cuanto a sus dimensiones, en Motivación Intrínseca para saber cuenta con un coeficiente omega de 0.828 con IC95% 0.770 a 0.874 y un alfa de 0.828 con IC95% 0.789 a 0.861, en Motivación Intrínseca hacia la complementación presenta un coeficiente omega de 0.800 con IC95% 0.734 a 0.858 y un alfa de 0.800 con IC95% 0.754 a 0.838, en Motivación Intrínseca para Experimentar Estimulación evidencia un coeficiente omega de 0.898 con IC95% 0.865 a 0.927 y un alfa de 0.898 con IC95% 0.875 a 0.918, en Regulación Identificada cuenta con un coeficiente de omega de 0.846 con IC95% 0.800 a 0.887 y un alfa de 0.846 con IC95% 0.810 a 0.875, en Regulación Introyectada evidencia un coeficiente de omega de 0.854 con IC95% 0.805 a 0.895 con un alfa de 0.854 con IC95% 0.820 a 0.882, en Regulación Externa presenta un coeficiente omega de 0.841 con IC95% 0.785 a 0.889 y un alfa de 0.841 con IC95% 0.805 a 0.872, por último, Amotivación cuenta con un coeficiente omega de 0.872 con IC95% 0.826 a 0.910 con un alfa de 0.872 con IC95% 0.843 a 0.897.

2.2. Análisis de datos

La técnica de recolección de datos se realizó mediante la escala de Expectativas de Futuro, satisfacción con los cursos virtuales, intención de abandono de cursos y escala de motivación académica a través del Google formulario, posteriormente la información fue depurada a través del programa Microsoft Excel, el modelo de estudio se analizó mediante el modelamiento de ecuaciones estructurales con el estimador de máxima verosimilitud con errores estándar robustos (MLR), el cual se usa para variables numéricas y tiene la propiedad de ser robusto a las desviaciones de normalidad obtenidos mediante procedimientos de significancia estadística (Muthen & Muthen, 2017). La evaluación del ajuste se realizó con el índice de ajuste comparativo (CFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y la raíz media cuadrática residual estandarizada (SRMR). Se usó los valores de CFI > .900 (Bentler, 1990), RMSEA < .080 y SRMR < .080 (Browne & Cudeck, 1992) como indicadores de un buen ajuste. En el análisis de confiabilidad se usó el método de consistencia interna alfa (α).

La implementación del análisis de datos y los cálculos se realizaron con el software “R” en versión 4.2.3 y se hizo uso del paquete “lavaan” en su versión 0.6-15 (Rosseel, 2012).

Consideraciones éticas

Este estudio tiene la autorización del comité de ética de la Universidad Peruana Unión (N° 2025-CEUpeU-006).

3. Resultados y Discusión

3.1. Análisis descriptivo

La tabla 1 presenta, las puntuaciones de las dimensiones de estudio se escalaron a los valores entre 0 y 30 para facilitar su visualización con la consideración que este procedimiento no afecta los valores de las correlaciones entre las variables. Los resultados descriptivos como los de asimetría (A) se encontraron entre -1.4 y 1.9 siendo estos adecuados (Kline, 2016), mientras que los resultados de correlación se encontraron entre -.21 y .93, tal como se puede visualizar en la **Error! Reference source not found..** Además, en esta tabla también se observa los coeficientes de consistencia interna alfa, los que se encontraron entre los valores de .83 y .97.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos, consistencias internas y correlaciones para las variables de estudio

