

RETENCIÓN Y PERSISTENCIA ESTUDIANTIL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: una revisión de la literatura

Nelly Fernández de Morgado

nfernandez@usb.ve

Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades.

Recibido: 27/04/2009.

Aceptado: 10/09/2009

Resumen

En el presente trabajo se rinde cuenta de una revisión de la literatura vinculada con los estudios más relevantes y recientes sobre retención y persistencia en educación superior. Se escogieron reportes de investigaciones provenientes de diferentes regiones del planeta, en particular de América Latina. Los datos revelan que el modelo de Tinto (1975, 1987, 1993, 1997) es el de mayor influencia; así mismo se encontró que dos variables de este modelo (integración académica e integración social) están estrechamente vinculadas con el asunto de la persistencia y existe abundante evidencia empírica que sustenta esta dependencia. Sin embargo, dicho modelo muestra algunas debilidades de las cuales se hace mención en este artículo. Se percibió que el caso latinoamericano no puede explicarse del todo desde dicha visión y se sugiere llevar a cabo estudios con el método Teoría Fundamentada en los Datos de Strauss y Corbin (1990) para generar explicaciones más cónsonas y significativas para nuestra región.

Palabras clave: retención, persistencia, modelo de Tinto, Latinoamérica.

STUDENT'S RETENTION AND PERSISTANCE IN HIGHER EDUCATION: A literature review

Abstract

The present work is a review paper on the most recent and relevant studies on the subject of student retention and persistence in higher education. The chosen reports are from all over the world, although an emphasis on Latin American ones was given. The results of the quest revealed that Tinto's (1975, 1987, 1993, and 1997) model is the most influential. It was also found that two of the variables in Tinto's model, academic and social integration, are closely related to the persistence issue, and there is plenty of evidence that supports these relationships. Also, some of this model's shortcomings are discussed, for instance, it was found that the Latin-American case cannot be thoroughly explained by it. Strauss and Corbin's (1990) Grounded Theory was suggested as a desirable approach to study the phenomenon in this region, under the belief that it will allow for home-grown models to arise.

Key words: retention, persistence, Tinto's model, Latin-America.

Introducción

La aseveración de Llano (2003: 9), según la cual "La Universidad actual se encuentra en el filo de la navaja", parece sintetizar la percepción que, en nuestro tiempo, muchos tienen sobre la universidad y lo universitario. Observadores y estudiosos de la materia, en todas partes del planeta, concuerdan en afirmar que la universidad actual se encuentra en peligro de extinción

(Mantovani, 1985; UNESCO, 1998; Didriksson, 2000; Blackstone, 2001). Su incapacidad para adaptarse a las continuas innovaciones y hallazgos del mundo que la rodea la han llevado a un estancamiento que suscita problemas de “saturación y sobrecarga” (Llano, 2003:9). El fenómeno de la deserción o abandono de la carrera se ha convertido en un tema de preocupación a nivel mundial (Schmid y Abell, 2003; Bailey, Calcagno, Jenkins, Leinbach y Kienzl, 2005; Noble, Flynn, Lee y Hilton, 2007-2008; Hermanowics, 2006-2007), y es innegable la profunda preocupación que ha suscitado a nivel regional (IELSALC-UNESCO, 2005; Educación Superior, 2006). En su Informe sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2000-2005, la IESALC-UNESCO estableció a la deserción estudiantil como materia prioritaria para los países miembros de la organización. Las cifras son alarmantes, hay países que registran cifras superiores al 70%. Definitivamente, esta es una situación que no se puede ignorar.

No sorprende pues, que la universidad venezolana se encuentre en una profunda crisis (Mora, 1999; Ramírez y Sánchez, 2003; Carrizo, 2006). A los retos que plantea el cambio constante y la globalización, se suman los particulares del país y los propios de ella como institución caduca. A los relacionados con el país, Uslar-Pietri (1948) atañe el hecho de que la nuestra sea “una Universidad sin rumbo, desorientada, casi sin ser” (p.17) que necesita salir “de la borrachera de palabras en la que está extraviada” (p.16). Por su parte Mayz (2001) está convencido de que el sistema de educación superior venezolano es incompetente, y agrega que tal estado se debe a la naturaleza anacrónica de los supuestos sobre los cuales se fundamenta, el “intracuerpo histórico de nuestro modelo universitario” (p.11). Mayz manifiesta la necesidad de cambiar los supuestos medulares sobre los que descansa nuestra educación superior, a saber, los heredados de la universidad medioeval, la germánica y la latinoamericana (p.12). La necesidad de cambio es incuestionable, la dirección y estrategias concretas que se deben seguir son menos certeras.

El problema de la educación superior es un fenómeno complejo, lleno de matices, aristas y diversos sub-fenómenos relacionados. Con frecuencia se ha cometido el error de concentrarse en sólo un aspecto, a menudo el de mayor impacto político, y se invierten importantes recursos en calmar un síntoma. Esta estrategia, como suele ocurrir con un cuerpo enfermo, se revierte en peores males, ya que se ignora la naturaleza sistémica del fenómeno y su impacto sobre la vida de la sociedad en general. Tomemos el caso de la masificación. Esta es una importante estrategia política, los gobiernos populistas anuncian la maniobra como una medida de justicia social: equidad en el acceso. Desde ahora, todos tendrán acceso a la educación superior. Y tenemos que estar de acuerdo: elevar el nivel educativo de la población mejorará con creces la productividad de la nación y por ende la calidad de vida, esta es una premisa indiscutible, ampliamente comprobada (Sen, 2000). Pero, ¿está la población lista para estudios de tercer nivel? ¿Cómo garantizar el ingreso? ¿Cómo asegurar la persistencia? ¿Cómo garantizar la calidad? Los estudios revelan que en efecto, en los últimos años, los países latinoamericanos han alcanzado importantes logros en cuanto a la masificación de la educación, pero este esfuerzo no ha resultado en mayor democratización, la calidad se ha visto mermada, y el gasto público inflado.

En cuanto a la democratización, si bien es cierto que en los años noventas del siglo XX pasado se observaron sustanciales avances en la escolarización en América Latina, también es cierto que las brechas aumentaron. Los indicadores de desempeño escolar mejoraron en todos los sectores pero a ritmos diferentes, lo que significó que se ampliaran las diferencias entre estudiantes de hogares de alto y bajo capital cultural (Schwartzman, 2004). Así mismo la calidad se ha visto mermada, la masificación de la educación no fue precedida por un esfuerzo sistemático y planificado de construcción de infraestructuras y preparación de docentes aptos para la formación integral y técnica del ciudadano del siglo XXI. Se ha caracterizado más bien por la improvisación y el hacinamiento (Schwartzman, 2004). Finalmente, el gasto público inflado.

