

El seguimiento escolar, un estudio de caso de un campus universitario regional

Student Success: Institutional Focus of a Socially Responsible University

6



Julio C. Durand, PhD
Universidad Austral
jdurand@austral.edu.ar

Resumen— La deserción universitaria es un fenómeno con serias repercusiones en las instituciones de Educación Superior y efectos de singular importancia tanto desde el ángulo socio-económico como psicosocial que tocan al actor involucrado y al sistema en su conjunto. Pese a su gravedad, todavía ha sido poco estudiado en Argentina y en la mayoría de los países latinoamericanos, en el que diversos autores todavía no han logrado consenso ni siquiera sobre la real dimensión del problema ni en la forma de medirlo. En esta ponencia nos proponemos analizar la retención expresándola como el éxito alcanzado por el estudiante al finalizar su carrera o programa. Nos parece que es además un indicador adecuado para expresar la responsabilidad social universitaria y que hasta ahora no ha recibido atención desde esta perspectiva.

Palabras Clave — Deserción – Retención – RSU - Universidad socialmente responsable.

Abstract— The growing number of students who abandon their studies is a phenomenon that seriously affects higher education institutions all around the world. Desertion has effects very important from the socio-economic point of view and also from the psychosocial perspective and its impact on the individuals and the whole system.

Despite of the grave situation, the problem has received scarce attention in Argentina and in the other Latin-American countries. The absence of a minimum consensus to describe the real dimension of the problem constitutes an additional difficulty. Instead of desertion, in this paper we propose to analyze retention defined as student success in finishing his university program and obtaining a degree. We think it is an appropriate indicator to express the social responsibility of the university. This approach has not been intended to the moment.

Keywords — Retention- Student Success – Socially Responsible University

I. INTRODUCCIÓN

En este trabajo queremos realizar un aporte en la discusión que desde hace algunos años se da en la comunidad académica y en general en toda la sociedad, sobre el significado y la necesidad de que la universidad como institución acredite un comportamiento socialmente responsable.

Durante mucho tiempo, apoyada en su legitimidad y prestigio, la universidad no se vio interpelada para dar cuentas de su desempeño, de la manera en que utilizaba los fondos que el estado o su patrocinador le asignaban, de la relevancia o pertinencia de sus actividades a la luz de los problemas que el país o región enfrentaban, etc.

Sin embargo esos tiempos parecen haber quedado lejanos. Por un lado ya es ampliamente aceptado en gran parte del mundo, la necesidad de dar cuentas y aportar evidencia del uso apropiado de los recursos asignados, especialmente cuando ante múltiples necesidades, muchas de ellas acuciantes, a veces se ha cuestionado el 'estilo', la indolencia, y cierta arbitrariedad por parte de algunas instituciones.

Por otro lado, se hace cada vez más dominante, la lógica de mercado y la visión de los consumidores a la hora de valorar la función de la universidad en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento. La competencia

por recursos escasos que se atenuaba en el mundo académico por un espíritu de cooperación y sentido de pertenencia a la comunidad, se ha transformado en feroces enfrentamientos, maquillados por los rankings.

Los gobiernos han hecho lo suyo, reduciendo las partidas presupuestarias, acotando autonomías institucionales, impulsando políticas que propugnan la acreditación obligatoria y la evaluación externa, etc.

Es evidente que la universidad, y en general la educación superior, ha alcanzado un nivel de desarrollo e impacto social mucho más alto que en el pasado. Las conexiones entre el sistema educativo de un país y su fuerza de trabajo bien preparada son patentes. Se trata de una relación intensamente simbiótica. La existencia de trabajadores bien educados influye a su vez la calidad del sistema educativo nacional. Una alta participación en la capacitación y en la educación crea un nivel más alto de participación futura. En la economía global, los países y sistemas de educación superior que no promueven vías para incrementar la proporción de población incorporada al sistema, están en clara desventaja de cara a su desarrollo. El ritmo de cambio que vivimos implica que esos países nunca lograrán alcanzar las posiciones de avanzada. En cualquier lugar del mundo, los trabajadores sin las habi-



lidades adecuadas enfrentarán el trauma del desempleo. Aunque algunas competencias profesionales pueden adquirirse por ósmosis, la mejora del conjunto de habilidades que posee un número grande de trabajadores exige su participación en la educación formal.

Por eso es pertinente el llamado al desarrollo de la responsabilidad social universitaria. Esta tiene implicancias en sus tres funciones tradicionales: docencia, investigación y extensión o servicio a la sociedad.

En nuestro trabajo vamos a centrarnos en un aspecto central que hace a la docencia: lograr que los estudiantes culminen sus estudios exitosamente. En concreto la necesidad de mejorar la retención, que al menos en las universidades argentinas, y en la mayoría de los países latinoamericanos, muestra unos niveles bajísimos y que constituyen una clara amenaza para el desarrollo: por este camino no se contará con una fuerza laboral preparada para la nueva economía que se perfila muy compleja en este nuevo siglo que ha comenzado.

La primera manifestación de la responsabilidad social universitaria en cuanto institución educativa es lograr las más altas tasas posibles de retención y graduación en tiempo, ofreciendo a los estudiantes una formación de calidad que les permita insertarse en el mundo profesional o continuar sus estudios de posgrado y desarrollo académico.