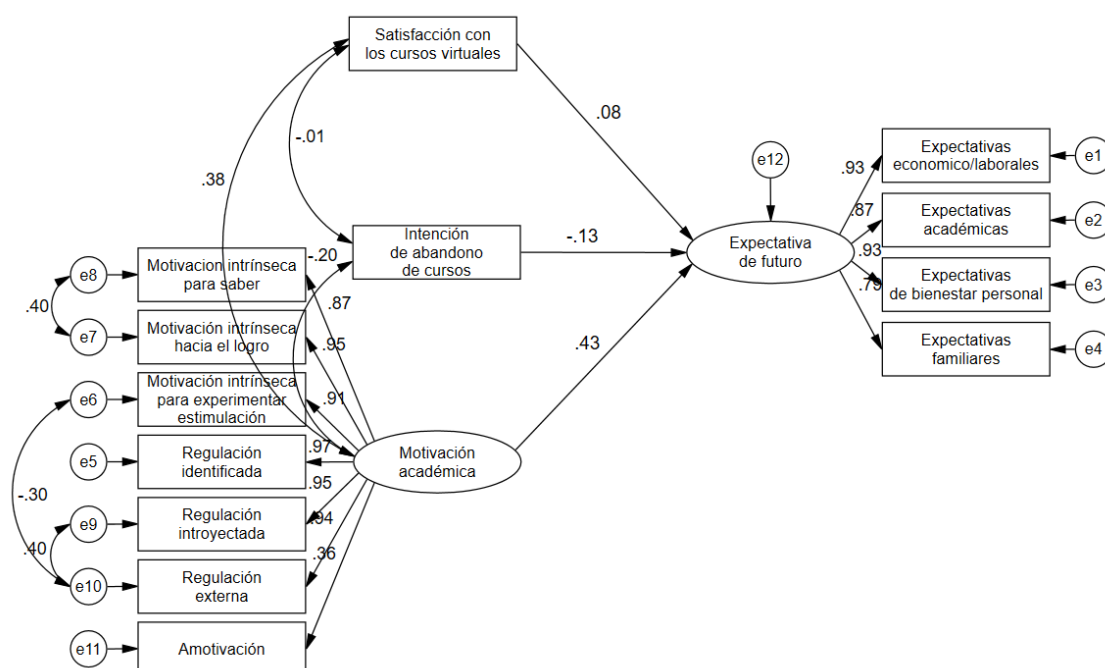
Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Satisfacción con los cursos virtuales	-												
2. Intención de abandono de cursos	-.01	-											
3. Motivación intrínseca para saber	.38	-.17	-										
4. Motivación intrínseca hacia el logro	.37	-.21	.89	-									

5. Motivación intrínseca para experimentar estimulación	.35	-.19	.84	.90	-									
6. Regulación identificada	.36	-.19	.83	.92	.86	-								
7. Regulación introyectada	.37	-.17	.81	.89	.86	.93	-							
8. Regulación externa	.36	-.17	.79	.87	.81	.92	.93	-						
9. Amotivación	.12	.13	.31	.32	.41	.31	.38	.36	-					
10. Expectativas económico/laborales	.22	-.20	.43	.46	.43	.46	.41	.41	.06	-				
11. Expectativas académicas	.22	-.20	.39	.40	.40	.40	.36	.36	.05	.83	-			
12. Expectativas de bienestar personal	.23	-.20	.43	.45	.41	.43	.40	.40	.04	.86	.81	-		
13. Expectativas familiares	.24	-.12	.36	.38	.36	.36	.35	.32	.08	.72	.65	.77	-	
M	15.1	4.2	18.9	19.7	18.7	20.2	19.6	19.9	11.4	22.9	22.7	23.5	21.4	
DE	8.7	6.7	9.1	9.1	9.0	8.9	9.0	9.2	11.1	7.0	6.8	7.0	7.8	
A	-0.1	1.9	-0.5	-0.6	-0.5	-0.7	-0.6	-0.6	0.4	-1.2	-1.2	-1.4	-0.8	
α	.97	.93	.93	.94	.97	.95	.93	.96	.97	.93	.83	.90	.86	

En el análisis del modelo propuesto se obtuvo un ajuste adecuado, $\chi^2(33) = 337.70$, $p < .001$, CFI = .961, RMSEA = .075, SRMR = .036. Es así como se confirmaron las hipótesis sobre el efecto en la expectativa de futuro de la motivación académica, $\beta = .43$, $p < .001$, y de la intención de abandono de cursos, $\beta = -.13$, $p < .001$. Mientras que no se confirmó el efecto de satisfacción con los cursos virtuales, $\beta = .08$, $p = .025$. Estos resultados se pueden visualizar en la Figura 1.

