

INVESTIGACIONES

*ANÁLISIS DE LOS MODELOS EXPLICATIVOS DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES
EN LA UNIVERSIDAD: UNA VISIÓN DESDE LA DESIGUALDAD SOCIAL**

Analysis of explicative models of student's retention at the University:
A vision from the social inequality

Sebastián Donoso¹, Ernesto Schiefelbein²

¹Universidad de Talca. sdonoso@utalca.cl.

²CIDE, Universidad Alberto Hurtado, pschiefel@cide.cl

Resumen

El artículo analiza la evolución de los estudios desde la temática de la deserción a la retención de estudiantes en las universidades, contextualizando este fenómeno en el caso chileno, donde los estudios sobre resultados educativos han dado cuenta de un problema de significación asociado a la pobreza. Se inserta esta discusión en la temática de la exclusión social y educativa que genera el sistema educativo, incluyendo el nivel superior, y debate las principales orientaciones sobre esta materia desde la perspectiva teórica señalada.

Palabras clave: modelos de retención, exclusión social, educación superior.

Abstract

The article analyzes the evolution of the studies from the thematic of desertion of students in the universities in Chile. The studies on educative results have given to account of a meaning problem associate to poverty. This discussion is in the thematic with social and educational exclusion is inserted, including the superior level. It debates the main directions on this matter from the indicated theoretical perspective.

Key words: retention models, social exclusion, higher education.

* Este artículo es parte del proyecto Fondecyt 1051015.

1. DE LOS ENFOQUES CENTRADOS EN LA DESERCIÓN A LOS ORIENTADOS A LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES

Las temáticas de la deserción y repitencia de estudiantes fueron dominantes en los estudios sobre resultados educacionales impulsados hasta mediados de la década de los 70. La deserción o el abandono anticipado de los estudios es, conceptualmente, “un caso desviado del objetivo”, el cual suele estar precedido –la mayoría de las veces– por la repitencia, variable que desde hace mucho tiempo aparece como pródromo de la deserción (Schiefelbein 1975; Schiefelbein y Simmons 1981; Schiefelbein y Farrel 1982; Illanes 1991).

Estos estudios se referían básicamente a los niveles primario y secundario, aunque la educación superior no estaba ajena al tema, en particular en Chile, donde ya existía gran preocupación por esta materia (Ahumada 1958; Hamuy 1961; MINEDUC 1964; Schiefelbein 1976), lo que no implica que este problema en América Latina haya sido superado, sino por el contrario, como lo sintetiza Gajardo (2005), se trata de un fenómeno demasiado presente en la realidad educativa del continente.

Los estudios en Chile sobre deserción y abandono referidos a la educación superior son escasos y se orientan esencialmente a la estimación cuantitativa del fenómeno (Himmel 2002). Al respecto, se considera que, en promedio, al menos la mitad de los alumnos que ingresan a la educación postsecundaria abandonan sus estudios antes de alcanzar un título profesional o grado académico. La mayor proporción de esta cifra corresponde a la deserción que se produce durante el primer año (Rodríguez, Donoso y Zunino 1982; González y Uribe 2002).

De igual forma, en nuestro medio, incluyendo el ámbito latinoamericano, aún son escasos los trabajos con una orientación predictiva de la retención o la deserción¹, con la excepción de algunos estudios de casos. En razón de ello es importante analizar esta temática, atendiendo a su impacto social y, tanto de su revisión conceptual como empírica, identificar los factores de mayor capacidad predictiva, en particular de aquellos que pueden ser intervenidos por las instituciones de educación superior.

2. SISTEMAS DE SELECCIÓN DE ESTUDIANTES Y RETENCIÓN: EL CASO CHILENO

Para el caso chileno es importante tener en cuenta que desde el año 1930 se puso en práctica, con carácter obligatorio, un sistema único de selección y admisión de estudiantes a las universidades, basado en un conjunto de pruebas (que han variado sustancialmente en diversos aspectos), que operó como monopolio hasta 1981, cuando

¹ Al respecto, se comparte lo señalado por IESALC/UNESCO (s/f) acerca de las dificultades que implica implementar estudios sobre repitencia y deserción en la educación en los países de la región por la ausencia de datos y la calidad de los mismos. “De hecho la única manera de obtener resultados confiables en esta materia es a través de seguimiento de cohortes de ingreso hasta que el estudiante con mayor rezago se haya titulado. Sin embargo, dicho esquema resulta demasiado complejo de aplicar en carreras con currículo flexible y con aprobación independiente por asignatura” (p. 4).

las nuevas universidades privadas asumen procesos alternativos de selección. Sin embargo, las universidades que reciben financiamiento público como aportes no vinculantes siguen adscritas a este sistema de selección². Se entiende que este proceso busca, entre otros objetivos, elegir a quienes reúnen las mejores condiciones (de cada promoción) para continuar estudios superiores y, por ende, debería impactar positivamente en la retención estudiantil.

El análisis de la “retención de estudiantes en la educación universitaria chilena” implica comprender que este fenómeno se produce en un sistema que tiene una importante tradición de procesos de selección de postulantes a las universidades públicas³. Siendo este un factor diferenciador del sistema universitario público chileno respecto de América Latina, ha de sumarse que en el país no se ha aplicado “el libre acceso” al primer año de estudios. En el caso chileno implica que por más de siete décadas los estudiantes han sido filtrados por algún criterio de mérito académico. Basados en esta última condición se han aplicado diversas pruebas, a las que se suman las calificaciones de enseñanza secundaria, conformando los criterios socialmente ‘razonables’ del desempeño académico futuro del postulante⁴.

La instalación de un sistema de selección de estudiantes responde a la hipótesis que no todos los egresados de la enseñanza secundaria poseen las habilidades, condiciones, capacidades, aptitudes o competencias para proseguir exitosamente estudios universitarios. Debiendo someterse a un proceso selectivo cuya razón no se fundamenta en la provisión de más postulantes que vacantes, sino que en la certificación de un nivel mínimo de desempeño, para augurar buenos resultados en los estudios universitarios, es decir, aumentar la posibilidad de su retención.

La segunda hipótesis –de tipo comparado– es que producto del proceso de selección, los resultados en retención de estudiantes en las universidades que emplean este procedimiento deberían ser mejores que en aquellas que no tienen estos procesos. Desgraciadamente para el caso chileno no se poseen antecedentes masivos y consistentes en este aspecto que estén vinculados a niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes⁵.

El incremento exponencial de instituciones universitarias acontecido desde 1981 hasta el año 2005 implicó pasar de 8 a 62 universidades, generando un explosivo crecimiento en las plazas para estudiantes. En los inicios de este proceso de “apertura” del mercado universitario había cerca de 118.000 estudiantes en las universidades, al año 2005 la cifra se eleva

² Funciona considerando las calificaciones de enseñanza media y los resultados en pruebas de lenguaje, de matemáticas y opcionalmente de ciencias naturales y sociales.

³ En Chile se consideran como públicas las universidades que se agrupan en una entidad “Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas”, conformado por 25 universidades autónomas, cuyo origen corresponde a las ocho universidades que existían hasta el año 1980, fecha en que se produce la reforma que liberaliza el mercado de la educación superior chilena. De las universidades del Consejo de Rectores, dieciséis son estatales y nueve privadas. De estas últimas, seis están vinculadas a la Iglesia Católica y tres a corporaciones privadas.