II. LA UNIVERSIDAD SOCIALMENTE RESPONSABLE

Para que las universidades se comporten como instituciones socialmente responsables, tienen que evitar caer en los viejos devaneos de 'la torre de marfil' por un lado, y por otro resistir la tentación de transformarse en un 'maximizador de resultados'. Para superar ambas limitaciones nos parece muy prometedor el desarrollo teórico y práctico que está teniendo lugar en el campo de la responsabilidad social universitaria (Pujadas et al., 2005).

Ante la presión de la lógica del mercado en la educación superior, nos podemos preguntar si necesariamente todos estamos obligados a actuar como productores o consumidores: ¿queda lugar para actuar simplemente como seres humanos que quieren estudiar, enseñar, investigar, aprender, compartir, buscar la verdad?

Lo curioso de este planteo es que en muchos aspectos, las

'universidades-empresas', tan denostadas por los 'puristas' del ethos académico, han mostrado más sensibilidad social y compromiso con la comunidad a la que sirven que muchas de las tradicionales y famosas universidades, refugiadas en sus prestigiosas prebendas, desentendidas de los problemas reales de las personas que les rodean.

Creemos efectivamente, que ni la universidad por el mero hecho de su historia y tradición, o por su carácter estatal o privado, está exenta de las fuerzas fragmentadoras del egoísmo y del individualismo (Página 12, 2002; Durand y Pujadas, 2004a), ni que la empresa, por definición es un ámbito eximido de la reflexión ética y humanista.

En el mundo empresarial se están dando firmes pasos para superar la visión de la organización cuya única misión es maximizar los beneficios para sus accionistas (Paladino et al., 2004). Se plantea ahora un sentido ético de la empresa como comunidad de personas que tienen que desarrollarse plenamente; y como organización que debe ser responsable ante la sociedad por todas sus decisiones.

Esta visión de la empresa se ha concretado en un modelo llamado Responsabilidad Social Empresaria, conocido también por sus siglas: RSE. Kliksberg (2004, p. 146) dice que "hay una explosión de interés mundial por la Responsabilidad Social Empresaria (RSE)", y numerosos ejemplos que así lo demuestran (Paladino et al., 2004).

Un elemento central en todos los enfoques actuales de la RSE es la teoría de los stakeholders, desarrollada por Freeman (1984). En castellano se llama a los stakeholders, "públicos interesados", o "clientes internos y externos", y se pueden definir como "cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por la realización de los objetivos de la empresa" (Freeman 1984, p. 31).

Como dicen Pujadas y sus colegas (2005), se pueden aplicar a la universidad dos ideas centrales del concepto de RSE:

- 1) La RSE exige una reflexión de la Ética aplicada a la empresa, que procura que se integren unos valores básicos –explicitados o no en códigos éticos–, en toda la organización y en todas sus operaciones. Esto es muy pertinente para intentar aplicar en la Universidad, que es una institución central en la sociedad del conocimiento, y que debería aspirar a tener algún liderazgo ético en la sociedad (Durand y Pujadas, 2004b). Sería una gran incoherencia que en la universidad se enseñe RSE pero que la universidad no lo aplique a sí misma.

2) La RSE se apoya en la teoría de los stakeholders, por lo tanto si acordamos que la universidad debe interactuar estrechamente con la sociedad, constituyéndose en una comunidad de personas unidas por el interés académico al servicio del bien común, en ella deberían participar todos los interesados en el conocimiento y en su gestión.

A continuación desarrollamos estas dos ideas centrales de la RSE en relación a la universidad.

En primer lugar, la universidad como organización, debería ser socialmente responsable en cuanto a la misión que se propone y a los valores que promueve, cuidando que haya coherencia entre lo que se declara en los documentos y lo que es o procura ser realmente la estructura y la cultura de la organización (Zemsky et al. 2005).

Si bien la mera declaración formal no es señal de integridad ética, se puede decir que es un elemento positivo en cualquier organización. Las universidades argentinas están lejos de formalizar los estándares éticos que adoptan las empresas del país. Y nuestra experiencia, en las universidades estatales y privadas, nos confirma en la urgente necesidad de desarrollar en todas ellas este instrumento. Como hemos dicho en otros lugares (Pujadas y Durand, 2002a), las universidades deberían ser las instituciones que detentan el liderazgo ético, para que el país intente superar el deshonroso puesto que le otorga la percepción de corrupción existente.

En segundo lugar, la universidad debería ser socialmente responsable en sus operaciones, es decir en el uso de los recursos que el Estado y la sociedad ponen a su disposición para realizar sus actividades de docencia, investigación y extensión. Es la demanda de accountability que constituye un elemento central de la agenda política universitaria (Del Bello, 2004).

La respuesta de la universidad hacia la sociedad es muchas veces fragmentaria y poco sistemática. Por ejemplo, las actividades solidarias que encaran las universidades se concentran en algunos proyectos aislados, impulsados desde determinadas cátedras o departamentos, dependiendo a veces demasiado del entusiasmo de los promotores o de la disponibilidad de fondos de la propia universidad o del Ministerio de Educación.

Según la RSE, por el contrario, se pretende que la organización asuma el compromiso de modo total y coherente. Para este fin se usan herramientas concretas que la universidad también podría aplicar, como el Balance Social,

que es una rendición de cuentas ante la sociedad, muy apropiada y necesaria.