La relación entre el gasto público y el retorno social es quizás uno de los aspectos más controversiales en torno al tema. El Estado invierte grandes sumas en la educación superior y espera productividad en retorno. Esta productividad se mide tradicionalmente con la correlación entre lo que le cuesta a la nación graduar a un joven y el porcentaje de jóvenes graduados por cohorte. Por ejemplo, para el 2003 el promedio del presupuesto asignado a las universidades venezolanas fue de 5,43 millones por estudiante (Boletín Estadístico de Educación Superior, No. 23, 2003). La deserción es pues una amenaza en esta ecuación de productividad. Lamentablemente, la masificación no ha resultado en un aumento proporcional en el número de jóvenes profesionales. Volvemos al estado inicial, pero más desgastados, tristes, frustrados, fracasados y empobrecidos. Estudios realizados han ratificado la complejidad del fenómeno. La evidencia muestra que las situaciones de fracaso escolar no obedecen únicamente a elementos de índole individual, sino que los factores socioeconómicos, políticos y culturales ejercen una influencia decisiva en la permanencia (Donoso y Schiefelbein, 2007). Es obvio que las formas tradicionales de abordar el problema no están funcionando. La probabilidad de que la tendencia se mantenga o empeore es alta si se siguen usando las mismas estrategias y perspectiva. Urge abordarlo en su complejidad, desde variados enfoques, con la intervención sincronizada de diferentes disciplinas.

Por tanto, es menester indagar lo que del fenómeno se conoce, y es en esta área dónde el presente artículo pretende hacer un aporte. Consiste el presente trabajo en resumir las investigaciones que sobre el tema se han publicado recientemente. En el transcurso del tiempo la problemática relacionada con el abandono de la carrera universitaria ha recibido diferentes denotaciones. En la literatura estadounidense y europea se le denominó deserción o abandono en las décadas del setenta y ochenta (siglo XX). A partir de los noventa se popularizó el vocablo persistencia y más recientemente retención. En Latinoamérica el término más común ha sido deserción, en pocos casos se lee permanencia, más recientemente. Los términos deserción, abandono, persistencia y permanencia se centran en el estudiante. Los dos primeros tienen connotación negativa, en tanto que los últimos son positivos. Asimismo, el término retención es positivo, pero focaliza la responsabilidad del proceso en la institución.

La literatura anglosajona reciente suele hablar de retención, consideran pragmático y efectivo enfocar las soluciones en el ámbito dónde realmente tienen poder para influir y cambiar, **PARADIGMA**, Vol. XXX, N° 2, Diciembre de 2009 / 39 - 61

esto es, en la organización. Aunque no es objetivo presente ahondar en las travesías del término ni en su conceptualización, se hace necesario aclarar a qué se alude cuando se habla del problema. Así pues, en el contexto de este trabajo, se han favorecido los términos retención y persistencia para hacer referencia al fenómeno. En este sentido, se define retención/persistencia como un fenómeno social complejo relacionado con la capacidad de la institución educativa para agregar ventajas al trayecto histórico del estudiante (Donoso y Schiefelbein, 2007) a fin de garantizar su libertad fundamental para elegir la vida que tiene razones para valorar (Sen, 2000), a saber, culminar su carrera universitaria con éxito. En esta recensión se ha procurado incluir literatura de diferentes ámbitos, y se ha ahondado en la que gira alrededor del modelo de Tinto (1975, 1987, 1993, 1997, 1998), por ser el de mayor influencia en el estudio de este fenómeno. Se cierra el documento con una discusión que busca comprender la aplicabilidad de estos estudios en el contexto latinoamericano.

Síntesis de las investigaciones más relevantes sobre persistencia en Educación Superior

La literatura relacionada con indagaciones realizadas en Estados Unidos sobre el problema de la persistencia a nivel superior, abunda en detalle del por qué y el cómo los estudiantes abandonan la carrera. La mayoría de estos estudios y resúmenes de literatura suministran recursos y conclusiones similares. Las investigaciones más significativas, aquellos que hoy en día se consideran punto de partida para la investigación del fenómeno y el diseño de modelos y políticas, son los de Spady (1970), Tinto (1975, 1987, 1993, 1997, 1998), Fishbein y Ajzen (1975), Bean (1982, 1985), Pascarella y Terenzini (1991), Weidman (1989), Ethington (1990), Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler (1992), Cabrera, La Nasa y Burkum (2001). La literatura más reciente no hace contribuciones significativas, más bien se ha concentrado en validar los modelos que han surgido a partir de aquellas, en particular el de Tinto, el cual se discutirá en mayor detalle. Se sugiere ver a Zúñiga (2006) y a Donoso y Schiefelbein (2007) por contener resúmenes de los modelos y enfoques más conocidos.

A diferencia de los Estados Unidos, Latinoamérica carece de estudios en sentido amplio. Pocas son las instituciones que se han tomado en serio la problemática cómo para invertir en investigación de largo plazo y alcance.

En septiembre de 2005, el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, realizó, en la Universidad de Talca, Chile, el “Seminario Internacional: Rezago y Deserción en la Educación Superior”, que contó con la participación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela. El propósito de dicho encuentro fue abordar la cuestión de la deserción estudiantil para gestar una visión conjunta del problema, identificar las causas y proponer posibles soluciones.

Como producto de este seminario, se publicó un informe con los resultados de las investigaciones en estos países en torno al tema y un conjunto de reflexiones y recomendaciones. Por ejemplo, el documento reporta los porcentajes relacionados con la deserción, principales causas y propuestas de medidas para mejorar la situación en cada país. Con relación a las tasas de

deserción se encontró que éstas fluctúan: Honduras con la tasa menor, 38%, y Guatemala con la mayor, 82%. Igualmente, las causas a las cuales atribuyen el fenómeno también varían, pero en general se destacan factores tales como la “falta de financiamiento, la falta de programas de becas para los estudiantes, las altas tasas de desempleo, la actitud e inmadurez de los estudiantes para asumir la responsabilidad de los estudios, la carencia de orientación vocacional para los estudiantes, la débil preparación previa en los colegios y la falta de actualización pedagógica de los docentes.” (Educación Superior, 2006).

En lo que respecta a las medidas remediales, algunas de las estrategias expuestas en este informe para afrontar el fenómeno fueron: la mejora de la articulación entre educación media y superior; la reorientación de los currículos, flexibilidad en horarios y modalidades de estudio; el perfeccionamiento de la orientación vocacional, la actualización docente y los programas tutoriales para apoyo académico; el robustecimiento de los procesos de autoevaluación y autocorrección, la mejora de los vínculos con otras universidades e instituciones a nivel nacional e internacional, la inclusión de nuevas tecnologías en la enseñanza, y el incremento de subsidios, becas y créditos para estudiantes de escasos recursos, entre otros.

No son muchos los datos que se tienen ni los estudios sistemáticos, consistentes y sostenibles que se hayan llevado a cabo en Venezuela para documentar el fenómeno. Sin embargo, a principios de los noventa se emprendió una interesante iniciativa: La Encuesta Nacional de la Juventud Venezolana (ENJUVE), cuyo objetivo fue recaudar información comprensiva e integral sobre los jóvenes venezolanos. En diciembre de 1994 se entregó el primer informe sobre de esta labor, denominado “Políticas de juventud en América Latina: evaluación y diseño” y se presentó ante el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/CINTERFOR) OIT: Organización Internacional del Trabajo.