⁴ Entre 1930 y 1966 se seleccionó a los postulantes mediante las pruebas del Bachillerato, que era un examen tipo ensayo, procedimiento a partir del año 1967 hasta el 2003 por la Prueba de Aptitud Académica, que operaba con procesos de selección múltiple. Desde la admisión del año 2004 se selecciona con la Prueba de Selección a la Universidad (PSU), basada en la teoría de ítem/respuesta.

⁵ Ello para evitar que la comparación sea incompleta, con las deformaciones que puede generar contrastar tasas de retención desprovistas de estándares comunes de aprendizaje.

sobre los 450.000 (CSE 2005), cuya representatividad poblacional saltó del 15% al 37% del grupo en edad de cursar educación superior (Brunner 2005). El crecimiento del número de estudiantes de pregrado del sistema universitario chileno se sustenta –principalmente– en las universidades privadas nacidas a partir de la reforma de 1981, más un aporte de significación de las universidades del Consejo de Rectores.

Esta situación ha focalizado las presiones sociales de quienes quieren estudiar en la obtención de los recursos financieros para ello. De esta forma, la hipótesis de las habilidades y aptitudes para estudiar en la universidad ha perdido fuerza hacia la obtención de oportunidades –asociadas al financiamiento de los estudios, incorporando mayor complejidad al fenómeno de la retención de estudiantes⁶.

La incorporación de mayor población estudiantil es de importancia para el tema en estudio, la retención, dado que el sistema de selección de estudiantes generalizó la creencia que la selección por méritos era una materia asociada a la igualdad de oportunidades, ocultando que se trata de un fenómeno más complejo, al que están asociadas fuertemente las variables socioeconómicas mediante las oportunidades educativas⁷ y éstas con la concepción de equidad social definida por el sistema (González 2005). De esta manera, el sistema universitario se desprende de su cuota de responsabilidad sobre los resultados educativos del estudiante y “privatiza” el fracaso (repetencia y deserción) como una consecuencia del mismo estudiante y no como un proceso en el cual a la universidad le corresponde la provisión de los recursos adecuados (docentes, infraestructura, equipamiento) para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, algo que incluye también las políticas compensatorias.

Los mecanismos de selección implantados en el sistema universitario chileno han hecho creer a muchos que los resultados verificados en todo el mundo no se presentan en nuestro medio, esto es: que el nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias son los principales factores que explican las diferencias de rendimiento, tanto entre los estudiantes como entre los establecimientos⁸ (Donoso 2003).

3. LA EXCLUSIÓN SOCIAL: CONCEPTUALIZACIÓN

El proceso de exclusión de estudiantes del sistema educativo chileno ha sido un fenómeno histórico registrado desde sus orígenes, documentado por Darío Salas (1920),

⁶ Ciertamente hay problemas de localización de centros universitarios, como también que algunas universidades o carreras saturan sus vacantes tempranamente y otras no lo hacen. Si bien desde el año 1990 la educación ha recuperado su nivel de inversión pública histórico, lo cierto es que el aporte privado a la educación superior ha sido significativo, al extremo que se duda que pueda seguir manteniendo el ritmo de crecimiento basado en este componente, de no operar leyes de financiamiento de los estudios universitarios, como la que comienza a operar con la admisión 2006, dado que en forma creciente se incorporan estudiantes provenientes de los niveles socioeconómicos más descendidos.

⁷ El problema se presenta cuando los aprendizajes, que son evaluados como mérito, se relacionan con el nivel socioeconómico. En teoría, asignando más recursos a los alumnos más vulnerables a fin de compensar lo que los desfavorece, el acceso a oportunidades educacionales y laborales de acuerdo al mérito, permitiría el ascenso social de al menos los niños y jóvenes pobres con más talento.

⁸ Recientemente se ha identificado el “efecto pares” (peer effect), que indica que manteniendo los demás factores como constante, el rendimiento de un estudiante dependerá del nivel socioeconómico de sus compañeros de curso. Esto se traduce también en que la concentración de estudiantes más pobres reduce el rendimiento promedio de un establecimiento más allá de los factores individuales.

Amanda Labarca (1939), lista que se engrosa con múltiples trabajos entre los que se pueden situar los de Schiefelbein y Farrell (1982) como también Bellei (2003), y que da cuenta de la estructuración de los factores asociados a la deserción y posterior exclusión, como de algunos pródromos de retención.

El análisis conceptual de la exclusión involucra la revisión de algunas visiones al respecto, fundamentalmente asociados a los conceptos de pobreza y desigualdad, tanto en su versión relativa como absoluta. En función de ello se derivan sus consecuencias sobre las nociones de desempleo y de precariedad laboral, que evidencian la crisis de la sociedad de mercado y, finalmente, la concepción de ciudadanía y sus limitaciones.

Una de las principales fuentes teóricas para construir el concepto de exclusión social proviene del debate en torno a la definición de pobreza. Peter Townsend (1979) estableció la noción de pobreza relativa, abriendo con ello un campo significativo para su estudio. Instituye que la pobreza no debe basarse en la satisfacción de un conjunto absoluto de necesidades básicas, sino de las oportunidades individuales de participación en la comunidad de pertenencia. Ello implica que los recursos para alcanzar la participación son relativos (tiempo y espacio), esto es, dependen del contexto bajo análisis. De igual forma, la pobreza da cuenta de una situación de privación social relativa a los niveles prevalecientes de participación. En el argumento de Townsend el concepto de participación se aproxima al de integración y el de pobreza se hace prácticamente indistinguible del de desigualdad (Saraví 2005: 2).

Es Amartya Sen (1981, 1983, 1995) quien critica y luego complementa el carácter sólo relativo de la pobreza e incorpora otras dimensiones para su análisis que se vinculan con el enfoque de la exclusión social. Sen asienta en el constructo de “capacidad” el eje de su propuesta. Así, la pobreza o privación se definen en relación a las capacidades de los individuos y/o sus hogares para satisfacer un conjunto absoluto de condiciones básicas. En consecuencia, la pobreza no es la no satisfacción de alguna de esas condiciones, ni tampoco la carencia de determinados recursos para obtener dichas condiciones. La pobreza se relaciona con las capacidades y limitaciones (o carencia) de capacidades en el hogar.

Sen reconoce que la pobreza es un concepto relativo cuando se analizan los recursos, pero es absoluto cuando trata las capacidades. Esta acepción precisa el concepto de Townsend sobre participación en la comunidad. Tales enfoques se centran en la dimensión distribucional de la exclusión social, la que es también un problema relacional, de ruptura del nexo social, lo que se asocia con la crisis de la sociedad moderna y del mercado (Castel 1997; Bahalla y Lapeyre 1999).

Por su parte, la concepción de exclusión, desde la perspectiva de la ciudadanía, es comprendida como pertenencia a una situación sociohistórica determinada, constituyéndose en una variante conceptual casi indiferenciable de la de exclusión social. Desde esta perspectiva la exclusión social “es analizada en términos de la negación –o no realización– de los derechos sociales; en otras palabras, en términos de la extensión en que el individuo es integrado como miembro de una comunidad moral y política” (Room 1995: 7). Su preocupación pasa del mercado de trabajo a la ciudadanía social. De esta manera, el concepto de exclusión social queda estrechamente asociado con la noción de ciudadanía.

El aspecto común y esencial de la noción de exclusión social es la idea de una fractura en los lazos que tejen la relación individuo-sociedad. Por su parte, las diferen-

cias responden a la localización del factor clave que define la pertenencia, sea la relación individuo-sociedad: la del mercado, el trabajo o la ciudadanía.