Postulamos la necesidad de acudir a un modelo o marco conceptual auténticamente universitario, para tener una guía a la hora de redactar Códigos de ética y cuestionarios de evaluación de la RS. Nos parece que es el modo conveniente de trasladar herramientas desarrolladas con éxito en el mundo empresarial al mundo académico, como también lo expresan Zemsky y sus colegas (2005), para evitar transformar el mercado en un fin, cuando solo es un medio, es necesario que la universidad esté muy centrada y consciente de su misión.

III. LOS STAKEHOLDERS DE LA UNIVERSIDAD

La pregunta acerca de quiénes tienen un interés legítimo en la tarea de la universidad, nos remite a su mismísimo origen. La universidad fue inicialmente “ayuntamiento de profesores y alumnos en busca del saber”, según la definición de Alfonso el Sabio. En esos comienzos los alumnos tuvieron mayor protagonismo en Bolonia, y los profesores en París. Y desde estos mismos albores de la institución universitaria se acuñó el concepto de colegialidad para designar su cultura y su estructura organizacional.

“Tradicionalmente la colegialidad fue el modo de entender la participación en el gobierno de las universidades, aunque limitándola a los profesores, como dominantes de la institución. La Reforma de 1918 fue innovadora al reconocer a los estudiantes un grado de participación no visto en otras latitudes. Sin embargo, no se produjo un desarrollo institucional de la colegialidad, sino que se limitó al activismo político.” (Pujadas y Durand 2002).

El bien común universitario hoy debería ser convocante, no solamente para profesores y alumnos, sino para todos los miembros de la sociedad que entiendan el papel central que juega la universidad en la sociedad del conocimiento (Durand y Pujadas, 2005).

El concepto de “colegialidad ampliada” es perfectamente coincidente con la visión de los stakeholders. Significa que en la toma de decisiones en la universidad tienen que ser tenidos en cuenta, todos aquellos que son afectados por las decisiones de la universidad, o pueden afectar a la universidad. No es suficiente hablar de gobierno tripartito o cuatripartito: los públicos internos y externos de la universidad, en la sociedad contemporánea, son muchos



más, y tienen que poder hacer oír su voz en los asuntos que los involucran. Porque lo que está en juego es muy importante para cada persona, y para la sociedad: se trata del conocimiento, el bien clave para el pleno desarrollo tanto de la persona, como de cada organización y de la sociedad en su conjunto.

La síntesis de este apartado sería la siguiente: en una auténtica universidad, constituida como comunidad académica amplia, no cerrada en sí misma, los públicos internos y externos participan activamente en el gobierno y la vida de la organización, a través de muchos mecanismos. Se comparte una cultura colegial que focaliza los esfuerzos de todos en el bien común, y que transmite a sus miembros el sentido de responsabilidad ante las necesidades sociales.

Por el contrario, una universidad que no se constituye como comunidad académica, será una organización fragmentada por los intereses individuales o de grupo, con una cultura que tiende a ser individualista y egoísta, la participación se reduce a las situaciones en que se sienten perjudicados los individuos (especialmente los empleados, alumnos y profesores), y la Responsabilidad Social se reducirá a iniciativas aisladas de algunas personas o grupos.

Una verdadera comunidad, con sensibilidad hacia su misión en la sociedad, debería abordar con valentía las razones para el elevado nivel de fracaso estudiantil y proponerse una mejora sistemática de las tasas de retención y graduación en el tiempo establecido.

IV. LA TASA DE RETENCIÓN Y SU ESTUDIO

En Argentina, las cifras de deserción universitaria son alarmantes. No se ha logrado producir un cuerpo de conocimiento suficientemente sólido sobre la dimensión real de la deserción. En general se suele estimar como muy alta (García de Fanelli, 2004 y 2005), aunque un estudio encargado por la Secretaría de Educación Superior (cfr. Landi y Giuliadori, 2001) calculó la graduación en un 43 %, claro que tomando un periodo de 16 años y partiendo de la EPH del INDEC y no de las propias estadísticas universitarias. Un comentario interesante sobre el debate se puede leer en <http://www.pagina12.com.ar/2001/01-06/01-06-26/UNIVER01.HTM>

La SPU afirma que entre 1985 y 1995 la matrícula estu-

diantil aumentó un 40%, mientras que los graduados oscilan entre el 15% y el 19% sobre cada 100 inscriptos bajando a un 12% según las universidades. Además la significación de la deserción en el primer año (50% en muchas carreras) habla de la magnitud del problema, el que ha ido creciendo en las últimas décadas con diferencias según regiones del país y campos disciplinares.

A ello se suma la excesiva duración de los estudios: los estudiantes tardan, en promedio, 7 años y 7 meses en terminar la carrera. El cuadro tiene que ver con una tradición de alumnos que trabajan y estudian medio tiempo, por lo que no se debe comparar con los países anglosajones. La cara positiva: de otro modo, esas personas no podrían estudiar. Frente a la situación, es necesario, pues, elevar el nivel de retención y de satisfacción por las implicancias individuales y sociales de estos fenómenos.

En cuanto al impacto en un nivel general, tanto la deserción como el alargamiento de los estudios son problemas mundiales¹ que afectan, como es conocido, la 'empleabilidad'. De allí la formación a lo largo de toda la vida, o educación continua, que recupera saberes disciplinares y no disciplinares.