Aunque ésta fue su primera y última entrega, el documento contiene información valiosa sobre la juventud venezolana, entre la que se incluyen datos sobre la deserción universitaria. En su sección IV el informe reza: “del total de jóvenes que se encuentran separados de la Educación, sólo uno (1) aproximadamente de cada veinticuatro (24) de ellos no asiste por haber culminado sus estudios” (CINTERFOR, 1994). Entre las causas más comunes menciona la carencia de recursos económicos, la necesidad de trabajar, la desvalorización de la educación, problemas de rendimiento escolar, escasez de oferta educativa, trastornos de salud y embarazo. Los indicadores más recientes que se encuentran en el Boletín Estadístico de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela datan del 2003. Dicho boletín reporta una matrícula total de 601.057 estudiantes, para un total de 60.933 graduados, y un 10,14% de egresados a nivel nacional para ese año. Al parecer, las cifras venezolanas no han cambiado mucho desde 1994 y se encuentran en promedio con las reportadas por los otros países que participaron del Seminario de Talca en septiembre del 2005.

La línea de investigación “El ser humano y su diario con-vivir” de la Universidad del Táchira (UNET) incluye la indagación sobre persistencia estudiantil universitaria y es una de las iniciativas más serias que se están llevando a cabo en Venezuela en este momento. La Dra. Ana **PARADIGMA**, Vol. XXX, N° 2, Diciembre de 2009 / 39 - 61

Rita Muñoz, líder de esta indagación en particular, realizó una investigación denominada “Perfil del estudiante desertor y excluido en educación superior. Caso Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) años 1995 a 2004”. En su estudio, Muñoz (2004) establece diferencias entre deserción y exclusión. La deserción debe ser voluntaria y la persona decide retirarse por múltiples eventos: confrontación consigo mismo, con el sistema, con la metodología, con el docente o el medio ambiente donde está inserto. En cambio la exclusión se debe a que el joven decide retirarse, no porque quiere sino porque no puede continuar, principalmente por factores socioeconómicos, familiares o desventajas cognitivas. Según esta investigación la mayoría de los jóvenes que no culminan su carrera universitaria se encuentra en esta categoría.

Al igual que Muñoz (2004) en Venezuela, Zúñiga (2006) en México se propone ahondar en la comprensión del fenómeno. En su estudio, Zúñiga procura abarcar la problemática tanto en su significado como en sus causas, en el nivel de licenciatura de la Universidad del Valle de México. La autora mexicana usa el modelo de Tinto y los supuestos antropológicos de Arnold Van Gennep (1960/1909) para fundamentar su investigación. El factor integración como tal, no resultó relevante para el abandono de los estudios; antes bien, para el caso del Campus Tlalpan, la situación económica, la irregularidad académica y el rendimiento deficiente, fueron las causas principales de la falta de retención.

El factor socio-económico parece ser el concomitante en Chile también. Donoso y Schiefelbein (2007) aseveran que los estudios “han dado cuenta de un problema de significación asociado a la pobreza” (p.7). Se perciben las fallas en la retención/persistencia como frutos de un sistema de producción que genera desigualdades. El trabajo de estos autores es de corte teórico y busca debatir los modelos convencionales de persistencia desde la perspectiva de la exclusión social y educativa dentro del contexto chileno.

Schwartzman (2004) procura explicar la condición de Latinoamérica ante su más grande desafío al entrar al siglo XXI: lograr simultáneamente la universalización del acceso y la mejora de la calidad, para disminuir las brechas educativas. El autor aborda su cometido basándose en la información suministrada por el Sistema de Información y Análisis de Tendencias en Educación y Equidad en América Latina (SITEAL, www.siteal.iipe-oei.org). El análisis se circunscribe a los niveles pre-escolar, educación básica y media, abarcando la población entre los 5 y 24 años de edad, de Brasil, Chile, Honduras y Perú y, para algunas variables, también Argentina y México.

El autor destaca que durante los noventa el acceso, por lo tanto, la universalización, aumentó significativamente, no así la calidad. A pesar de que la escolarización inicial se duplicó en la década pasada, su nivel es todavía bajo en promedio (50%) y afecta especialmente a los más pobres. Se observa un avance con velocidades diferentes, es decir, el sector bajo avanzó a menor velocidad que el medio y alto, lo que dio como resultado que las brechas se acentuaran para algunos grupos de edad, en particular el de 15-17 años. Sin embargo, es esperanzador saber que la disminución de la brecha en edades menores, así como la disminución de jóvenes trabajando, auguran un futuro promisorio. Es de notar que la ausencia de un análisis de regresión múltiple impide ser categórico en cuanto a los factores causales de dicho estado, es decir, no se

puede decir con certeza que estas diferencias fueron causadas por el nivel educativo o socioeconómico de la familia, o por la calidad de las escuelas. Se sabe que la calidad de las escuelas es inferior en sectores pobres, lo cual suma desventajas a la ya precaria historia cultural del estudiante. Schwartzman cierra su artículo afirmando que el objetivo central de las políticas educativas debe ser la reducción de la dependencia que tienen los logros educacionales respecto de las condiciones socioculturales de los estudiantes, aumentando en cambio el papel de las instituciones educativas en la reducción de estas diferencias. En este sentido, el autor enfatiza la importancia de la calidad de la educación para el logro de esta meta.

Por su parte Geldstein (2004) analiza las nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes. Al igual que Schwartzman, Geldstein se basa en los datos suministrados por el SITEAL. En su artículo la autora busca interpretar los cambios ocurridos en la organización familiar en la década del noventa en las áreas urbanas de Argentina y sus divergencias o convergencias según diferentes niveles socio-económicos. En su análisis, la autora llega a tres importantes conclusiones: (a) para los sectores pobres no se trata de un nuevo patrón de formación de familias, aunque su incremento pueda apuntar a nuevos determinantes, (b) el significado y las implicaciones que los núcleos conyugales diferentes al conservador (dos conyugues casados) tienen en los jóvenes varía dentro del mismo estrato y entre diferentes estratos, y (c) la posibilidad de que esta tendencia se revierta es muy baja. La autora añade que los cambios ocurridos en la organización económica debilitan los vínculos de integración y protección social que relacionan a las familias con el mercado de trabajo y con el estado. Aunque es una relación difícil de desentrañar, se sabe que esta condición tiene efectos negativos sobre el abanico de oportunidades y recursos de algunos sectores de la población, y por ende, en la persistencia estudiantil.