Figura 1

Resultados del modelo estructural explicativo de expectativa de futuro. Se muestran los parámetros estimados estandarizados



4. Discusión

Las expectativas de futuro en universitarios hacen referencia a la medida en que un estudiante espera que ocurra un evento influyendo en la planificación y objetivos guiando su conducta y desarrollo (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016). Por ello, para los estudiantes la planificación es importante ya que desarrollar expectativas positivas de futuro está asociado a un mayor bienestar (Gan et al., 2022; Mamani-Benito et al., 2023). Asimismo, tan pronto las personas eligen recibir educación en una profesión, sus expectativas sobre la profesión empiezan a formarse (Taskin Yilmaz et al., 2015). Estas expectativas del futuro son tan importantes que pueden afectar la salud mental y los niveles de satisfacción con la vida (Büyükbayram & Citlik Saritas, 2024). Por ello, el objetivo de esta investigación fue determinar si la satisfacción con los cursos virtuales, la intención de abandono y la motivación académica son predictores de las expectativas en estudiantes peruanos.

Los resultados de este estudio muestran la influencia positiva de la motivación académica sobre las expectativas de futuro corroborando la tercera hipótesis. Esto significa que los estudiantes con niveles altos de motivación académica también mantienen niveles altos de expectativas de futuro. La literatura muestra la importancia de la motivación académica en el deseo de alcanzar una meta o el cumplimiento de objetivos (Owuor et al., 2023). Los hallazgos de los estudios en estudiantes universitarios muestran que la motivación de los estudiantes está influida por sus metas futuras y confianza (Gavarkovs et al., 2023). La motivación en estudiantes universitarios está relacionada directamente con sus objetivos de vida y expectativas de futuro (Moral Pajares et al., 2022). Los estudiantes que tienden una mayor orientación a futuro experimentan niveles más altos de motivación (González Lomelí et al., 2023).

De forma concordante, Manzano-Sánchez et al. (2021) identificaron que la motivación intrínseca y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas predicen significativamente las expectativas académicas futuras. En su investigación, se resaltó que un entorno educativo favorable y un fuerte sentido de responsabilidad estudiantil permiten que los alumnos se proyecten con mayor claridad hacia metas académicas realistas. Estos hallazgos respaldan los resultados del presente estudio, donde se encontró que la motivación académica influye directamente en las expectativas de futuro ($\beta = .43, p < .001$). Así, se reafirma que los estudiantes más motivados son también quienes desarrollan una visión optimista y comprometida con su desarrollo profesional.

En línea con la propuesta de la segunda hipótesis, se encontró que existe una influencia negativa de la intención de abandono de cursos sobre las expectativas de futuro. Esto significa que los estudiantes con niveles altos de intención de abandono tienden a tener niveles bajos sobre sus expectativas de futuro. Los estudios muestran que las aspiraciones realistas más altas influyen negativamente en las intenciones de abandono, esto significa que un estudiante con aspiraciones altas tiene menos probabilidad de abandonar su carrera (Brömmelhaus, 2023). Las personas con intenciones a futuro tienen menos frecuencia de abandonar los estudios (Heublein et al., 2020). Es así como la falta de claridad en las expectativas de futuro de los estudiantes está asociada con una mayor intención de abandonar los estudios (Véliz Palomino & Ortega, 2023). Además, si la expectativa de completar con éxito los estudios y el valor de estudiar disminuyen, las intenciones de abandono aumentan (Dresel & Grassinger, 2013). Asimismo, los estudiantes con una disposición y expectativas pesimistas muestran una mayor tendencia a descontinuar sus estudios (Roso-Bas et al., 2016).

Entre las implicancias teóricas en base a la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), los estudiantes universitarios que manifiestan un nivel alto de motivación académica perciben un mejor rendimiento académico que a su vez mejora positivamente sus expectativas de futuro y por ello

3 aminora las probabilidades de abandonar los estudios. Esta perspectiva es importante especialmente en entornos de aprendizaje digital. En este sentido, los profesores pueden mejorar las expectativas de futuro de sus estudiantes al fortalecer la motivación académica y de esta forma aminorar la intención de abandono de cursos. Por otro lado, es necesario implementar programas de intervención en las facultades universitarios con el objetivo de mejorar la motivación académica tanto de forma intrínseca como extrínseca, donde el estudiante satisfaga sus necesidades de autonomía, competencia y relación de tal forma que mejore sus expectativas de futuro.