Sin embargo, este debate requiere –para el contexto latinoamericano– integrar otros elementos conceptuales. Primero, al tenor de lo señalado por Kaztman *et al.* (1999), en nuestra sociedad la integración social es un proceso multifiliatorio, esto implica que existen muchos lazos sociales débiles que brindan un sentido de pertenencia, pero donde ninguno alcanza la fuerza que en otros contextos adquiere la relación salarial, los derechos sociales, o la misma participación en el mercado. Es decir, se trata de procesos parciales, más bien graduales, en los cuales no hay prevalencia marcada de ellos, y donde, finalmente son los vínculos salariales los determinantes finales de la integración-exclusión.

En razón de ello “la exclusión social” puede definirse como el resultado final de un proceso de acumulación de desventajas que va mermando la relación individuo-sociedad. Como tal revela la vulnerabilidad de sectores de la población que quedan atrapados en círculos de desventajas, también llamados círculos no-virtuosos. Ello demanda generar una perspectiva de análisis que permita comprender que la acumulación de desventajas no es un proceso puntual, sino que responde a una fuerte asociación acumulativa de desventajas a lo largo de la vida. El carácter estructural de las desventajas es matizado por Fitoussi y Rosanvallon (1997) al indicar que las nuevas desigualdades sólo pueden identificarse a partir de las trayectorias (seguimiento) de los individuos.

Basado en lo expuesto, se puede indicar que los procesos de acumulación de desventajas no son un problema particular de un curso de vida desviado de la persona (Dewilde 2003), sino de una estructura de oportunidades que hace a este proceso más incierto y complejo. Esto es, conduce a un acumulado histórico de desventajas. Esta situación ha sido anotada por Gentili (1997), al insistir que el modelo de mercado aplicado a la educación ha privatizado el fracaso escolar.

En el caso de nuestras sociedades latinoamericanas la estructura de oportunidades sociales está asociada con diversos factores: el Estado, el mercado, la comunidad y la familia. “La emergencia de políticas de combate a la pobreza, la focalización, y la fragmentación del bienestar en el Estado, la creciente precarización e inestabilidad del mercado de trabajo, la segregación, la estigmatización y el distanciamiento de los espacios urbanos, y nuevas estructuras y dinámicas de organización en las familias, son algunos de los aspectos que reconstruyen un escenario de nuevas oportunidades y constreñimientos, pero que en todos los casos contribuyen a una creciente fragmentación y desigualdad” (Sivori 2005: 7).

El enfoque de la exclusión social podemos comprenderlo como la identificación de los factores de vulnerabilidad que genera el proceso de acumulación de desventajas, proceso que podría derivar a una fractura del lazo social.

4. MODELOS DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD

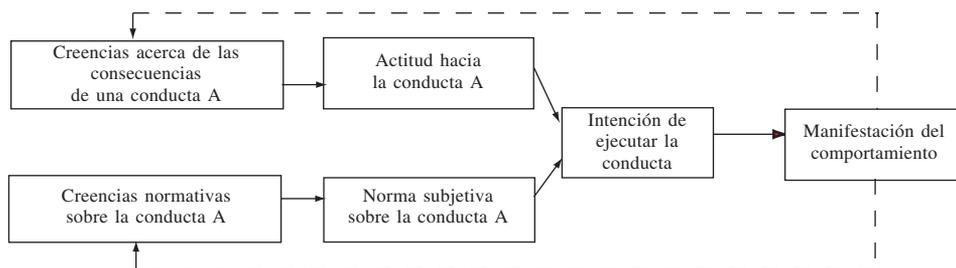
A partir de los aportes de Cabrera, Castañeda y Nora (1992), Braxton, Johnson, y Shaw-Sullivan (1997), se proponen cinco grandes categorías para clasificar los enfoques sobre deserción y retención, según el énfasis asignado a las variables explicativas fundamentales, a saber: personales, familiares o institucionales. En razón de ello se identifican

las perspectivas psicológica, sociológica, económica, organizacional, y la interaccionista. A éstas hay que incorporar una visión complementaria sustentada por Cabrera *et al.* (1999), como también por Robbins *et al.* (2004). La exposición de los modelos seguirá el orden señalado. Estos poseen diversos grados de sustentación empírica.

La característica fundamental de los enfoques psicológicos de la retención se refiere a los rasgos de personalidad que diferencian (discriminan) a los alumnos que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen. Siendo la propuesta de Fishbein y Ajzen (1975) una de las pioneras en este campo. Ellos muestran que el comportamiento está influido significativamente por las creencias y actitudes. De esta forma, la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida (i) por las conductas previas, (ii) las actitudes sobre la deserción y (o) persistencia y, (iii) por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan “una intención conductual”, que es un comportamiento definido. Este último contribuye tanto a la modificación de sus creencias sobre las consecuencias de su actuar como a sus convicciones normativas subjetivas. El modelo asume la deserción como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la retención como un fortalecimiento de las mismas, sea deserción voluntaria, como la retención (véase diagrama siguiente).

Diagrama Nº 1

Modelo de Fishbein y Ajzen (1975)



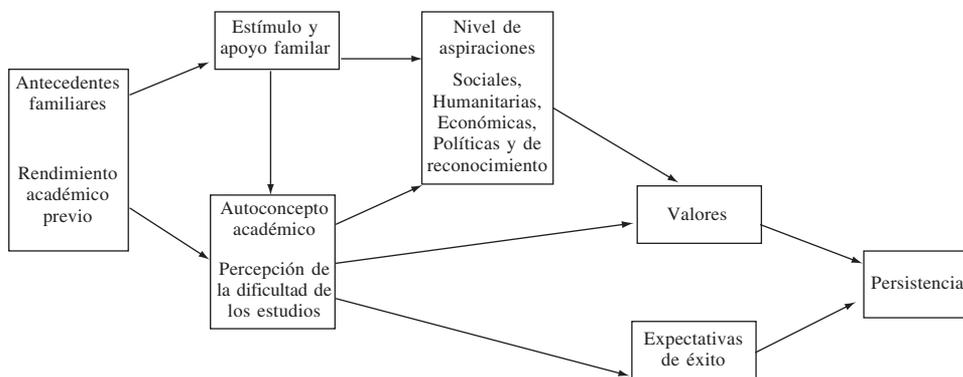
Atináis (1986) amplía el modelo expuesto con la idea de que la persistencia o la deserción se ven influidas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso. De esta manera, efectúan una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono.

Por otra parte, Ethington (1990), basándose en los modelos anteriores, elabora una estructura más completa formulada a partir de una teoría más general sobre las “conductas de logro” de Eccles *et al.* (1983) y Eccles y Wigfield (2002). Esta comprende atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. Una de las premisas centrales de Eccles es que el rendimiento académico previo influye significativamente en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. El apoyo y

el estímulo que recibe de su familia, a su vez inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones. Ethington (véase diagrama Nº 2) encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores. Además, pudo observar que las expectativas de éxito estaban explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad.

Diagrama Nº 2

El modelo de Ethington (1990)



Como era esperable, los modelos psicológicos incorporan principalmente variables individuales, esto es, características y atributos de estudiante, que dan cuenta, con diferente grado de ajuste de la deserción o la persistencia. Sin embargo, como señala Robbins *et al.* (2004: 263) estos modelos experimentan un cambio de significación, a partir de la década de los noventa, mediante la integración de enfoques, materia que se discute al final de la presente sección.