La autora guarda reservas en cuanto a ser categóricos respecto al impacto de tal o cual variable. Argumenta que las variables independientes del estudio, a saber, tipos de hogares y clima educativo del hogar, aun cuando están relacionadas entre sí, su sentido no siempre es claro ni evidente. Así mismo, agrega que, aun cuando el nivel educativo es un indicador más confiable que la ocupación para aproximarse a la condición socioeconómica, es necesario tener en cuenta que el clima educativo del hogar es sólo una aproximación parcial y no guarda una correspondencia directa con el nivel educativo. La autora cita a Smock y Manning y concluye que “sería más costo-efectivo para los diseñadores de políticas focalizar sobre las causas estructurales de las desventajas económicas – bajos salarios y desempleo – que desviar recursos para la promoción del matrimonio.” (Geldstein, 2004: 30).

Síntesis del modelo de Tinto (1975, 1987, 1993, 1997) sobre persistencia.

Caracterización de las variables que lo constituyen y estudios que lo sustentan

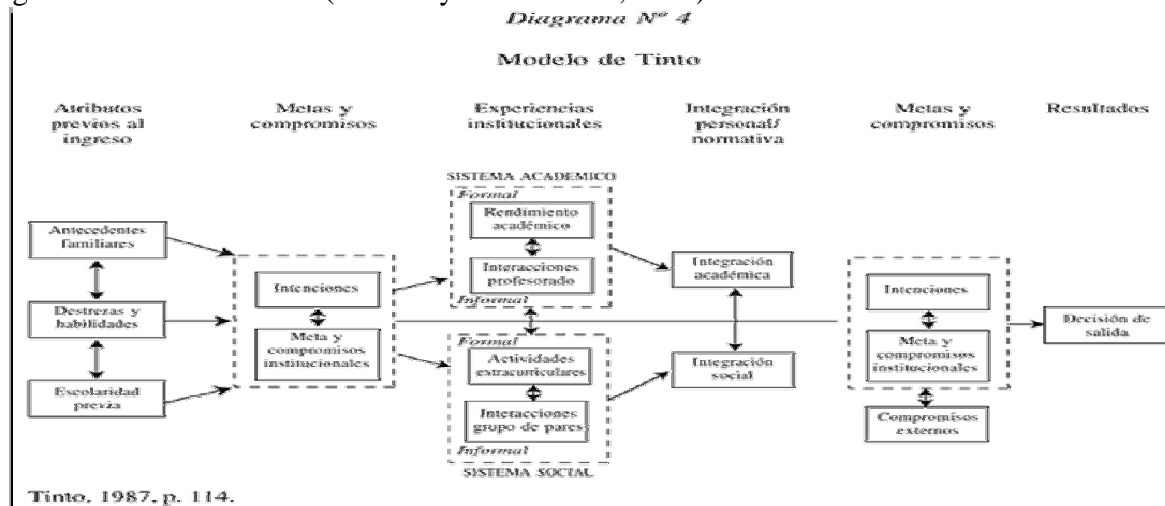
La comunidad académica que se dedica a investigar esta problemática reconoce a Vincent Tinto como el precursor de esta línea de investigación a nivel mundial y cómo el autor más prolífico en cuanto a investigación teórica y práctica. Es el modelo de Tinto, propuesto en 1975 y afinado posteriormente (1987, 1993 y 1997) el que sienta las pautas para discusiones sobre el

tema. A continuación: (a) Síntesis del modelo de Tinto sobre persistencia, (b) caracterización de las variables que lo constituyen, (c) reseña de estudios recientes que las verifican o validan, y (d) propuesta actual de Tinto y el camino a seguir.

El Modelo de Integración Estudiantil (Student Integration Model, SIM) inicial que Tinto propusiera en 1975 tenía el propósito de explicar los aspectos que influían en el individuo para que éste tomara la decisión de abandonar la universidad. Además de abordar los factores causales, Tinto se propuso categorizar las formas de abandono o deserción. Los diferentes tipos de comportamientos de deserción que Tinto logró identificar fueron el fracaso académico, el retiro voluntario, el retiro temporal, la transferencia a otra institución y el retiro permanente.

Tinto basó su modelo en la teoría del suicidio de Emile Durkheim (1951), la cual se basa en la premisa de que la probabilidad de que un individuo cometa suicidio se puede predecir sobre la base de su integración en el tejido societal. Según Durkheim, si un individuo cuenta con suficiente soporte social y suficiente integración moral, entonces las posibilidades de suicidio se verán minimizadas. Tinto dibujó un paralelismo entre el suicidio y el abandono de la universidad. Si el suicidio es el retiro voluntario de la existencia, la deserción en los estudios se puede considerar análoga. De esta forma Tinto asevera que el estudiante universitario abandona porque no se encuentra suficientemente integrado a la existencia universitaria. Sus estudios revelaron que, de todos los elementos del devenir universitario, dos eran claves: el sistema académico y el social. De esta manera, el modelo de Tinto considera la integración balanceada en estos dos sistemas como factor detonador o inhibidor de la deserción estudiantil (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de Tinto (Donoso y Schiefelbein, 2007)



Tinto (1997) también asevera que, a pesar de que las características del individuo así como su integración social y académica son factores determinantes en la decisión de perseverar o desistir en su carrera universitaria, son las interacciones entre el compromiso que el estudiante haya adquirido de lograr la meta y el que asume con respecto a la institución educativa, las que en definitiva determinan si un estudiante abandona o no. Ahora bien, sus estudios revelaron que todos estos factores se encuentran intrincadamente relacionados. Por ejemplo, la integración

académica influye en el compromiso a la meta, en tanto que la integración social influye en el obligación con la institución. De acuerdo a Tinto, si un estudiante tiene suficiente compromiso con su meta de culminar los estudios, entonces puede permanecer aunque tenga muy poco deber con la institución.

Bean (1982, 1985) corrobora el modelo inicial de Tinto (1975) y lo amplía para incluir elementos de tipo individual. A partir de estos aportes, Tinto (1987) modifica su modelo para hacerlo más comprensivo, en particular en lo que se refiere a las variables institución e individuo. Investigaciones recientes han verificado estas relaciones. Por ejemplo algunos señalan que tres de los elementos inherentes a la institución que inciden en la permanencia son: (a) flexibilidad del currículo; (b) flexibilidad de los procesos administrativos; (c) infraestructura y ambiente de apoyo integral. Primero, un currículo flexible que ofrezca al estudiante la libertad de decidir y construir su carrera conforme a sus necesidades y expectativas aumenta la posibilidad de que persevere hasta culminarla (ASHE-ERIC 2003; ASHE, 2007; Noble, Flynn, Lee, y Hilton, 2007-2008; Barefoot, 2004).