Se observa entonces un interés creciente y muy extendido en todo el mundo en crear condiciones que mejoren el aprendizaje de los estudiantes y en apoyarlos para que logren sus metas educativas. No obstante ello, es muy poco aún lo que se conoce respecto de las causas tanto del fracaso como del logro en el plano académico y social y, mucho menos aún, en el ámbito latinoamericano (Schiefelbien, ; Schiefelbein & Simmons, 1991; Schiefelbein y Farrel, 1982; Illanes, 1991).

Más estudios hay sobre deserción que sobre retención, la que se vincula a factores tan dispares como los que siguen: fisiológicos, psicobiológicos y clima familiar; inteligencia, sexo, tipo de centros, efectos del nivel socio-cultural de las familias en el rendimiento, importancia de los códigos culturales, origen social, desequilibrios psíquicos (inseguridad, ansiedad, angustia, sentimientos de inferioridad y de culpa, confianza lábil, sumisión, carencia afectiva, inmadurez, inhibición, desadaptación social, agresividad, impulsividad, soledad, bajas aspiraciones, etc.). Asimismo, la desnutrición, sistemas obsoletos, formas de vida y hábitos negativos, influencia de los medios de comunicación, drogas e inhalantes volátiles...

¹ En EEUU, por tomar un caso, los indicadores de graduación y su correlato de estudios sobre la deserción y duración de los estudios superiores, muestran datos preocupantes: solamente el 63 % obtiene el B.A. (4 años) al cabo de 6 años (Carey, 2004).

Otras investigaciones sobre fracaso arrojan como causas: excesiva duración de las carreras, masificación, precariedad de medios, carencia de expectativas a la vista del creciente desempleo, trabajo paralelo a los estudios. A eso se suma la ineficacia académica, mala calidad de la enseñanza, falta de profesionalización, sistemas de evaluación y de selección, escasa orientación vocacional, alto número de alumnos por clase, ausencia de selección en algunas carreras, enciclopedismo, baja dedicación del profesorado, etc. Los factores citados, particularmente los últimos, podrían estar asociados a los niveles de rendimiento de los alumnos. cf. Aparicio, 2005, 2008. Conviene señalar, no obstante, que en general se trata de estudios reducidos a algún factor especial dejando de lado una perspectiva contextualizante.

Por lo demás, la tendencia en materia de retención así como de formación de competencias, devela que los sistemas educativos se desprenden cada vez más de su cuota de responsabilidad sobre los resultados y "privatizan" el fracaso, atribuyéndolo al alumno (Bellei, 2003).

A partir de las investigaciones 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 que el énfasis asignado a las variables explicativas centrales recaiga sobre factores personales, familiares o institucionales. Podemos identificar cinco enfoques: psicológico, sociológico, económico, organizacional e interaccionista, sustentados en investigaciones empíricas.

Dentro del enfoque psicológico, los pioneros Fishbeim y Ajzen (1975) enfatizaron el rol de las actitudes, creencias, intenciones conductuales de cara al logro. Athináis (1986) agrega las autopercepciones que los estudiantes tienen de la vida universitaria. Más tarde Ethington (1990) y Eccles y Wigfield (2002) enfatizan el rol de la perseverancia, la elección y el desempeño académico anterior como predictivos de logro a lo que suman el autoconcepto, la percepción de las dificultades de los estudios, la importancia de sus metas así como las aspiraciones y sus expectativas de ver cristalizadas tales metas. Una versión española de la importancia de estos factores se halla en Huertas (1994). Dicho enfoque, de gran desarrollo, cambia desde los años 90, momento en que comienzan a privilegiarse perspectivas más integradoras.

En cuanto al enfoque sociológico del logro académico, la escuela francesa ha hecho aportes importantes desde la década de los 70, particularmente desde la corriente re-

productivista cultural (Bourdieu y Passeron, 1970) y los hiperculturalismos con su amplio abanico de perspectivas (cf. Aparicio, 2005, Paris V). En EEUU, Spady por los años 70 coloca como eje del logro un factor que sigue vigente en las investigaciones: la integración, la afiliación social, la construcción de lazos firmes (vinculado a lo que ingresa aquí en la noción de resiliencia) a partir de la influencia familiar, de sus expectativas y barreras autoimpuestas al desarrollo. Integración, compromiso institucional, satisfacción ya emergen en la base del rendimiento académico.

Los modelos economicistas –cuyos elementos no constituyen un eje de análisis en este proyecto– pondrán el acento en la relación costo-beneficio que percibe el estudiante entre lo que invierte en la educación y lo que espera obtener de ella en el mercado laboral.

Por fin, los enfoques organizacionales –cuyos elementos han sido incorporados como ejes en nuestro estudio– enfatizan las oportunidades que las instituciones ofrecen en términos de ofertas extra-curriculares, deportes, apoyo académico, recursos bibliográficos, laboratorios, pasantías, tutorías. Lo interesante, en nuestra opinión, es que se trata de factores más fácilmente controlables desde la gestión (plano de la intervención). Distintos modelos muestran la fuerza de la adaptación a la vida universitaria y de la aceptación del estilo que cada institución presenta; el rol del compromiso y de las interacciones positivas entre estudiantes y en relación con los docentes así como de la perseverancia, la que en palabras de Tinto (1975, 1987, 1993)², ofrece una cara individual y otra académica. Con todo y pese a ser Tinto uno de los tratadistas centrales de esta problemática, los estudios efectuados con su modelo no muestran resultados estables en términos del peso y el sentido de los factores postulados. Por lo demás, el concepto de integración académica y social ha sido objetado por otros investigadores como inapro-