8 Este estudio tiene algunas limitaciones que deben abordarse en futuras investigaciones. Primero, que el estudio es de diseño transversal por lo que no es posible determinar causalidad. Conociendo que las expectativas de futuro de los estudiantes son comportamientos que se manifiestan a lo largo del tiempo, es necesario diseñar futuros estudios de enfoque longitudinal. Segundo, el muestreo no probabilístico de tipo intencional dificulta la generalización de los datos. Sugerimos estudios futuros que prueben el modelo con una muestra más amplia y aleatoria. Finalmente, los datos de este estudio se basan en autoinformes de los estudiantes, por lo que podría haber posibles sesgos como efectos de deseabilidad social.

5. Conclusión

3 A pesar de estas limitaciones se considera esta investigación como un aporte significativo hacia el constructo de expectativas de futuro. Como resultado de este estudio, se confirmaron la segunda y tercera hipótesis. Según el modelo, la variable más efectiva para la expectativa de futuro es la motivación académica. A medida que aumenta la motivación académica la expectativa de futuro aumenta. Se considera que los resultados de este estudio pueden utilizarse en la preparación de programas para mejorar la percepción sobre las expectativas de futuro en estudiantes universitarios. Si se detectan niveles bajos de expectativas de futuro, se puede implementar la aplicación de estrategias que mejoren la motivación académica y la intención de abandono de cursos para mejorar las expectativas de futuro de los estudiantes universitarios peruanos.

Recomendaciones

- Implementar programas que incentiven a la satisfacción con los cursos y motivaciones académicas.
- Incluir una muestra más amplia y diversa de universidades, tanto privadas como públicas, de diferentes regiones del Perú.
- Realizar investigaciones longitudinales que permitan analizar cómo evolucionan las relaciones entre la satisfacción con los cursos virtuales, la intención de abandono y la motivación académica a lo largo del tiempo.
- Explorar otras variables que podrían influir en las expectativas de futuro.
- Realizar evaluaciones continuas sobre la satisfacción con los cursos virtuales para ajustar aspectos pedagógicos y tecnológicos según las necesidades cambiantes de los estudiantes.
- Implementar programas de apoyo emocional y académico que aborden los factores que contribuyen al abandono. Los servicios de tutoría y asesoramiento psicológico pueden ser esenciales para disminuir el abandono de los cursos.
- Promover actividades que fortalezcan la motivación intrínseca de los estudiantes, como el aprendizaje basado en proyectos y el reconocimiento del esfuerzo individual, para que los estudiantes sientan un mayor compromiso con sus estudios.

Referencias

- Arribasplata, P. (2019). *Análisis psicométrico de la Escala de Expectativas de Futuro en Adolescentes de Instituciones Educativas, El Porvenir*. Universidad Cesar Vallejo.
- Artino, A. R. (2008a). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3). <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x>
- Artino, A. R. (2008b). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 260–270. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x>
- Ato, M., López-García, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Badali, M., Hatami, J., Banihashem, S. K., Rahimi, E., Noroozi, O., & Eslami, Z. (2022). The role of motivation in MOOCs' retention rates: a systematic literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00181-3>
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Berestova, A., Burdina, G., Lobuteva, L., & Lobuteva, A. (2022). Academic Motivation of University Students and the Factors that Influence it in an E-Learning Environment. *Electronic Journal of E-Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.34190/ejel.20.2.2272>
- Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2017). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, 73(3). <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0095-8>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Brömmelhaus, A. (2023). Partnership and Higher Education: Do a Partner's Educational Aspirations Influence a Student's Dropout Intention? *Sage Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231179628>
- Butnaru, G. I., Niță, V., Anichiti, A., & Brînză, G. (2021). The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic—A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students from Romania. *Sustainability*, 13(9), 5311. <https://doi.org/10.3390/su13095311>
- Büyükbayram, Z., & Citlik Saritas, S. (2024). The Effects of Fear of COVID-19 on Future Expectations in Nursing Students in Turkey. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 89(4), 1385–1397. <https://doi.org/10.1177/00302228221090760>
- Butnaru, G. I., Niță, V., Anichiti, A., & Brînză, G. (2021). The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic—A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students from Romania. *Sustainability*, 13(9), 5311. <https://doi.org/10.3390/su13095311>

- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., de la Cruz-Morales, F. del R., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603–1617.
- Chowdhury, S., Sarker, M. F. H., Khan, N. A., Islam, M. K., Tamal, M. A., & Bijoy, M. H. I. (2024). Students' Satisfaction in Online Class during COVID-19: An Empirical Study in Bangladesh Context. *Education Research International*, 2024. <https://doi.org/10.1155/2024/1333227>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dresel, M., & Grassinger, R. (2013). Changes in Achievement Motivation among University Freshmen. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2). <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.147>
- Elshami, W., Taha, M. H., Abuzaid, M., Saravanan, C., Al Kawas, S., & Abdalla, M. E. (2021). Satisfaction with online learning in the new normal: perspective of students and faculty at medical and health sciences colleges. *Medical Education Online*, 26(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1920090>
- Franz, D., Marsh, H., Chen, J., & Teo, A. (2019). Using Facebook for Qualitative Research: A Brief Primer. *J Med Internet ReS*, 21(8), e13544. <https://doi.org/10.2196/13544>
- Gan, T. Y., Beevi, Z., Low, J., Lee, P. J., & Hall, D. A. (2022). Developing Future-Ready University Graduates: Nurturing Wellbeing and Life Skills as Well as Academic Talent. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.827517>
- Gavarkovs, A. G., Crukley, J., Miller, E., Kusurkar, R. A., Kulasegaram, K., & Brydges, R. (2023). Effectiveness of Life Goal Framing to Motivate Medical Students During Online Learning: A Randomized Controlled Trial. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 444–454. <https://doi.org/10.5334/pme.1017>
- González Lomelí, D., González Valencia, D. G., Maytorena Noriega, M. de los Á., & Sepúlveda Moreno, C. O. (2023). Motivación Intrínseca y Perspectiva Temporal de Universitarios del Noroeste de México. *Acta de Investigación Psicológica*, 13(2), 32–42. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2023.2.495>
- Galve-González, C., Blanco, E., Vázquez-Merino, D., Herrero, F. J., & Bernardo, A. B. (2022). La Influencia de la satisfacción, expectativas y percepción del rendimiento en el abandono universitario durante la pandemia. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 9(2). <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.2.9153>
- Guzmán, A., Sotomayor, P. A., Carrillo, R. L., & Barragán-Moreno, S. P. (2024). Satisfaction with the institution as a predictor of the intention to drop out in online higher education. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351282>
- Guzmán Rincón, A., Sotomayor Soloaga, P. A., Carrillo Barbosa, R. L., & Barragán-Moreno, S. P. (2024). Satisfaction with the institution as a predictor of the intention to drop out in online higher education. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351282>
- Hanco-Monrroy, D. E., Caballero-Apaza, L. M., Abarca-Fernández, D., Castagnetto, J. M., Condori-Cardoza, F. A., De-Lama Moran, R., Carhuancha-Aguilar, J. R., Gutierrez, S., Gonzales, M.,