Por el contrario, un currículo inflexible que coarta al individuo y premia sólo el producto terminado y la perfección ahuyenta a los estudiantes (ASHE-ERIC, 2004; van den Berg y Hofman, 2005). Además, una institución con procesos administrativos flexibles y democráticos incentiva la permanencia; en contraste con procesos administrativos que no atienden las necesidades particulares del estudiante (Braxton, McKinney, Reynolds y Pauline, 2006; Longden, 2006). Ejemplo de esta ineficiencia son los procesos para solicitar equivalencias. En ocasiones, un estudiante que cursó dentro de la misma institución una carrera técnica y desea continuar con la licenciatura, tiene que esperar hasta un año para obtener los resultados de sus diligencias sólo para descubrir que tiene que empezar prácticamente de cero. Finalmente, una institución con una infraestructura y un ambiente que brinde apoyo integral al estudiante aumenta las posibilidades de que éste se gradúe (Bean, 1985; Biddle, Bank y Slavings, 1987; Sandeen, 2004; Schmid y Abell, 2003). Atención integral en este contexto significa que el estudiante recibe apoyo para superar todas las vicisitudes relacionadas con sus conflictos vocacionales, existenciales, familiares, sociales y económicos, por nombrar los que con mayor frecuencia llevan al joven a tomar la decisión de abandonar la carrera.

También existen otros estudios que verifican la incidencia del individuo en el proceso. Siendo que el estudiante es quien, en última instancia, decide permanecer o abandonar, es de esperar que la permanencia se vea afectada por factores de índole individual. Tres de estos factores son: (a) preparación académica previa; (b) hábitos relacionados con la auto-eficacia y manejo del stress; (c) integración y compromiso. El estudiante que se encuentra preparado académicamente, es decir, que cuenta con el conocimiento y las habilidades cognitivas necesarias para lidiar con las exigencias de la educación superior, tiene mayor probabilidad de permanecer (Schmid y Abell, 2003; Bailey, Calcagno, Jenkins, Leinbach y Kienzl, 2005; Barefoot, 2004). Segundo, estudiantes que hayan desarrollado o tengan el potencial para desarrollar hábitos que les permitan ser eficaces y eficientes en el manejo de sus recursos para lograr sus metas, y que además desarrollen la habilidad de manejar el stress que ocasiona el superar los obstáculos,

tienen mayor probabilidad de culminar sus estudios (Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005; Hermanowicz, 2006-2007; Sandeen, 2004). Adicionalmente, los jóvenes que tienen habilidades para integrarse al ambiente social y académico, para fluir en armonía con éste y aprovechar las oportunidades y recursos que éste le ofrece, aumentan sus probabilidades de éxito (Astin, 1984; Bank, Slavings y Biddle, 1990; Baumeister y Leary, 1995; Leppel, 2005-2006; Schmid y Abell, 2003). Es de común conocimiento que la mayoría de las carreras tienen asignaturas que los estudiantes denominan “filtro”. Las cuales pueden retardar y en ocasiones detener su avance. También es sabido que hay profesores “filtro”, individuos dotados con la habilidad de estorbar y desestimular al estudiante. Sólo aquellos que cuentan con la debida preparación académica, los hábitos para manejar en forma efectiva sus recursos y el stress, así como la capacidad para integrarse al ambiente académico y social de la universidad pueden vencer todos los obstáculos y culminar su carrera con éxito (van den Berg y Hofman, 2005).

La piedra angular del modelo de Tinto la constituye el concepto integración en el ámbito académico y social, ahora bien, ¿en qué consiste la integración académica y social? ¿Cuáles son sus características? Tinto (1993, 2003) ha definido la integración como el involucramiento del estudiante con la dinámica académica y social de la institución. Es decir, el estudiante no se mantiene alejado ni aislado, sino que se mete, forma parte de, se compromete, se relaciona, da y recibe, colabora, participa, interactúa y comparte; en pocas palabras, se involucra. Para Tinto (1975, 1993) el proceso de integración ocurre cuando el estudiante se adapta a los valores, normas, y patrones de conducta del ambiente universitario.

Lovitts (1997) ha profundizado en los mecanismos que contribuyen a la integración. La integración académica se desarrolla a través de interacciones formales entre estudiantes y profesores y entre los mismos estudiantes, en la medida que trabajen juntos, en tareas relevantes, al logro de la meta primaria de la educación superior: el desarrollo intelectual y profesional. La integración social se desarrolla a través de la interacción casual e informal de los estudiantes entre sí y de los estudiantes con los profesores fuera del salón de clase. Recientemente Tinto ha empujado un poco más allá el asunto pragmático de la integración, cómo se logra y qué deben hacer las instituciones. Tinto (1993, 2003, 2006) encontró que las posibilidades de permanencia aumentan cuando existe un ambiente que involucra al estudiante como un miembro valioso de la comunidad. La frecuencia y la calidad del contacto entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria (profesores, empleados) con el estudiante es determinante en la persistencia. Para Tinto la clave se encuentra en el desarrollo de comunidades de aprendizaje y en la construcción de un ambiente colaborativo en el aula.

Berger y Milem (1999) se propusieron encontrar evidencias que apoyaran el modelo de Tinto (1975, 1993) y estudiaron la retención de estudiantes del primer año en una universidad de investigación altamente selectiva. Por una parte, sus hallazgos corroboran la relación involucramiento-integración, proveyendo soporte para el modelo de Tinto. Así mismo suministra evidencia que apoya el uso de la teoría de involucramiento de Astin (1984) como complemento de la de Tinto. Finalmente, los hallazgos evidencian que la integración se verá favorecida cuando los valores, normas y patrones de comportamiento que trae el estudiante se asemejan a los de la

institución, y cuando los esfuerzos y programas de la institución giran en torno al estudiante nuevo ingreso. Resultados similares arrojaron los estudios de Darlaston-Jones, Cohen, Haunold, Pike, Young y Drew (2003) en Australia, Van Den Berg y Hoffman (2005) en el contexto Holandés, y Longden (2006) en Gran Bretaña.

Miller (2007) encontró que las relaciones significativas que se establecen entre los profesores y los estudiantes son determinantes en la retención y la persistencia. El estudio involucró un total de 203 estudiantes en proceso de graduación. Sus hallazgos corroboran la relación entre comunicación satisfactoria, desarrollo de relaciones significativas, integración social y académica, y perseverancia. Además de determinar el grado de influencia de una relación significativa con el profesorado en la habilidad del estudiante para perseverar, Miller se propuso identificar las características de las relaciones que hacían la diferencia y encontró 13 entre las cuales se encuentran: empática, genuina, sensible y respetuosa.

Janusik y Wolvin (2007) encontraron que, tal como Tinto (1997, 1998, 2003, 2006) asevera, las comunidades de aprendizaje facilitan el desarrollo del sentido de pertenencia e identificación con la institución, relaciones significativas con los profesores y con el conocimiento, todo lo cual redundando en integración social y académica. Janusik y Wolvin llevaron a cabo su estudio convirtiendo a un grupo de estudiantes de la Escuela de Comunicación en un equipo de investigación que funcionara como comunidad de aprendizaje. Resultados similares con poblaciones diferentes obtuvieron Zepke, Leach y Prebble (2006), Woods (2007) y Waldron (2007), Particularmente los dos últimos aportan evidencias significativas que vinculan en forma explícita la relación entre la comunicación, la integración social y académica, y la persistencia.