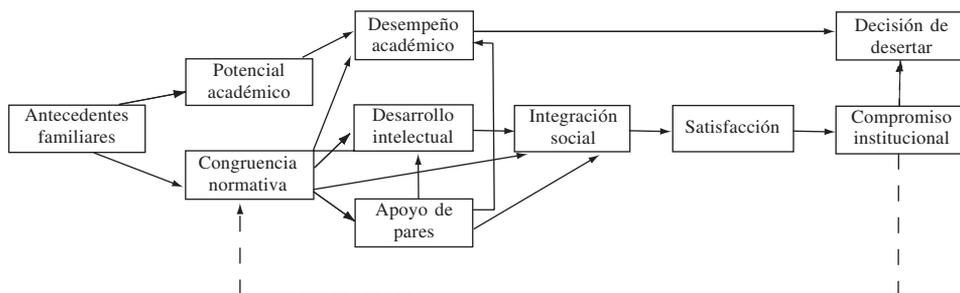
En forma paralela al desarrollo de las explicaciones del fenómeno de la retención desde el enfoque psicológico, se producen los primeros modelamientos desde la perspectiva sociológica. Estos enfatizan la influencia de factores externos al individuo en la retención, los que se suman a los psicológicos. Entre estos modelos está la propuesta de Spady (1970) sobre deserción universitaria. El autor desarrolla su modelo basado en la teoría del suicidio de Durkheim, quien sostiene que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. La probabilidad de suicidio aumenta cuando existe una baja conciencia moral (congruencia normativa baja) y afiliación social insuficiente. Esto es, bajo apoyo de las relaciones sociales. Spady sostiene que estos mismos tipos de integración afectan directamente la retención de los alumnos en la universidad. Sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. Este autor también señala que el medio familiar es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando

su nivel de integración social en la universidad. La integración plena al ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior.

En el diagrama N° 3 se establece la relación que, según Spady, el ambiente familiar influye sobre el potencial académico y la congruencia normativa. El primero, también gravita sobre el rendimiento académico. Además, la congruencia normativa actúa directamente sobre el rendimiento académico e intelectual, el apoyo de pares y la integración social. A su vez, el apoyo de pares tiene un efecto sobre la integración social. Esta última influye en la satisfacción del estudiante en su inserción en la universidad y contribuye a reafirmar su compromiso institucional.

Diagrama N° 3

Modelo de Spady (1970)



Spady sostiene que existe una alta probabilidad de abandono de los estudios, cuando las diversas fuentes de influencia van en un sentido negativo, lo que deriva en un rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y, por ende, de insatisfacción y compromiso institucional. Al contrario, si los efectos van en dirección positiva y son congruentes con la situación inicial, el estudiante logra un desarrollo académico y social acorde tanto con sus propias expectativas como con las institucionales, lo que favorece significativamente su retención en la universidad.

El análisis desde la teoría económica responde –principalmente– a la aplicación del enfoque costo-beneficio. Al respecto se sostiene que no siempre el racional de los beneficios opera en la forma esperada, esto es, cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los sujetos optan por retirarse. Sin embargo, ello no ocurre con la velocidad y rango esperado ya que el estudiante puede adoptar otro racional de funcionamiento. Esto es, los beneficios no siempre son tan evidentes, como también existe una inercia y desfase entre la percepción que tiene el sujeto de un fenómeno y la realidad del mercado laboral. Un componente crucial en esta visión es la

percepción del estudiante acerca de su capacidad o incapacidad para solventar los costos asociados a los estudios universitarios. Sin embargo, este factor está mediatizado por una serie de otras variables, créditos de largo plazo a tasas relativamente blandas, o subsidios parciales o totales (becas de matrícula, de alimentación, etc.).

Los estudios que analizan los subsidios focalizados en los estudiantes tienen por objeto aumentar la retención, cuando se orientan a los grupos que presentan limitaciones reales para permanecer en el sistema (costo de estudios, costo oportunidad de otras opciones, etc.). Estos subsidios buscan un impacto en la equidad (Cabrera, Nora y Castañeda 1993). Este enfoque privilegia el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles sobre retención (deserción), sin cuestionarse el ajuste entre los beneficios y los costos de los estudios⁹.

Los modelos organizacionales enfocan la deserción desde las características de la institución universitaria, atendiendo a los servicios que ofrece a los estudiantes. En estos modelos tienen un rol crucial las variables de calidad “de la docencia” y “de las experiencias de los estudiantes en el aula”. A estas variables se suman –en oportunidades– los beneficios proporcionados por la organización a los estudiantes en salud, deportes, cultura y apoyo académico y docente (recursos bibliográficos, laboratorios, y número de alumnos por docente). Estas variables pertenecen al ámbito operacional de las universidades, siendo factible su intervención.

El modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997), que responde a esa perspectiva, es el de mayor influencia sobre el estudio de la retención. “Reconociendo el rol de las instituciones en la generación de resultados, Tinto desarrolla un refinado modelo para explicar las decisiones de los estudiantes por permanecer o cambiarse de las instituciones de educación superior (en los Estados Unidos). Este atraviesa por la integración social e intelectual de los estudiantes, aquellos que alcanzan esta condición tienen mayores posibilidades de permanecer en la institución” (Peterson 1993: 660). Este autor incorpora al modelo de Spady la teoría de intercambio de Nye (1979), la cual asume como principio que las personas tienden a evitar las conductas que implican un costo de algún tipo para ellas y por ende buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (Nye 1979). Según Tinto, los estudiantes emplean “la teoría del intercambio” en la construcción de su integración social y académica.

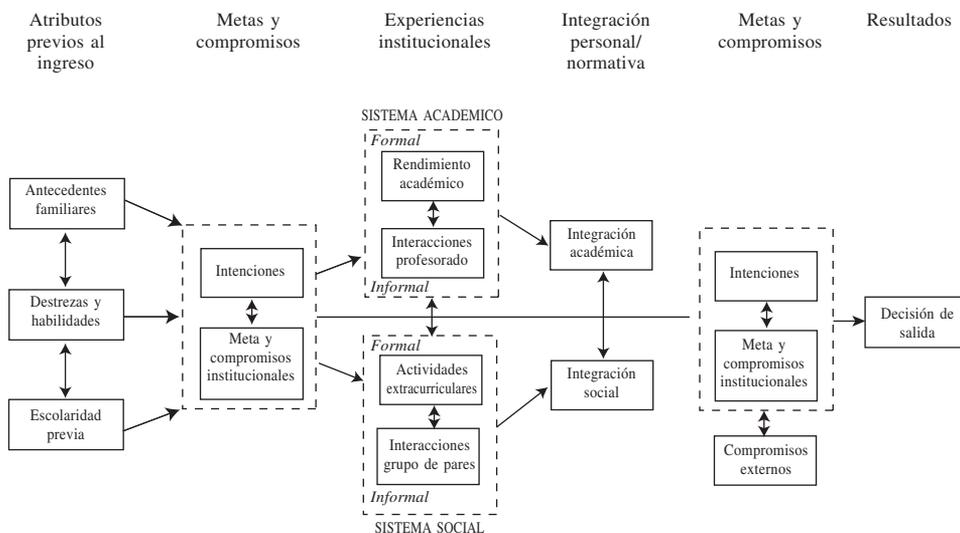
De esta forma, si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos por los estudiantes como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces éste permanecerá en la institución. Alternativamente, si se reconocen otras actividades como fuente de mayores recompensas, el estudiante tenderá a desertar (véase diagrama Nº 4). Asimismo, Tinto reconoce, en sentido amplio, que la trayectoria de interacciones de la persona con los sistemas académico y social de la universidad puede derivar en su alejamiento de la institución.