2 La teoría de Tinto sobre el abandono de los estudiantes es, probablemente, el marco teórico más utilizado en relación con permanencia en la universidad. Braxton y Hirschy (1999-2004) le atribuyen una "dimensión casi paradigmática": 775 citas del modelo, sociológico e interactivo. El mismo es similar al modelo I-E-O de Astin (1985, 1991), pero su eje está en las decisiones de abandono o perseverancia en los estudios. Sostiene que al ingresar a la universidad los estudiantes presentan distintas características personales, familiares y preparación académica así como diversas habilidades y metas que van cambiando a través de la interacción en medio del sistema académico y social, ayudadas por influjos del entorno externo (expectativas familiares, amigos, etc.). Las interacciones positivas y satisfactorias con dicho sistema (formal e informal), llevan a una mayor integración del estudiante en el mismo y a la perseverancia en los estudios y graduación. La integración es, en este marco, el grado en el que un individuo comparte las actitudes normativas y valores de sus pares y de los profesores, y se adhiere a las exigencias formales e informales que exige el ser parte de una comunidad o subgrupo de ella. Al incrementarse la integración, se fortalece la adhesión a las metas personales y a la institución que permitirá su logro.



piado desde un planteo general (Corman, Barr y Caputo, 1992) o aplicado a grupos específicos como minorías raciales y étnicas (Biggs, Torres y Washington, 1998), o a estudiantes adultos (Spanard, 1990). Mientras Tierney (1992) sostiene que el modelo tiene serias limitaciones, numerosos estudios efectuados con blancos y minorías raciales muestran que la integración académica y social opera del mismo modo para explicar la retención (Cabrera y Nora, 1994). La relación entre integración social y académica y la retención se ha observado también en estudios con muestras representativas a escala nacional en los Estados Unidos (Astin, 1993; Horn, 1998; Leppel, 2002; Thompson, 1990; Tinto, 1998) y también en estudios de una única institución (Eaton y Bean, 1995; Kelly, 1996; Thomas, 2000). También hay alguna evidencia que sugiere que cuanto más temprano los estudiantes se integran, mejores son los resultados (Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Berger y Milem, 1999). El factor resulta de interés en el marco de la problemática que nos ocupa.

Bean (1980, 1983, 1985) agrega al modelo de Tinto el factor persistencia, siguiendo el modelo de Price (1977) sobre intenciones conductuales en el marco de las empresas. Sostiene que factores institucionales (externos) tales como los programas que ofrece una Universidad o las relaciones con compañeros y docentes, puede impactar en la decisión del estudiante de perseverar en el esfuerzo. De la misma manera operaría la satisfacción con la oferta de la institución. Vemos, pues, que el acento está puesto en factores organizacionales, personales no cognitivos tales como las características personales (aspiraciones, motivaciones, intereses) y ambientales. Más tarde, Robbins (2004) acentuará el peso de los factores socioeconómicos. Pascarella (1985a) ofrece, en cambio, un modelo que combina características institucionales y ambientales distinguiendo cinco conjuntos: 1) características personales (aptitudes, rendimientos, personalidad, aspiraciones, etnicidad); 2) factores estructurales y organizacionales (sistemas de admisión, selectividad); 3) el entorno; 4) interacciones en la vida universitaria y 5) la calidad del esfuerzo del estudiante. Esta última variable, el esfuerzo, es el eje del modelo de Pace (1979a, 1984, 1987, 1992). De su parte, Cabrera et al (1992) sustentan que la permanencia dentro de la universidad se apoya en tres pilares: las posibilidades económicas, las percepciones acerca de los beneficios y una adecuada integración académica y social.

Un enfoque más reciente, psicosocial, sustenta que es preciso testear la relación entre motivación, constructos

sociales e institucionales (Robbins, Lauver, Le, Davis y Langley, 2004). En un nivel más desagregado, esto supone tener en cuenta las metas académicas, el desempeño institucional, el soporte social o establecimiento de lazos firmes (uno de los indicadores más importantes de resiliencia), autodesempeño académico o eficacia, habilidades para dicho desempeño académico, procesos decisionales, entre otros factores.

Vemos pues que, con diferencias, los constructos describen una serie de encuentros, experiencias y fuerzas académicas y sociales que dan forma a la persistencia y culminación de los estudios. El marco general que las integra se halla en el involucramiento académico y social, o el grado en que un estudiante se siente comprometido Astin (1985) o integrado (Tinto, 1975, 1987, 1993) en los sistemas académicos y sociales de sus instituciones.

Estudios recientes efectuados en EEUU muestran, también, que los mejores predictores de la graduación son la preparación académica y la motivación de los estudiantes (Adelman, 2004; Pascarella y Terenzini, 2005). Esto hace que las instituciones se vean tentadas a reforzar la selectividad, para reclutar solamente a “los estudiantes más brillantes”. Sin embargo, esta estrategia –además de ser dudosa para el conjunto del sistema– es viable solamente para algunas pocas instituciones. Si se pretende expandir el acceso del conjunto de la sociedad a la educación superior o lograr una población mejor preparada para los nuevos tiempos, el camino no parece ser el de incrementar la selectividad.