Otros estudios interesantes vinculados con la relación en cuestión son los de Leppel (2005-2006), Harley, Winn, Pemberton y Wilcox (2007), y Coll y Steward (2008). Leppel encontró que el involucramiento en actividades deportivas favorecía la decisión del estudiante de perseverar en los estudios. Harley, *et al* encontraron que el uso de mensajes de texto vía celulares favorecía la creación de vínculos entre la institución y el estudiante, lo cual a su vez ayuda en la integración social y académica, y por ende, en la persistencia. Finalmente, Coll y Steward encontraron que la atención individual prestada por un consejero perteneciente al servicio de atención estudiantil de la universidad, podía hacer la diferencia entre perseverar y abandonar.

Raush y Hamilton (2006) sienten la necesidad de abordar el asunto desde el giro cualitativo y se proponen generar teoría fundamentada en los datos (Strauss y Corbin, 1990). Sus hallazgos corroboran, una vez más, los elementos de integración social y académica del modelo de Tinto (1975, 1987). Los estudiantes involucrados en el estudio habían tomado la decisión de abandonar la universidad. Entre las condiciones encontradas por los investigadores resaltan: dificultades para socializar y adaptarse al ambiente universitario, sensación de aislamiento social y académico, así como carencia de sentido de pertenencia. Estos estudiantes no lograron establecer vínculos sociales ni académicos, no se integran y eventualmente se retiran de la institución.

A raíz de sus estudios y experiencia, Tinto (Tinto, Russo, Kade, 1994; Tinto 1997, 1998, 2003, 2006) deduce que los factores cruciales para la permanencia se encuentran en el salón de **PARADIGMA**, Vol. XXX, N° 2, Diciembre de 2009 / 39 - 61

clases y concluye que el ambiente de aprendizaje basado en comunidades pequeñas maximiza las oportunidades para la retención y la persistencia. Ahora bien, ésta no es una idea novedosa. En 1984 el reporte inicial del Instituto Nacional de Educación estadounidense (NIE por su siglas en inglés) hizo el llamado a las instituciones de educación superior para que desarrollaran enfoques de aprendizajes basados en este concepto y estableció la definición inicial y las características que debían reunir dichas comunidades (Janusik y Wolvin, 2007).

Existen varias definiciones de comunidad de aprendizaje, una de las más inclusivas es la de Shaffer y Anundsen “una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas interdependientes que comparten practicas, se identifican a sí mismas como un grupo, y establecen un compromiso a largo plazo con el grupo.” (Janusik y Wolvin, 2007: 171). El reporte NIE de 1984 (*ídem.*) identificó seis características que deberían estar presentes en comunidades de aprendizaje: (a) unidades pequeñas, (b) sentido claro de propósito, (c) sistemas que permiten la interacción entre facultad y estudiantes, (d) sistemas que permiten que los profesores interactúen a nivel de contenido y pedagógico, (e) continuación e integración curricular, y (f) fuerte sentido de identidad grupal. Para Tinto (2006) las comunidades de aprendizaje comparten tres elementos: conocimiento, el proceso de conocer, y responsabilidad.

En esta sesión se procuró resumir el modelo de Tinto (1975, 1987, 1993, 1997) y algunos de los estudios recientes que verifican las variables de dicho modelo. Se encontraron investigaciones de diferentes poblaciones en regiones variadas del mundo que corroboraron el modelo en cuestión. Tinto (1993, 1997, 2000, 2003) resume su comprensión de este fenómeno en cinco condiciones que promueven la retención y la persistencia: expectativas, apoyo, realimentación, involucramiento y aprendizaje. La probabilidad de que los estudiantes persistan aumenta cuando éstos perciben que la institución espera que ellos tengan éxito. De igual manera influye el que reciban apoyo académico, social y personal. Tercero, los estudiantes tienden a perseverar cuando están inmersos en ambientes dónde reciben realimentación temprana y frecuente sobre su desempeño académico. Además, los estudiantes que se encuentran en ambientes que los involucran como miembros valiosos de la institución tienden a culminar sus carreras universitarias. Finalmente, se graduarán aquellos estudiantes que aprenden. Los estudiantes que se encuentran activamente involucrados en su aprendizaje, es decir, los que invierten más tiempo en actividades de aprendizaje, particularmente si éstas son colaborativas, tienen mayor probabilidad de aprender y por tanto de finalizar sus estudios.

Discusión

Esta sección comienza con una referencia breve a las observaciones hechas por Borglum y Kubala (2000), Metz (2002), Ishitani y DesJardins (2002) y McCubbin (2003) con respecto al modelo de Tinto. La mayoría de la literatura sobre retención estudiantil estadounidense se concentra en poblaciones pertenecientes a las tradicionales universidades de cuatro años. El estudio de Borglum y Kubala busca validar el modelo de Tinto (Tinto, Russo y Kadel, 1994) en una institución de educación superior con carreras cortas (dos años); básicamente, estos autores exploraron el efecto de la integración social y académica en los índices de abandono así como la incidencia de la preparación académica y las habilidades previas. En el estudio participaron 462

estudiantes del segundo semestre. Contrario al modelo de Tinto, no se encontró correlación entre la integración académica y social, con la deserción; sin embargo, los resultados mostraron una relación directamente proporcional entre la preparación previa y la persistencia.

Por su parte, Metz (2002) reporta varios elementos que según él y otros académicos, constituyen debilidades del modelo de Tinto. Para comenzar Metz asevera que Tinto no tiene nada de original sino que básicamente hace uso de los postulados de Arnold van Gennep y los adapta al contexto universitario. Seguidamente, Metz (p. 8) hace mención de los aportes de Astin y Bean y de cómo Tinto los incorpora a discreción en las sucesivas modificaciones de su modelo; en este sentido Metz destaca una vez más, la falta de originalidad del autor en cuestión. Finalmente, Metz menciona las múltiples críticas que han surgido debido a la rigidez del modelo, a que sólo se aplica a contextos tradicionales, que no se aplica a poblaciones minoritarias, ni a estudiantes de otras edades que se incorporan al proceso, como tampoco a instituciones de educación superior de carreras cortas.

Los resultados del estudio de cinco años de Ishitani y DesJardins ofrecen críticas aún más severas. El modelo de Tinto asume que las variables que influyen en la retención y la persistencia, permanecen estables a lo largo de toda la carrera universitaria. El estudio de Ishitani y DesJardins evidenció que este no es el caso. En ciertos momentos los resultados coinciden con los de Tinto, por ejemplo, las variables: holgura económica y preparación previa satisfactoria resultaron favorecedores de la retención; pero otros variaron de año en año, por ejemplo, ofrecer ayuda económica en el tercer año aumentó significativamente la retención. Otro resultado divergente fue que los estudiantes del primer año que se reunían con miembros de la facultad fuera de horas de clase evidenciaron mayor propensión a desertar que los que no interactuaban con profesores fuera del aula. Básicamente, este estudio cuestiona la universalidad del modelo de Tinto.