- Berduzco, N., Delgado Bolton, R. C., San-Martín, M., & Vivanco, L. (2024). Medical Professionalism and Its Association with Dropout Intention in Peruvian Medical Students during the COVID-19 Pandemic. *Behavioral Sciences*, 14(8), 641. <https://doi.org/10.3390/bs14080641>
- Heublein, U., Richter, J., & Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief*, 03/2020. https://doi.org/10.34878/2020.03.DZHW_BRIEF
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modelling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kotera, Y., Conway, E., & Green, P. (2023). Construction And factorial validation of a short version of the Academic Motivation Scale. *British Journal of Guidance and Counselling*, 51(2), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1903387>
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. y Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Bernardo, A. B., & Díaz-Mujica, A. (2023). Predictive model of the dropout intention of Chilean university students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.893894>
- Maluenda-Albornoz, J., Infante-Villagrán, V., Galve-González, C., Flores-Oyarzo, G., & Berríos-Riquelme, J. (2022). Early and Dynamic Socio-Academic Variables Related to Dropout Intention: A Predictive Model Made during the Pandemic. *Sustainability (Switzerland)*, 14(2). <https://doi.org/10.3390/su14020831>
- Mamani-Benito, O., Carranza Esteban, R. F., Caycho-Rodríguez, T., Castillo-Blanco, R., Tito-Betancur, M., Alfaro Vásquez, R., & Ruiz Mamani, P. G. (2023). The influence of self-esteem, depression, and life satisfaction on the future expectations of Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.976906>
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Marín, L. C., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Future Academic Expectations and Their Relationship with Motivation, Satisfaction of Psychological Needs, Responsibility, and School Social Climate: Gender and Educational Stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9). <https://doi.org/10.3390/IJERPH18094558>
- Mamani-Benito, O., Carranza Esteban, R. F., Caycho-Rodríguez, T., Castillo-Blanco, R., Tito-Betancur, M., Alfaro Vásquez, R., & Ruiz Mamani, P. G. (2023). The influence of self-esteem, depression, and life satisfaction on the future expectations of Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 8, 1–7. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.976906>
- Moral Pajares, E., Pedrosa Ortega, C., Gallego Valero, L., Martínez Alcalá, C., & Barreda Tarrazona, R. (2022). Motivación en estudiantes universitarios: metas vitales y actitudes de aprendizaje. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4060>
- Muthén, LK y Muthén, BO (2017). *Mplus: Análisis estadístico con variables latentes: Guía del usuario* (versión 8). Los Ángeles, CA: Autores. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2123077>

- Owuor, J. A., Winkel, G., Giessen, L., Prior, L., Burns, J., Tegegne, Y. T., & Poschen, P. (2023). Passion for nature: global student motivations for forestrelated education and career aspirations. *International Forestry Review*, 25(3), 358–371. <https://doi.org/10.1505/146554823837586212>
- Pascual-Mariño, J., Morales-garc, M., Sairitupa-sanchez, L. Z., Mamani-benito, O., & Morales-garc, W. C. (2024). behavioral sciences Psychometric Properties of a Short Academic Motivation Scale (SAMS) in Medical Students. *Behavioral Sciences*, 14, 316.
- Portocarrero, E., Guillermina, N., Soto, J., Maque, M., & Barrionuevo, C. (2022). Resilient coping and future expectations in university students in Peru during the pandemic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 41(e2551).
- Rahmani, A. M., Groot, W., & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: a systematic literature review. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (Vol. 21, Issue 1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>
- Roso-Bas, F., Pades Jiménez, A., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.021>
- Roach, V., & Lemasters, L. (2006). Satisfaction with online learning: A comparative descriptive study. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3).
- Rosseel, Y. (2012). lavaan : An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–93. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Regmi, P., Waithaka, E., Paudyal, A., Simkhada, P., & Teiglingen, E. (2016). Guide to the design and application of online questionnaire surveys. *Nepal J Epidemiol*, 6(4), 640–644. <https://doi.org/10.3126/nje.v6i4.17258>
- Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545–554.
- Schneider, D., & Harknett, K. (2022). What’s to Like? Facebook as a Tool for Survey Data Collection. *Sociological Methods & Research*, 51(1), 108-140. <https://doi.org/10.1177/0049124119882477>
- Schriek, J., Carstensen, B., Soellner, R., & Klusmann, U. (2024). Pandemic rollercoaster: University students’ trajectories of emotional exhaustion, satisfaction, enthusiasm, and dropout intentions pre-, during, and post-COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104709. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104709>
- Sitar-Tăut, D.-A., Mican, D., & Moisescu, O.-I. (2024). To be (online) or not to be? The antecedents of online study propensity and e-learning-dependent dropout intention in higher education. *Technological Forecasting and Social Change*, 207, 123566. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123566>
- Taskin Yilmaz, F., Tiryaki Sen, H., & Demirkaya, F. (2015). Perception Forms of Profession and Expectations for The Future of Nurses and Midwives. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(3), 130–139. <https://doi.org/10.5222/SHYD.2014.130>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1). <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Véliz Palomino, J. C., & Ortega, A. M. (2023). Dropout Intentions in Higher Education: Systematic Literature Review. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(2),