El modelo considera que a medida que el alumno transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre

⁹ Las investigaciones en esta perspectiva si bien consideran variables demográficas y académicas, las incorporan para controlar fuentes de variación que pueden enmascarar los efectos directos de los subsidios y los costos de los estudios sobre la retención de estudiantes.

Diagrama N° 4

Modelo de Tinto



Tinto, 1987, p. 114.

su experiencia en la educación postsecundaria. Estas características comprenden antecedentes familiares, tales como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como los valores que ésta sustenta, a la vez que atributos personales y de la experiencia académica preuniversitaria. Dichos rasgos distintivos se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta que es la graduación o titulación. Tinto incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y, también, la participación en actividades extracurriculares. Además, considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Igualmente, el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. En suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte.

Tinto menciona el vínculo de habilidad con persistencia y estatus socioeconómico, señalando que no es una sorpresa que la persona con mayor habilidad y mayor capital socioeconómico sea más propensa a terminar exitosamente sus estudios, consideración que se extiende a procesos de tiempo más largos aún (Tinto 1987: 29-30), lo que confirma la visión de permanencia. Al respecto detalla otros elementos: “Estudiar, aun en escuelas no selectivas, implica un esfuerzo. Las personas más persistentes van a lograr salir adelante en estos aspectos, sin embargo ésta no es sólo una cualidad individual, es un reflejo también del contexto social y académico” (Tinto 1987: 42), dando

cuenta con ello de uno de los aspectos fundamentales de su propuesta: el sistema social y académico en el que se inserta el estudiante.

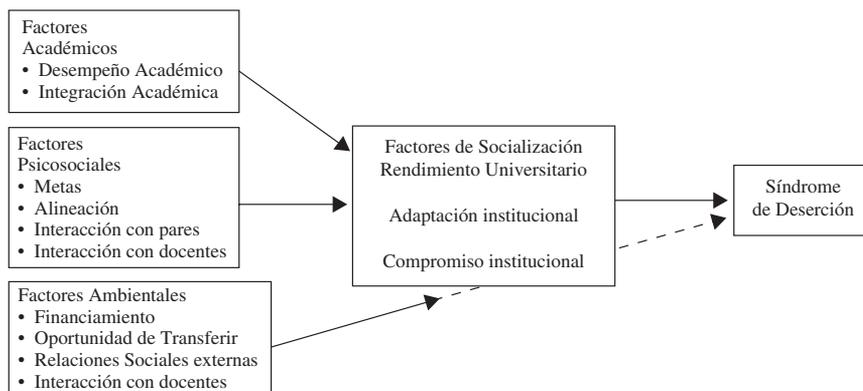
Pese a todo lo señalado, los estudios con el modelo de Tinto no muestran resultados estables en términos del peso y el sentido de los factores postulados según diferentes tipos o modalidades institucionales. Algunas investigaciones confirman la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción, en las instituciones de educación más tradicionales (Grosset 1991; Nora y Rendon 1990; Pascarella y Terenzini 1980). Otras investigaciones sostienen que esa dimensión se asocia inversamente con la persistencia en los estudios (Pascarella, Smart y Ethington 1986).

En esta misma línea, Bean (1980, 1983, 1985) incorpora al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado por Price en el contexto de las organizaciones laborales (1977). Para estos efectos sustituye las variables del ambiente laboral por otras más pertinentes. Al sostener que la deserción universitaria es análoga a la productividad y referir la importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar), como predictoras de la persistencia. El modelo asume que las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y éstas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales. De igual manera afirma que las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares). Bean asume que los factores externos a la institución pueden ser de importancia ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución.

Bean considera que la satisfacción con los estudios opera en forma similar a la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios. Investigaciones más recientes (Bean y Vesper 1990) señalan que factores no cognitivos, a saber: características personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses), ambientales y organizacionales tienen un peso significativo en la deserción, en particular en la deserción voluntaria. De igual manera Robinns *et al.* (2004), como se mencionó anteriormente, otorgan gran impacto a las variables socioeconómicas en este problema.

Diagrama Nº 5

Modelo de Bean (1985)



Una comparación de las dos principales teorías basadas en la persistencia es provista por Robbins *et al.* (2004), ilustrando las perspectivas analizadas por Tinto y Bean, por una parte, y Covington Eccles y Wigfield, entre otros (véase tabla siguiente).

Tabla N° 1

Constructos emergentes de los modelos de persistencia educativa
 y teoría de la perspectiva motivacional

Modelos de persistencia educacional	Teorías motivacionales
Influencias contextuales <ul style="list-style-type: none"> • <i>Soporte financiero</i> • <i>Tamaño de la institución</i> • <i>Selectividad institucional</i> 	Motivos como direcciones <ul style="list-style-type: none"> • Motivación al rendimiento • Necesidad de pertenencia Motivación como metas <ul style="list-style-type: none"> • Metas académicas • Metas de rendimiento y logro Motivos como expectativas <ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia y expectativas de desempeño Autovalor <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto
Influencia social <ul style="list-style-type: none"> • <i>Soporte social percibido</i> 	
Contrato social <ul style="list-style-type: none"> • <i>Contexto social (integración social, pertenencia social)</i> 	
Contrato Académico <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cometidos referidos al grado</i> • <i>Cometidos referidos a la instituciones</i> 	

Tomado de Robbins *et al.* (2004: 263).

Por su parte, Pascarella (1985a) sugiere un modelo causal general con consideraciones explícitas respecto de las características institucionales y ambientales (véase diagrama N° 6). Este es compatible con estudios de impacto en diversas instituciones. El autor sostiene que el desarrollo y cambio de los estudiantes es función de cinco conjuntos de variables, dos de los cuales están relacionados con antecedentes y características personales a saber: aptitudes, rendimientos, personalidad, aspiraciones, etnicidad.

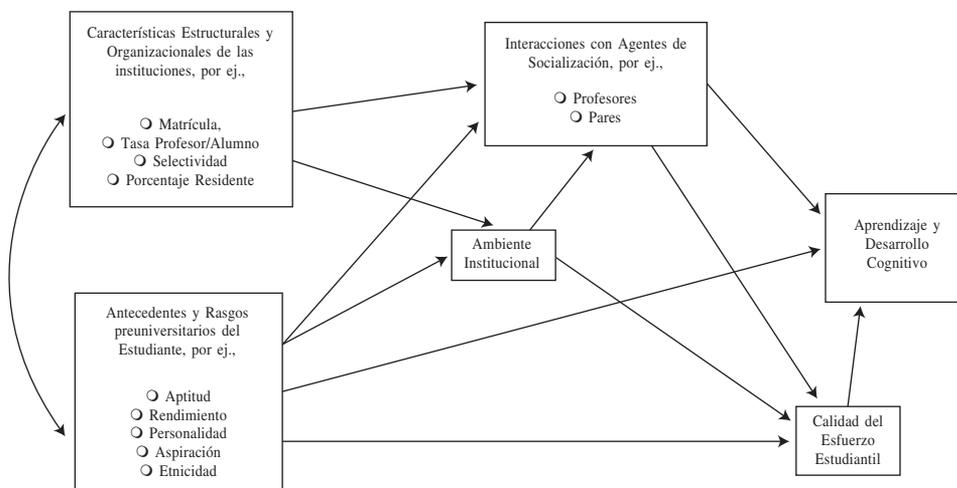
El segundo grupo lo conforman las características estructurales y organizacionales de la institución, admisión, estudiantes de la facultad, selectividad, porcentaje de residentes. Este grupo se relaciona con el tercer conjunto de variables: entorno institucional.