Nos parece conveniente ir agregando, en los últimos modelos, otros factores tales como las competencias sociales o ese “saber ser y actuar en situación social y, más tarde, profesional” que ayuda a lograr tanto como la capacidad intelectual, el engagement, la autoeficacia o percepción realista de las propias capacidades frente a una meta académica y, por primera vez, incorporaremos la dimensión institucional desde las prácticas típicas que identifican a cada carrera y, más globalmente, a esta Universidad y la respectiva percepción y satisfacción que tienen de ellas los estudiantes.

Dicho en otros términos, sobre este último componente del modelo teórico, creemos de interés el conocer mejor las experiencias de integración, autopercepciones y valoraciones de los estudiantes universitarios en lo relativo a prácticas/condiciones institucionales que comportan una cuota de esfuerzo individual y de parte de la orga-

nización educativa y que podrían estar influyendo en la perseverancia y éxito en los estudios.

Como ha quedado en evidencia en este breve repaso de los enfoques teóricos del estudio de la retención, son múltiples y complejos los factores que intervienen en el fenómeno. Nuestra propuesta es que las instituciones asuman la parte que les corresponde y no se desentiendan simplemente del tema como si se tratara de un problema privado, individual, de uno o muchos estudiantes. Esa pasividad es señal de insensibilidad social y no es compatible con la preocupación por el bien común que, como hemos analizado en la primera parte, debería caracterizar a una universidad socialmente responsable.

V. CONCLUSIONES

Nos parece sumamente importante que las universidades se muestren cada vez más abiertas y dispuestas a dar cuenta de su contribución al bienestar general de la sociedad. El papel central que tienen las instituciones de cara a la nueva economía del conocimiento no las debe llevar a un distanciamiento de los problemas diarios ni a la altivez que en otros tiempos pudo mostrar.

La responsabilidad social universitaria no consiste por otra parte en el involucramiento que algunos propugnan en la resolución de diferendos políticos o conflictos sectoriales ajenos al quehacer educativo.

El comportamiento socialmente responsable de la universidad comienza por el cumplimiento acabado y con la mayor eficiencia posible de sus fines: investigación, docencia y extensión.

En cuanto a la docencia, un indicador clave sobre el cumplimiento en esta dimensión es el índice de retención, que a su vez responde a múltiples factores de diverso tipo, como hemos analizado brevemente. Propugnamos que se preste mayor atención a los factores institucionales que pueden contribuir a una experiencia exitosa en los estudios y ayudar a que los estudiantes completen en una tasa mayor sus estudios universitarios sin disminuir ni su calidad ni su profundidad y relevancia.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelman, C. (2004). *Principal Indicators of Student Academic Histories in Postsecondary Education, 1972-2000*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute

of Education Sciences. <http://www.ed.gov/rschstat/research/pubs/prinindicat/index.html>

Aparicio, M. (2008b). *Causas de la Deserción en Universidades Nacionales*. San Juan: Edit. UNSJ. ISBN: 978-950-605-538-7. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 200 pp. (premio nacional, informe completo).

Aparicio, M. (2008c). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. UNCuyo: EDIUNC (en prensa).

Aparicio, M. (2008d). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cualitativa*. UNCuyo: EDIUNC (en prensa).

Aparicio, M. « Les facteurs psychosociaux à la base de la réussite universitaire et professionnelle : aspects psychologiques et organisationnels ». *Habilitation à diriger des recherches. Psychologie. Niveau : Post-Doctoral (ex tesis de Estado)*. Université de Lille3. Francia, junio de 2007. *Rapports excellents*. En prensa, Presses de l'Université de Lille3. 150 pp. (en francés).

Aparicio, M. (2007). « Mobilité et réussite universitaires et professionnelles. Du niveau macro au niveau micro ». *Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation. Niveau: Post-Doctoral*. Université Paris X Nanterre, Francia, noviembre de 2007. 165 pp. (en francés). A publicar la traducción española (en preparación).

Aparicio, M. (2006a). *Trayectorias universitarias. Un análisis a la luz de metodologías cuantitativas*. Proyecto institucional, Universidad Nacional de Cuyo. Versión restringida. Tomo I. Mendoza: ZETA, 294 pp. ISBN: 987-05-2174-6.

Aparicio, M. (2006b). *Trayectorias universitarias: Un análisis a la luz de metodologías cualitativas* Proyecto institucional. Universidad Nacional de Cuyo, versión restringida. Tomo II. Mendoza: ZETA, 438 pp. ISBN: 987-05-2174-6.

Aparicio, M. (2005). « Les facteurs psychosociaux en relation avec la réussite universitaire et professionnelle », abril de 2005. 2a tesis de doctorado. Mención: Très honorable avec félicitations du jury (casi 800 pp., 2 tomos en francés). Aceptada su publicación en el estado (sin modificaciones), sistema de micro-fichas. Doctorat en Sciences de l'éducation. Université René Descartes. Paris V. Sorbonne, Francia.

Aparicio, M. (2004e). *Réussite, exclusion et logiques associées dans le système productif anticipé par le système*



éducatif. Une analyse à partir du modèle consommation-investissement. La personne et ses rapports au travail, Paris, L'Harmattan, pp. 51-59.

Aparicio, M. (2004f). La psychologie de sous-emploi structurel. Une étude dans des organisations à la lumière de modèles attributionnels. In: Lancry, A. & Lemoine, C., La personne et ses rapports au travail, Paris, L'Harmattan, pp. 60-73.

Aparicio, M. (2003b). Calidad y Universidad. Un estudio sobre graduados a la luz de un modelo multidimensional (1985-2002). UTN.Facultad Regional Mendoza. Mendoza: ZETA.