McCubbin (2003) sale a la defensa. En su artículo el autor resume las supuestas debilidades del modelo de Tinto (1975) y argumenta a favor de Tinto. Primero, reduce las críticas a tres: (a) que no es adecuado para explicar la persistencia estudiantil; (b) que no se pueden derivar generalizaciones más allá del estudiante tradicional estadounidense; y (c) la integración académica no es una variable decisiva para predecir la persistencia. Luego, argumenta que los estudios que apoyan las críticas (a) y (c) (Brunsdson, Davies, Shevlin y Bracken, 2000 y un estudio realizado por la Oficina de Retención Institucional de la Universidad Estatal de Bowling Green) tienen fallas metodológicas, por lo tanto carecen de validez y confiabilidad científica. Finalmente, asevera que la crítica (b) no tiene validez ya que Tinto nunca pretendió proponer un modelo que explicara más allá del estudiante tradicional estadounidense. Esta última observación es significativa para nosotros, como latinoamericanos debemos usar el modelo de Tinto con mucha discreción, ya que nuestra gente difiere significativamente de la audiencia que el autor se propuso estudiar.

Los estudios sobre Latinoamérica que han sido mencionados (CINTERFOR 1994; IESALC, 2005; Muñoz, 2004; Zúñiga, 2006; Donoso y Schiefelbein, 2007; Schwartzman, 2004; y Geldstein, 2004) indican que el factor socio-económico parece ser el causal de fallas en la

retención/persistencia más significativo en nuestra región. Al parecer el modelo de Tinto no es del todo relevante. Este modelo responde a un enfoque organizacional. En él las variables de integración, académica y social, son las dominantes, y el problema se visiona desde la organización, dejando en segundo término las variables que más interesan a los latinoamericanos. Aunque el análisis de Donoso y Schiefelbein (2007) es interesante, en el sentido de que busca girar los modelos dominantes para que respondan al contexto regional, sigue basado en propuestas que emanan de realidades ajenas a los latinoamericanos. Urge buscar explicaciones autóctonas. Entre tanto, ¿qué significancia tienen los hallazgos aquí expuestos para Latinoamérica? A continuación se plantean algunas interrogantes al respecto y se ofrecen posibles respuestas.

1. ¿Qué papel debe jugar el aporte internacional en la comprensión de este fenómeno en Latinoamérica?

Se ha mostrado que, a nivel internacional, el modelo de Tinto ha sido el de mayor influencia. Uno de los atributos más importantes de este autor y su modelo es que no ha sido sordo a las críticas sino que las ha considerado e incluido sus aportes, enriqueciendo el modelo a lo largo de los años. Este modelo no pretende abordar la complejidad del fenómeno y se concentra en los factores sobre los que la institución tiene mayor control. Su intención es explícita, han decidido concentrarse en aquellos aspectos que la universidad puede cambiar. Consideran irrelevante invertir energía y recursos en elementos que escapan su alcance. Desean hacer una intervención altamente efectiva y por ello se han dedicado a investigar esas variables y a derivar estrategias asertivas. Este modelo tendrá mucha utilidad en aquellas culturas donde los factores externos a la institución juegan un rol secundario en el fenómeno de la retención/persistencia; en el caso contrario, su utilidad resulta limitada, pero no insignificante. Las IES están llamadas a hacer todo lo que esté a su alcance para retener a sus estudiantes, por lo tanto, las estrategias derivadas de todas estas investigaciones resultan pertinentes y debemos tomarlas en cuenta. Sería provechoso diseñar estudios trasversales, donde se apliquen estas estrategias en forma experimental con la finalidad de medir su impacto en nuestro medio y así diseñar políticas más cónsonas con nuestra realidad. Tomar en cuenta las investigaciones realizadas en poblaciones tradicionalmente minoritarias resulta particularmente relevante, ya que, por lo general, en estas poblaciones los factores externos a la institución (finanzas, familia, obligaciones, redes sociales) suelen prevalecer sobre los internos en cuanto a su poder para impactar la decisión del estudiante.

Existen otras áreas en que las contribuciones internacionales comprenden un importante aporte para Latinoamérica. Por ejemplo: (a) En el método para investigar, interpretar y aplicar el conocimiento. El método para generar modelos y su forma de usarlos para generar políticas y prácticas; (b) Los principios en que subyacen las teorías, en particular aquellos relacionados con las disciplinas puras. Hay que ser capaz de desvestir al dato del componente socio-cultural y dejar el principio al desnudo, luego descifrar el sendero que nos lleva a la explicación más básica, de raíz que debe encontrarse en una teoría proveniente de una disciplina pura; (c) Usarlo como plataforma, no hay que partir de cero, ya se sabe qué actores participan, y algunas de las

relaciones. Faltaría por descubrir nuevas relaciones, comportamientos diferentes de las relaciones conocidas, intensidad de la influencia de esas relaciones, dinámica de los actores y sus diferentes grados de poder sobre los agentes y en última instancia sobre el producto final: retención o pérdida.

2. ¿Qué criterios pueden establecer los latinoamericanos para interpretar críticamente este cúmulo de conocimientos y usarlos en su provecho?

Hay que determinar los elementos clave que diferencian a los pobladores latinoamericanos de aquellos pertenecientes a las comunidades de dónde provienen los datos, así como los puntos en común. Los aspectos socio-culturales, económicos y políticos suelen ser los más diferentes entre los países desarrollados y las de los que se dice que están en vías de desarrollo. Por lo tanto los resultados asociados directamente a estas variables deben ser considerados con mucha discreción. No así los asociados con puntos en común, por ejemplo aspectos organizativos de las instituciones, métodos de enseñanza, dinámicas didácticas.

Por ejemplo, si se descubriese, como parece ser el caso, que el factor socio-cultural-económico es causa principal de la no retención en Latinoamérica, no así en otras latitudes, esto nos permitiría asumir que esas poblaciones han superado esa dificultad. Descubrir cómo lo lograron sería de gran utilidad para Latinoamérica. Descubrir la contribución específica de las Instituciones de Educación Superior (IES) en ese logro, sería de gran ayuda para el planteamiento de políticas y prácticas, y estaría al alcance de las instituciones. Descubrir lo que atañe a otros agentes sobre los cuales se tiene menos control (i.e. el Estado, el individuo, las familias, etc.) también es muy útil para las universidades. Saber dónde, cuánto y cómo intervenir, permitiría un uso más racional y estratégico de los recursos.

3. ¿Cómo puede Latinoamérica generar un conocimiento que sea provechoso para ella y a su vez relevante para la comprensión del fenómeno en términos universales?

Casi dos tercios de la humanidad se encuentran en condiciones sociales, culturales, económicas y políticas semejantes a las de las poblaciones latinoamericanas (Sen, 2003); así que, todo conocimiento generado en esta región será de gran utilidad para el cuerpo de conocimiento universal sobre el tema.

Urge generar teoría y modelos autóctonos, que surjan a partir de la realidad regional en vez de tratar de explicar esta realidad con modelos importados.