Estos tres grupos de características incluyen, en turnos, al cuarto grupo que considera el conjunto de variables asociadas a la frecuencia y contenido de las interacciones con los miembros de la facultad y los pares. El quinto grupo se refiere a la calidad del esfuerzo desplegado por el estudiante por aprender¹⁰ (Pascarella y Terenzini 1991: 54-55).

¹⁰ Como se indica por los mismos autores del modelo, éste es multipropósito, en consecuencia estos aspectos también se asimilan a un enfoque sobre aprendizaje.

Diagrama N° 6

Modelo de Pascarella y Terenzini (1985)



Pascarella, 1985, p. 50.

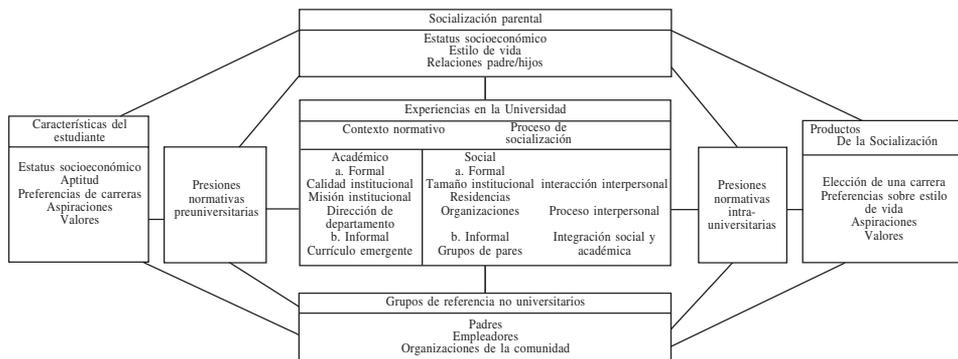
Pace (1979, 1979a, 1984, 1987, 1992) ha explicado los incrementos de aprendizaje de los alumnos universitarios a partir de la forma cómo es comprendido, asumido y puesto en práctica el esfuerzo. Sus resultados afirman que cuando los estudiantes interiorizan y asumen que los aprendizajes y desarrollos alcanzados requieren de una inversión de tiempo y perseverancia de su parte, los logros van a ser superiores¹¹.

Desde otra perspectiva, aunque complementaria, Weidman (1989) propone un modelo referido a la socialización de los estudiantes de pregrado que incluye factores psicológicos y socioestructurales en el desarrollo y cambio de éstos. El modelo otorga particular atención a los cambios no-cognitivos, los que involucran elección de carrera, preferencias de estilos de vida, valores y aspiraciones. El modelo que propone se basa en su propia investigación. Al igual que Tinto y Pascarella, el autor asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas: nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, etc. Como también presiones de los padres y de otros grupos de referencias a los cuales el estudiante se refiere (pares, colegas, etc.). Estas variables son predisposiciones que tienen fuerza y entran en conflicto con las fuerzas estructurales del establecimiento. Estas adquieren dimensiones formales e informales, como también, académicas y sociales con los docentes y con sus pares (citado por Pascarella y Terenzini 1991: 56-57).

¹¹ Se rechaza el azar como componente del éxito. El test mide los grados de adaptación al esfuerzo y persistencia para alcanzar logros, garantizando su éxito a los estudiantes en la medida en que no cambien esta condición.

Diagrama Nº 7

Modelo de Waidman (1989)



Es posible identificar desde los trabajos de Cabrera la generación de modelos que buscan integrar las variables económicas con las perspectivas antes expuestas. En esta perspectiva está el modelo de Nora (1990), quien relaciona las habilidades académicas de los estudiantes al ingresar a la universidad, las necesidades de apoyo financiero, los beneficios estudiantiles de la institución y el desempeño académico de los alumnos en ella, como factores determinantes de la deserción.

En una línea más comprensiva Cabrera, Castañeda, Nora y Hegnstler (1992) plantean que la persistencia en la educación superior se modela mediante un proceso que abarca tres etapas. Una primera donde la habilidad académica previa y los factores socioeconómicos afectan la disposición del estudiante para proseguir estudios universitarios, así como las percepciones sobre sus posibilidades de efectuarlos. La segunda etapa en la que el estudiante “estima” los costos y beneficios asociados de sus estudios en una institución, lo que implica que al ingresar lo hace con un cierto compromiso inicial con la institución, el que es revisado con el transcurrir del tiempo¹².

En la tercera etapa, cursando estudios universitarios, otros factores como las experiencias académicas y sociales a las que se va exponiendo y su desempeño académico van cobrando fuerza. De este modo, las experiencias sociales y académicas positivas y un desempeño académico adecuado reforzarían las percepciones acerca de los beneficios económicos y de otra naturaleza, que derivan como consecuencia de la culminación de los estudios. Por otra parte, los apoyos financieros y una adecuada integración académica influirían positivamente en la decisión de permanecer en la institución, al mantenerse de este modo el equilibrio entre el costo de cursar una carrera postsecundaria

¹² El apoyo financiero influye en la intención específica de ingresar a una determinada institución, este fue uno de los argumentos esgrimidos para cambiar el sistema de financiamiento de estudiantes de la educación superior en Chile a partir del año 2006, generando un sistema de crédito para estudiar en cualquier universidad acreditada y no sólo para las públicas.

y el beneficio de obtener un título o grado académico. En cambio, las experiencias negativas, tales como las alzas en los valores de la matrícula o experiencias académicas insatisfactorias, producen un desequilibrio entre el costo y el beneficio, incrementando la probabilidad de la deserción estudiantil.

Finalmente, en una visión analítica sicosocial Robbins, Lauver, Le, Davis y Langley (2004) señalan que “junto con reevaluar los constructos existentes, las teorías de la persistencia y motivacional deberían crear modelos teóricos causales que puedan ser testeados prospectivamente para determinar las relaciones entre motivación, constructos sociales e institucionales en el contexto de la preparación y el desempeño académico” (p. 277). Los principales constructos al que aluden los autores son presentados en este trabajo en la tabla Nº 1, a saber: Motivación al rendimiento (logro), metas académicas, desempeño institucional, soporte social percibido, entorno social, autodesempeño académico (eficacia), autoconcepto general, habilidades asociadas al desempeño académico, influencias del contexto, soporte financiero, tamaño de la institución y selectividad institucional.

5. ENFOQUES COMPLEMENTARIOS NO MODELADOS

Existen importantes aportes a la discusión y análisis del tema que no forman parte de una estructura modelar, es relevante registrar algunos de estos elementos pues tienen especial referencia a la situación nacional. Entre estos elementos destacan primero el rol de la decisión del participante en un universo de posibilidades: la localización de los centros de estudio.

Como se señalara al comienzo del trabajo, en Chile el Sistema de Selección de Alumnos asume que la institución universitaria es la que selecciona al alumno y que éste opta en función de un perfil de alternativas reducidas, de acuerdo con el puntaje alcanzado en el proceso de selección. Establece la posibilidad de opción (siempre en línea, no simultáneamente) en una ventana muy específica que se deja al final del camino. “La elección de estudiantes es un aspecto básico y parte integral de teoría e investigación sobre educación superior (...) En educación superior, a diferencia de la educación primaria y secundaria, los estudiantes tienen la libertad de optar. Ellos pueden decidir dónde estudiar, en cuál universidad matricularse, qué mención tomar, con quién interactuar, qué asignaturas (y eventualmente profesores) inscribir, cuándo cambiarse de cursos, cuándo abandonar un curso, cuándo detenerse y retirarse de la universidad, cuándo cambiarse de universidad” (St. John *et al.* 1996: 177).