149–158. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206>

- Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Mamani-Poma, J., Rodriguez-Dominguez, L., & Cabrera-Toledo, L. (2022). Satisfaction towards virtual courses: Development and validation of a short measure in COVID-19 times. *Heliyon*, 8(8), e10311. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10311>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Xu, T., & Xue, L. (2023). Satisfaction with online education among students, faculty, and parents before and after the COVID-19 outbreak: Evidence from a meta-analysis. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 14). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1128034>
- Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251–260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085>
- Yupanqui-Lorenzo, D., Jara-Osorio, L., Carbajal-León, C., Caycho-Rodriguez, T., Cardoza, M., & Duran, K. (2024). Course Dropout Intention Scale: Development and Validation of a New Brief Measure in Academic College Context. *European Journal of Educational Research*, 13(1), 103–113.

Anexos

Anexo 1: Comité de ética



DGII Dirección General de
Investigación e Innovación

Ñaña, Lima, 13 de febrero del 2025

DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

El proyecto de investigación N° 2025-CEUPeU-006, presentado por **CAROL STEPHANIE QUISPE LOPEZ**, identificada con DNI N°73576738, con título: **“Satisfacción con los cursos virtuales, intención de abandono de cursos y motivación académica como predictores de las expectativas de futuro en universitarios peruanos”**, fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación e Innovación de la Universidad Peruana Unión, considerando la importancia científica, consideraciones de bienestar de los participantes, y de acuerdo con los estándares de la ética establecidas para la Investigación en la Universidad Peruana Unión.

El Comité de Ética de Investigación e Innovación emite el siguiente resultado:

APROBADO

Dr. Rodrigo Alfredo Matos Chamorro
Presidente
Comité de Ética de Investigación

Mtro. Alcides Alberto Flores Saénz
Secretario
Comité de Ética de Investigación

Anexo 2: Sumisión a la revista

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria

Volver a Envíos

2111 / Quispe López y cols. / Satisfacción, intención de deserción y motivación académica como predictores de expectativas futura:
Biblioteca

Flujo de trabajo
Publicación

Sumisión
Revisión
Corrección de estilo
Producción

Ronda 1

Estado de la Ronda 1
Uno o más revisores no cumplieron con la fecha límite. El equipo editorial ha sido notificado y tomará medidas para garantizar que se completen las revisiones. No es necesario que realice ninguna acción en este momento. Se le notificará cuando se haya tomado una decisión.

Discusiones de revisión
Agregar discusión

Nombre	De	Última respuesta	Respuestas	Cerrado
Ningún artículo				

Anexo 3: Consentimiento informado

Consentimiento informado

Hola, nuestros nombres son: Leydi Yancachajlla, Carol Quispe y Jeison Naula, es grato dirigirnos a ustedes para hacerles llegar un cordial saludo.

El motivo de la presente es para hacer de su conocimiento que estamos realizando un proyecto de investigación titulado *“Satisfacción con los cursos virtuales, intención de abandono de cursos y motivación académica como predictores de las expectativas de futuro en universitarios peruanos”*, requisito para optar el título profesional de psicología por la Universidad Peruana Unión. En la parte inferior podrás encontrar los cuestionarios de Escala de satisfacción con los cursos virtuales, Escala de intención de abandono de cursos, Cuestionario de motivación académica y la Escala de Expectativas de futuro. Tu participación es completamente voluntaria y anónima. Asimismo, puedes dejar de responder en cualquier momento si no deseas continuar con la investigación. Los datos que brindarán serán manejados en absoluta confidencialidad.

Agradeceremos tu participación.

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar de este estudio.

Anexo 4: Datos sociodemográficos

Datos Sociodemográficos

¿Desea participar de este estudio?