Aparicio, M. (2002a). Competencias, empleabilidad y polivalencia ¿Prepara hoy nuestra universidad? Revista Internacional de Estudios en Educación, México, 2, 1, pp.1-15.

Aparicio, M. (2001f) La deserción en la Universidad. Algunos ejes para el replanteo de las políticas universitarias y de empleo. Revista Internacional de Estudios en Educación. México, 1, 1, 1-21. I.S.B.N. 1405-9525.

Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25, 297-308.

Astin, A. (1985). Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. (1991). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillan.

Astin, A. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.

Aubret, J. & Gilbert, P. (1997). Psychologie de la ressource humaine. Paris: PUF.

Aubret, J., Gilbert, P., Pigeyre, F. (2002). Management des compétences. Paris : Dunod.

Aubret, J., Gilbert P., Pigeyre F. (1993). Savoir et pouvoir: Les compétences en questions. Paris : PUF, coll. Gestion.

Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe.

Bandura, A. (1985). Pensamiento y acción. Barcelona: Martínez Roca.

Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The síntesis and test of a causal modelo f student attrition. Research in Higher Education, 12, 155-187.

Bean, J., & Metzner, B. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. Review of Educational Research, 55, 485-540.

Beauvois, J. L. (1984). La psychologie quotidienne. Paris: PUF.

Beil, C., Reisen, C., Zea, M., & Caplan, R. (1999). A longitudinal study of the effects of academic and social integration and commitment on retention. NASPA Journal, 37, 376-385.

Berger, J., & Milem, J. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. Research in Higher Education, 40, 641-664.

Bernard, D. (1993). Turning the Corner from risk to Resiliency, San Francisco, Wested Regional Educational Laboratory.

Biggs, S., Torres, S., & Washington, N. (1998). Minority student retention: A framework for discussion and decision making. Negro Educational Review, 49, 71-82.

Braxton, J., & Hirschy, A. (2004). Modifying Tinto's theory of college student departure using constructs derived from inductive theory revision. En M. Yorke & B. Longden (Eds.), Retention and student success in higher education. Buckingham, UK: Open University Press.

Braxton, J., Sullivan, A., & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. C. Smart (Ed.), Higher Education: Handbook of theory and research (Vol. 12, pp. 107-158). New York: Agathon.

Cabrera, A., & Nora, A. (1994). College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: A construct validation approach. Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies, 16, 387-409.

Campbell, T., & Campbell, D. (1997). Faculty-student mentor program: Effects on academic performance and retention. Research in Higher Education, 38, 727-742.

Carey, K. (2004). A matter of degrees: Improving graduation rates in four-year colleges and universities. The Educational Trust. <http://www2.edtrust.org/NR/>

rdonlyres/11B4283F-104E-4511-B0CA-1D3023231157/0/highered.pdf (consultado el 15/10/2008).

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Corman, J., Barr, L., & Caputo, T. (1992). Unpacking attention: A change of emphasis. *Canadian Journal of Higher Education*, 23, 14-27.

Del Bello, J. C. (2004). "Propuesta de Agenda de Política Universitaria para el periodo 2004/2010", Marqués, C. (Comp.) *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Palermo, pp. 37-64.

Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, N° 1: 7-27.

Durand, Julio C. y Pujadas, Carlos H. (2004a). "Self-Assessment of Governance Teams in an Argentine Private University: Adapting to Difficult Times". *TEAM (Tertiary Education and Management)* 10(1), Spring, pp. 27-44.

Durand, Julio C. y Pujadas, Carlos H. (2004b). "La Universidad y los Valores de Nuestra Clase Dirigente". *Escenarios para un nuevo contrato social*, Mayo 2004, 2(7): pp. 31-35.

Durand, Julio C. y Pujadas, Carlos H. (2005). "La universidad como comunidad de aprendizaje para la participación y la responsabilidad ciudadana. El caso de una universidad argentina". En Lucas Marín, Antonio y Romero Moñivas, Jesús (Eds.), *Participación, Comunicación, Educación y Tecnología en la Sociedad de la Información*, Madrid, AISO, pp. 165-179.

Dweck, C. S. y Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. In E.M. Hetherington (Ed). *Handbook of Child Psychology and Social Development*. Nueva York: Wiley.

Eaton, S., & Bean, J. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student retention. *Research in Higher Education*, 36, 617-645.

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior". *Perfiles Educativos*, XXVII, N° 107.

Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones

universitarias. San Pablo: Universidade de Sao Paulo - Pró-reitoria de Graduação.

Freeman, E. (1984). *Strategic Management: a Stakeholder Approach*, Pitman Pub. Inc., Marshfield, MA.

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1990). How adolescents cope with different concerns: The development of the Adolescent Coping Checklist (ACC). *Psychological Test Bulletin*, 3, 2: 63-73.

García de Fanelli, A. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. En: Marqués, C. (Comp.). *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, (65-89). Buenos Aires: Universidad de Palermo.

García de Fanelli, A. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. SITEAL. http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/DebatesV1/upload//deb_40/art_78/SITEAL_Debate_5_Fanelli_Art%C3%ADculo.pdf (consultado el 26/11/2008).

Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 284-288.

Gilbert, P., Michel S. (1997). Competency, personal autonomy and action within the firm, in Crawshaw R. (éd.). *The European Business Environment: France*, International Thomson Business Press, Londres, 176-180.