El análisis del proceso decisional de los estudiantes forma un núcleo complejo de estructuras en las que participan variables de diversa naturaleza, asumiendo, claro está, que existen ofertas alternativas: “...la decisión de un estudiante de matricularse en una universidad está determinada, primeramente, por su distancia (localización) y su récord académico, y en su estado final decisional por el programa de estudio, el ingreso económico familiar, programa, prestigio. Tanto el estado civil como la edad no tienen mayor efecto” (Leppel 1993: 388). La incorporación de variables como localización del establecimiento es un fenómeno decisivo que en nuestro medio también se incorpora crecientemente desde la lógica del postulante, aunque está incluida en la variable económica, ello se ve reflejado en el explosivo surgimiento de nuevas sedes universitarias

en localidades del país, que en los últimos 20 años implicó pasar de 30 a más de 220 campus (PNUD- MINEDUC 2004).

La realidad de Estados Unidos da cuenta de un mercado con una oferta muy superior a la demanda, situación similar ocurre en Chile. En ambas realidades, los establecimientos de calidad siempre tienen mayor demanda, de manera que deben llevar a cabo un proceso selectivo empleando aquellas variables que mejor comportamiento registran en ese plano. “Se identifican variables como calidad académica, pertenencia a una élite, región del país, parentesco de los alumnos, habilidades atléticas de los estudiantes, ingreso familiar, y cualquier otro atributo relacionado con la universidad”. (Bruggink and Gambhir 1996: 204) (...) “siguiendo a Ehrenberg y Sherman, podemos concluir que la universidad tendrá grandes beneficios, *ceteris paribus*, si se matriculan estudiantes con altos puntajes de aptitud, grandes rendimientos escolares, y una gran acumulación de talento no académico, liderazgo y diversidad” (Bruggink y Gambhir 1996: 224).

6. DISCUSION FINAL

El sobredimensionado lugar que ha tenido en Chile la discusión de las temáticas asociadas al sistema de selección de estudiantes para la universidad y, en lo fundamental, las pruebas e instrumentos que se emplean en este proceso, han desviado la atención sobre algunos de sus efectos relevantes, no debidamente analizados, en particular su impacto sobre la retención de estudiantes en la universidad.

Ello proviene de la fuerte creencia en que un buen proceso de selección garantizaba “retener a los mejores estudiantes en la universidad”, lo que impidió someter a prueba con mayor rigurosidad esta hipótesis y retardó la generación de estudios y luego de programas destinados a generar retención a partir de otras variables que no fuesen exclusivamente las incorporadas al sistema selección vía PAA- PSU. De igual forma, la tendencia a abordar la problemática de la deserción más que la retención afectó la comprensión de este problema y redujo la atención sobre el tema de fondo: retención de estudiantes.

Como se aprecia, el tema de la retención de estudiantes en la universidad ha sido abordado desde diversas perspectivas, parciales y más integradoras. Los aportes de Tinto y Bean, que han sido los más integradores, expuestos bajo un enfoque institucional, evidencian requerimientos de adecuación y de especificación, debidamente anotados por Cabrera y su equipo, Robbins y colaboradores, y por Gansamer-Topf y Schuh (2006). Sus aportes muestran con solidez que el fenómeno de la selección –siendo importante– ni por mucho es el de mayor significación, por el contrario, hay una serie relevante de factores y de variables que inciden en este proceso, según sea la etapa que el individuo está pasando, el tipo de institución, carrera, nivel socioeconómico, requerimientos de financiamiento, localización, etc.

En la mayor parte de los enfoques y estudios empíricos dominan las variables referidas a nivel socioeconómico (ingresos-estatus), lo que podría llevar a una situación extrema, asignar al sistema toda la responsabilidad de los resultados liberando al participante de algún grado de responsabilidad en este proceso. La combinación de factores sicosociales –propuesta por Robbins– reduce el sesgo de esta situación y equilibra el

proceso de desarrollo, madurez y elección que va realizando el estudiante, con el marco de condiciones en el cual éste se encuentra inserto, es decir, con la realidad institucional. En razón de ello sugiere algunas consideraciones relevantes a tener en cuenta para efectos de repensar los modelos de retención con fines prospectivos, en especial al incorporar variables referidas a la motivación de los participantes, dimensión escasamente cubierta en el Sistema de selección de estudiantes del Consejo de Rectores chileno.

La temática de la retención de estudiantes muestra cuatro vertientes analíticas sobre las cuales es recomendable poner mayor atención, la primera es aquella de la cual tenemos mayores antecedentes en nuestro medio: (i) la relación entre las características previas del sujeto y su éxito en los primeros años en la universidad; (ii) identificar los aspectos a los cuales los estudiantes le atribuyen importancia antes de graduarse; (iii) la descripción de experiencias diseñadas para incrementar la retención (área sobre la cual se han centrado en la actualidad la mayor parte de los trabajos sobre el tema), y (iv) análisis de los resultados de procesos de innovación pedagógica y sus impactos en la retención (dimensión que está en pleno desarrollo).

En este marco la inclusión de una visión del problema que considere la conceptualización de la “exclusión social” tiene por sentido analizar esta situación como resultante de las fallas de retención que se van generando a lo largo del sistema, en especial en el plano universitario. Sin embargo, lo que se busca es comprender que la exclusión es un proceso complejo y étápico, que participa a la par de la misma complejidad del proceso de retención, aunque no se visualice en su horizonte directo. Por ello los efectos de las “fallas” de retención si bien conducen rápidamente a la deserción del sistema, su estructuración con un conjunto de variables asociadas al “círculo no virtuoso”, conducen a la exclusión y a lo que conceptualmente se ha definido como exclusión social.

Aunque se esté en una de las fases finales del largo proceso selectivo del sistema educativo, que tiene un rol determinante en la exclusión social, el fracaso estudiantil en cuanto sea tratado como un fenómeno de responsabilidad propia y absoluta de la persona –el estudiante– implica repetir un esquema de exclusión social, no dando espacio a la generación de condiciones que permitan producir procesos de retención estudiantil con clara orientación a integrar a aquellos grupos y personas que tienen pródromos más distantes con las variables de retención y, por esta vía, detener la “exclusión social” que genera, primero el sistema de selección de estudiantes y, posteriormente, la estructuración de los estudios universitarios bajo un conjunto de supuestos asociados a habilidades meritocráticas, que en su mayoría están primero y estrechamente asociadas a la disponibilidad de un nivel importante de capital social, cultural, económico y educacional previo.

Los avances en las tasas de cobertura del sistema universitario en los países de América Latina implican, en forma paralela, la creciente incorporación a este nivel de la enseñanza de estudiantes provenientes de los niveles socioeconómicos más pobres. En consecuencia, si asumimos una concepción de pobreza relacionada con la dotación (o carencia) de capacidades en el hogar, esta condición se transforma en un factor determinante de la retención, dado que los nuevos estudiantes son –en su gran mayoría– primera generación en la universidad (Brunner 2005), por ende no poseen históricamente lazos sociales sólidos en este ámbito que les brinden un sentido de pertenencia, sino más bien son débiles.

Es por ello que este proceso puede fracasar –en el mediano plazo– como resultado final de un proceso de acumulación de desventajas que va mermando sus capacidades si no existen procesos de apoyo sistemáticos (y no puntuales) que rompan el círculo de desventajas.

Los modelos de retención muestran cierta evidencia empírica acerca que los procesos de acumulación de desventajas no son un problema particular de un curso de vida desviado de la persona, sino de una estructura de oportunidades que hace a este proceso más incierto y complejo.