Si

No

2.Edad (escribir solo el número. Ejemplo: 35)

Escriba su respuesta.....

3.Sexo

Masculino

Femenino

4.Región donde reside

Sierra

Costa

Selva

5.Universidad donde estudia:

Privada

Estatat

6.Especialidad o facultad a la que pertenece:

Ciencias de la salud (Medicina, Enfermería, Odontología, etc)

Ciencias sociales (Psicología, Sociología, etc)

Ciencias empresariales (Contabilidad, Administración, etc)

Humanidades (Derecho, etc)

Ingenierías (Civil, Sistemas, Industrial, Ambiental, etc)

Otros

Anexo 5: Instrumentos

Escala de Expectativas de futuro (EEFA)

INSTRUCCIONES:

Nos gustaría conocer cómo crees que será tu futuro. Imagínate a ti mismo dentro de algún tiempo, por ejemplo, cuando pasen unos años; luego, contesta sinceramente a las siguientes cuestiones, marcando la respuesta que mejor representa lo que piensas que te sucederá.

1	2	3	4	5
Estoy seguro de que no ocurrirá	Es difícil que ocurra	Puede que sí, puede que no	Es probable que ocurra	Estoy seguro de que ocurrirá

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
1	Encontraré un trabajo					
2	Tendré un carro					
3	Encontraré un trabajo que me guste					

4	Tendré una casa					
5	Encontraré un trabajo bien remunerado					
6	Terminaré los estudios de la universidad					
7	Realizaré estudios de postgrado					
8	Realizaré estudios en el extranjero					
9	Seré respetado por los otros					
10	Me sentiré seguro con mis propias decisiones					
11	Seré feliz					
12	Tendré una vida familiar feliz					
13	Encontraré una persona con quien formar una pareja feliz y estable					
14	Tendré hijos					

Escala de intención de abandono de los cursos

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en es desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo

Nº	Items	1	2	3	4	5
1	Pretendo abandonar el curso.					
2	Deseo dejar de asistir a clase porque me va mal.					
3	Realmente, siento que estoy perdiendo el tiempo en este curso.					
4	Considero que no tendré éxito en el curso, aunque me esfuerce.					

Escala Corta de Satisfacción hacia los cursos virtuales (SVC-S)

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Nº	Items	1	2	3	4	5	6	7
1	Los cursos virtuales son interesantes.							
2	Los cursos virtuales cumplen con mis expectativas.							
3	<i>Los cursos virtuales son una buena alternativa para el aprendizaje.</i>							
4	<i>En general, me siento satisfecho con los cursos virtuales.</i>							

Escala de motivación académica

1	2	3	4	5	6	7
No corresponde en absoluto	Correspon de mínimame nte	Corresponde parcialmente	Correspond e en cierta medida	Corresponde moderadamente	Correspond e bastante	Correspond e exactamente

Subescalas	Items	1	2	3	4	5	6	7
	Estoy cursando esta carrera..							
Motivación Intrínseca para saber	por el placer que experimento al descubrir cosas nuevas nunca antes vistas							

	debido a que mis estudios me permiten seguir aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.							
Motivación Intrínseca hacia el logro	por el gusto que siento al superarme en uno de mis logros personales.							
	porque la universidad me permite experimentar una satisfacción personal en mi búsqueda de la excelencia en mis estudios.							
Motivación Intrínseca para experimentar Estimulación	por el placer que experimento al leer autores interesantes.							
	por el placer que siento al estar completamente absorto por lo que ciertos autores han escrito.							
Regulación Identificada	porque creo que una educación universitaria me ayudará a prepararse mejor para la carrera que él eligió.							
	porque eventualmente me permitirá ingresar al mercado laboral en un							

	campo que me gusta.							
Regulación Introyectada	debido al hecho de que cuando tengo éxito en la universidad, me siento importante.							
	porque quiero demostrarme a mí mismo que puedo tener éxito en mis estudios.							
Regulación Externa	para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.							
	con el fin de tener un mejor salario en el futuro.							
A motivación	porque no entiendo por qué voy a la universidad y, francamente, no me importa.							
	porque no lo sé; No puedo comprender qué hago en la Universidad.							