Goodsell, A. M., Maher, M., & Tinto, V. (Eds.). (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, The Pennsylvania State University.

Grayson, J. (1998). Racial origin and student retention in a Canadian university. *Higher Education*, 36, 323-352.

Halpin, R. (1990). An application of the Tinto model to the analysis of freshman persistence in a community college. *Community College Review*, 17, 22-32.

Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.

Horn, L. (1998). Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college in their first year (Statistical Analysis Report N° NCES 1999-087). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.



- Huertas, J. A. (1997- 2001). *Motivación, querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J.A., Montero, I. & Alonso Tapia, J. (1997). Principios para la intervención en el aula. En J. A. Huertas. *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, G. (1994). Undergraduate student attrition: A comparison of students who withdraw and students who persist. *Alberta Journal of Educational Research*, 15, 337-353.
- Johnson, J. (1997). Commuter college students: What factors determine who will persist and who will drop out? *College Student Journal*, 31, 323-332.
- Kelly, L. (1996). Implementing Astin's I-E-O model in the study of student retention: A multivariate time-dependent approach. Paper presented at the meeting of the Association of Institutional Research, Albuquerque, NM.
- Kliksberg, Bernardo. (2004). *Más ética, más desarrollo*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, 24, 309-332.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhl, J. & Beckman, J. (Eds.).(1985). *Action control*. Berlin : Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: A new look at decision-making, dynamic change, and action control. In: R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, Nueva York, Wiley.
- Landi, J. A., & Giuliadori, R. F. (2001). Graduación y deserción en las universidades nacionales, en Jozami, A., Sánchez Martínez, E. (comps.), *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Leppel, K. (2002). Similarities and differences in the college persistence of men and women. *Review of Higher Education*, 25, 433-450.
- Mallette, B., & Cabrera, A. (1991). Determinants of withdrawal behavior: An exploratory study. *Research in Higher Education*, 32, 179-194.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- McCormick, A. (1997). Changes in educational aspirations after high school: The role of postsecondary attendance and context. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Albuquerque, NM.
- Pace, C. (1988). *Measuring the quality of college student experiences* (rev. ed.). Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Página 12, 6/04/2002, "La universidad está presa de los intereses privados".
- Paladino, Marcelo; Scarinci de Delbosco, María Paola; Casarín, Ariel A., et al. (2004). *La responsabilidad de la empresa en la sociedad. Construyendo la sociedad desde la tarea directiva*. Buenos Aires, Ariel.
- Pascarella, E. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? *Change*, 33(3), 19-23.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen.
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students Motivational Belief and their Cognitive Engagement in Classroom academic task. In B.H. Schunk y J.L. Meece (eds.), *Students Perceptions in the Classroom*. Hills-Dale, N.J.:LEA.
- Pujadas, Carlos y Durand, Julio C. (2002) "El Concepto Ampliado de Colegialidad: Alcance y Posibilidades". *Fundamentos en Humanidades*, III(1-2): pp. 57-68.
- Pujadas, Carlos; Daneri, Federico; Grosso, Germán E.; Lanciani, Bruno y Munisaga, Carlos. (2005). "La aplicación del modelo de Responsabilidad Social Empresaria (RSE) a la universidad. Un análisis de los públicos interesados

(stakeholders) de la universidad". Foro Regional 2005 Responsabilidad Social Universitaria "Teoría y práctica de la gestión de la RSU". Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Agosto 2005.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80, 609 :1-28.

Salanova, M.; Schaufeli, W-B.; Llorens, S.; Peiró, J.M. y Grau, R.. (2000). Desde el burnout al engagement ¿Una nueva perspectiva? *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 2, 117-134.

Schaufeli, W.B.; Martínez, J.; Marques, A.; Salanova, M. y Bakker, A. (2001). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. Cit. por Manzano, G., Burnout y engagement en un colectivo preprofesional de estudiantes universitarios, *Boletín de Psicología*, 74, marzo 2002, 79-102.

Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2008). RED UNI. Adaptación del « Maslach Burnout Inventory-Student Survey » (MBI-SS) y « Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey (UWES).

Seligman, M. E. y Csikszentmihaly, E. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Sorcinielli, M. D. (1991). Research findings on the Seven Principles. En Chickering, A. W, & Gamson, Z. F. (Eds.), *Applying the Seven Principles for Good Practice in undergraduate education*, 13-25. San Francisco: Jossey-Bass.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.

Spanard, J. (1990). Beyond intent: Reentering college to complete the degree. *Review of Educational Research*, 60, 309-344.

Stith, P. (1994). Faculty/student interaction: Impact on student retention. Paper presented at the meeting of the Association for Institutional Research, New Orleans.

Thomas, S. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persis-

tence. *Journal of Higher Education*, 71, 591-615.

Thompson, C. (1990). Predicting involvement and educational attainment: A study of Black students in Black and White colleges. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Tierney, W. (1992). An anthropological analysis of student participation in college. *Journal of Higher Education*, 63, 603-618.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition (2a ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education*, 21, 167-177.

Tinto, V. (2002) *Promoting Student Retention: Lessons Learned from the United States*. Presented at the 11th Annual Conference of the European Access Network, Prato, Italy. June 19, 2002.

Zemsky, Robert; Wegner, Gregory R. y Massy, William F. (2005). *Remaking the American University. Market-Smart and Mission-Centered*, New Brunswick, Rutgers University Press.