REFERENCIAS

- Ahumada, J. (1958). *En vez de la miseria*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.
- Bhalla, A. y F. Lapeyre (1999). *Poverty and Exclusion in a Global World*. New York: St. Martin's Press.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition. *Research in Higher Education* 12: 155-187.
- Bean, J. (1983). The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education* 6 (2): 129-148.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal* 22 (1): 35-64.
- Bean, J. and N. Vesper (1990). Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data: Using LISREL to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition. *Annual Meeting AERA*. Boston, EE.UU.
- Bellei, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? En: C. Cox (ed.). *Políticas Educativas en el cambio de Siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Capítulo 3. 125-212.
- Braxton, J.M., A. Sullivan & R.M. Johnson (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En: J.C. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of theory and research*. Vol. 12. NY, USA.: Agathon Press.
- Bruggink, Thomas & Vivek Gambhir (1996). *Research in Higher Education*. Vol. 37(2): 123-134.
- Brunner, J.J. (2005). *Hacia una nueva política de educación superior*. Documento de Trabajo Nº 45. Santiago de Chile: Corporación Expansiva.
- Cabrera, A.F., M. B. Castañeda, A. Nora. & D. Hegnstler (1992). The convergence between two theories of colleges persistence. *Journal of Higher Education* 63: 143-164.
- Cabrera, A.F., M. B. Castañeda & A. Nora (1992). The role of the finances in the persisting process: A structural model. *Research in Higher Education* 33: 571-593.
- Cabrera, A.F., A. Nora & M.B. Castañeda (1993). College persistence: Structural equations modeling test of and integrated models of student retention. *Journal of Higher Education* 64: 123-139.
- Castel, R. (1997). *La Metamorfosis de la Cuestión Social*. Buenos Aires: Paidós.
- CSE (2005). Matrícula en educación superior. www.cses.cl Consultado, julio 2005.
- Dewilde, C. (2003). A life-course perspectiva on social exclusion and poverty. *British Journal of Sociology* 54(1): 109-128.
- Donoso, S. (2003). *Éxito y fracaso de los participantes en las etapas del proceso de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Variables Asociadas*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Eccles, J., T. F. Adler, R. Futerrman, S. B. Goff, C. M. Kaczala, J. L. Meece y C. Midgley (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En: J.T. Spence (ed.). *Achievement*

- and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco, CA, EE.UU.: Freeman and Co.
- Eccles, J.S. and A. Wigfield (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53: 109-132.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education* 31 (3): 266-269.
- Fishbein, M., I. Ajzen (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research*. MA, EE.UU.: Addison-Wesley, Reading.
- Fitoussi, J.P. y P. Rosanvallon (1997). *La Nueva Era de las Desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Gansemer-Tpf, A. J. Schuc (2006). Institucional selectivity and Institutional Expenditures: Examining organizational factors that contribute to retention and graduation. *Research in Higher Education* 1162, 006-9009.
- Gajardo, M. (2005). América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias y perspectivas. UNESCO, UNICEF. *Políticas Educativas y Equidad*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. 10-118.
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Cuadernos de Crítica de la Cultura* 29: 56-65.
- González, L.E. y D. Uribe (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Calidad de la Educación*, 2º semestre. 75-90.
- González, P. (2005). La igualdad educativa, el financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación: elementos para un debate. En: García Huidobro, J. E. (ed.). *Políticas Educativas y Equidad*. Santiago de Chile: Fundación Ford, UNESCO UNICEF. 247-270.
- Grosset, J.M. (1991). Patterns of integration, commitment, and student characteristics, and retention among younger and older students. *Research in Higher Education* 32 (2): 159-178.
- Hamuy, E. (1961). *El problema Educativo del pueblo de Chile*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*. 2º semestre. 91-107.
- ILESALC/UNESCO (sf). *Términos de Referencia para estudios nacionales sobre deserción y repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela.
- Illanes, M. I. (1991). *Ausente señorita: el niño chileno y la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990*. Santiago de Chile: JUNAEB.
- Kaztman, R., et al. (1999). *Vulnerabilidad, Activos y Exclusión Social en Argentina y Uruguay*. Santiago de Chile: I.L.O.
- MINEDUC (1964). *Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile, Editorial Universitaria.
- Nora, A. and L. I. Rendon (1990). Determinants of predisposition to transfer among community college students: A structural model. *Research in Higher Education* 31 (3): 235-255.
- Pace, R. (1979). *College Student Experiences*. Los Angeles: UCLA, Laboratory of Research on Higher Education.
- Pace, R. (1979). *Measuring Outcomes of College*. San Francisco: Jossey-Baas.
- Pace, R. (1984). *Measuring the Quality of Outcomes College Student Experiences*. Los Angeles: UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Pace, R. (1987). *CSEQ: Test Manual & Norms*. Los Angeles: UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Pace, R. (1992). *College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Third Edition. 1990*. Los Angeles: UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Pascarella, E. T. and P. T. Terenzini (1980). Predicting freshmen persistence and voluntary dropouts decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education* 51 (1): 60-75.

- Pascarella, E. T., J. C. Smart and C. A. Ethington (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education* 24 (1): 47-71.
- Pascarella, E. and P. Terenzini (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peterson, S. (1993). Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared Students. *Research in Higher Education* 34 (6): 659-686.
- PNUD-MINEDUC (2004). *Expansión de la educación superior en Chile: hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad*. Santiago de Chile.
- Robbins, S., K. Lauver, H. Le, D. Davis, R. Langley (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A Meta - Analysis. *Psychological Bulletin* 130 (2): 261-288.
- Rodríguez, C., G. Donoso, E. Zunino (1982). *Deserción y cambio de carrera en la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: División Estudios, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes, Universidad de Chile, Monografía N° 14.
- Room, G. (1995) Poverty and social exclusion: The new European agenda for policy and research. En: G. Room (ed.). *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: The Policy Press.
- Saraví, G. (2005) Nuevas dimensiones de la pobreza en América Latina: acumulación de desventajas y biografías de exclusión. *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Santiago, Chile, 18-21 oct. 2005.
- Sen, A. (1981). *Poverty and Famines: An Essay on Entitlements and Deprivation*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1983). Poor, relatively speaking. *Oxford Economic Papers* 35: 153-169.
- Sen, A. (1995). *Inequality Reexamined*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. *Social Developments Papers* N° 1. Manila: Asian Development Bank.
- Schiefelbein, E. (1975). Repeating: an overlooked problem of Latin American Education. *Comparative Education Review* (19): 468-487.
- Schiefelbein, E. (1976). *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Schiefelbein, E. and J. Simmons (1981). *The determinants of school achievement. The review of the research for developing countries*. Ottawa: IDRC.
- Schiefelbein, E. and J. Farrell (1982). *Eight years of their lives: Through schooling to the labour market in Chile*. Ottawa: IDRC.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1 (1): 64-85.
- St. John, E. P., A. E. Cabrera, A. Nora y E. H. Asker (1996). *Economic Influences on Persistence Reconsidered*. Internet. www.soemadison.wisc.edu/edadmin/people/faculty/cabrera/
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth: Penguin.
- Tinto, Vincent (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education* 53 (6): 687-700.
- Tinto, Vincent (1986). Theories of student departure revisited. In: D. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research* (Vol. 2). New York: Agathon Press.
- Tinto, Vincent (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student experience. *Journal of Higher Education* 68 (6): 599-623.
- Tinto, Vincent (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience. *Review of Higher Education* 21 (2): 167-177.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: a conceptual approach. In: J. Smart (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5) New York: Agathon.