La mayor contribución que Latinoamérica puede hacer en este campo es llevar a cabo estudios profundos que contemplen datos cuantitativos así como cualitativos, que generen teoría de la cual se desprendan modelos; que de los modelos se generen políticas experimentales, es decir, que se pongan en práctica en contextos dónde los investigadores puedan dar seguimiento para la reorientación y refinamiento de las políticas y prácticas.

Ya existe un cuerpo de conocimientos interesante del cual se puede partir. Se han generado algunas recomendaciones que se pueden poner en práctica y de allí continuar la investigación. Este parece ser el próximo paso a seguir. De ser así se hace evidente la necesidad de que exista un estrecho lazo entre los investigadores, los hacedores de políticas y prácticas, y los que tienen el poder para financiar y ejecutar, tanto las políticas y las medidas, como las investigaciones. El **PARADIGMA**, Vol. XXX, N° 2, Diciembre de 2009 / 39 - 61

trabajo en equipo entre las IES y el gobierno es clave e ineludible, si de veras queremos avanzar hacia mayor equidad y calidad en la educación superior.

En la revisión de la literatura de la que se rinde cuenta en este trabajo, se ha abordado un importante número de temáticas relacionadas con la retención estudiantil en educación superior. Esta variedad de asuntos ilustra la naturaleza compleja del fenómeno en estudio y la importancia de desarrollar una habilidad interdisciplinaria para abordar la cuestión, si queremos comprenderla y realizar aportes que redunden en un incremento de la efectividad del sistema. En el transcurso de este trabajo surgieron algunos temas que llaman la atención y que por sí mismos constituyen líneas de investigación, por ejemplo: el retorno social, la exclusión social, la calidad de la enseñanza, los enfoques de aprendizaje y el cultivo de disciplinas para la efectividad; todos estos merecen especial atención; sin embargo, por razones de espacio, se enfatizará sólo uno de ellos: el asunto del retorno social.

Retorno social y retención

El retorno social y la retención suelen asociarse con el término inglés *accountability* el cual se entiende como la “Demostración de resultados para justificar financiamiento” (Peters, 1994: 1). En este contexto se considera que las instituciones de educación superior (IES) están en deuda con la sociedad. Se espera que ellas sean responsables y, que, además de dar cuenta (*accountability*) de los recursos que se les ha otorgado para el cumplimiento de su deber y el logro de sus metas, retornen o devuelvan a la sociedad una serie de productos y servicios en pago por su deuda. Se cree que el retorno social debe ir más allá de la auditoría e inventario de productos y servicios, y debe englobar aspectos más abstractos relacionados, por ejemplo, con el perfil del ciudadano que el gobierno espera se incorpore al devenir de la nación. A diferencia de la evaluación, entendida como la exploración sistemática del aprendizaje con el fin de mejorarlo, la *accountability* tiene una connotación negativa en el ambiente académico. Con frecuencia se percibe como obstáculo en la búsqueda de la mejora continua, como un manto de regulaciones que congela la institución y cuyo efecto controlador sofoca el ya desfalleciente sistema de educación superior (Peters, 1994)

Los procesos para generar responsabilidad y retorno social, en los términos que se plantean actualmente, consisten en la intervención del Estado en las IES para maximizar su rendimiento (Peters, 1994; Huisman y Currie, 2004; King, 2007). Esta intervención reside, en gran medida, en dividir los fines de la educación en resultados cuantificables, bajo la falsa creencia de que la complejidad, las redundancias y las contradicciones del sistema pueden ser controladas con el fin de hacerlo más rentable. Para muchos esta idea es más que una utopía, es el origen de un enfoque con probadas consecuencias perjudiciales (Huisman y Currie, 2004; Hoecht, 2006; Johnson, 2006; Carey, 2007; King, 2007; Toma, 2007).

La verdadera responsabilidad social que conlleva al retorno, está conformada por el balance entre dos elementos constitutivos esenciales: la verdad y la acción (Carey, 2007: 24). Entendiendo la verdad como los hechos reales, observables y tangibles, y la acción como la respuesta al encuentro con la verdad. Así pues, todo sistema que pretenda generar responsabilidad y retorno social debe iniciar definiendo el propósito de la organización, lo que se

supone debe ser y hacer. Una vez que esto se ha establecido, los agentes responsables recogen información sobre la efectividad. Estos datos, que indican el grado en que la organización ha logrado su propósito, comprenden el facto “verdad” de la ecuación. Seguidamente entra en acción el otro ingrediente: la acción. Las organizaciones responsables, no se quedan pasivas ante esta información sino que producen reorientación y cambios en sus rumbos de acción, lo cual redundará en mayor efectividad y en un mover de mejora continua.

Lamentablemente este no es el enfoque que comúnmente se adopta para abordar el asunto de la responsabilidad social. En términos generales, no sólo en Latinoamérica sino alrededor del mundo, se impone el enfoque mercantilista (Peters, 1994; Ewell y Jones, 2006; Carey, 2007; King, 2007; Kirwan, 2007). Las regulaciones que acompañan la demanda de responsabilidad y retorno social, por lo general, requieren medidas objetivas de los logros que son difíciles de congeniar con los fines primarios de la educación superior (desarrollo intelectual y profesional del estudiante). Por ejemplo, el Estado podría reducir el presupuesto de una institución que no reporte dividendos en forma objetiva. Reportar dividendos en esta acepción, significaría asignar números a las mejoras que el estudiante evidencia en conocimientos, capacidades y destrezas, desde su ingreso hasta su graduación. El Estado espera cifras que atestigüen logros en su mayoría relacionados con procesos intangibles (Peters, 1994; Hoecht, 2006). Al final de la historia, el retorno social se reduce a un número de egresados por cohorte. Nos preguntamos ¿debe ser éste el final de la historia? ¿Es este número un reflejo fidedigno de la labor educativa en las IES? ¿Es justo que la productividad de las IES se mida con semejante indicador?

Sin lugar a dudas, la tasa de persistencia estudiantil en la educación superior latinoamericana es alarmantemente baja, y es justo pensar que el Estado, principal financista, se sienta con el derecho de pedir cuentas y exigir rendimiento. Conviene pues retomar este concepto y redefinirlo en términos que integren mejor los diferentes intereses y necesidad de los actores involucrados y que reflejen la complejidad de las relaciones que comprenden el proceso. Las IES deben asumir esta tarea; deben evaluar sus fines, renovarlos, y proceder entonces a diseñar un sistema que permita desarrollar, canalizar y controlar la responsabilidad y el retorno social. El control es una fase innegociable de todo proceso de planificación gerencial que pretenda ser efectivo (Carey, 2007; King, 2007; Kirwan, 2007). La educación superior debe pues, avocarse a establecer estrategias autorreguladoras y auto-disciplinantes, que traigan visión, dirección y orientación a los procesos; que contribuyan a la transparencia, la eficacia y la eficiencia; en pocas palabras, a la productividad definida en sus propios términos (Ewell y Jones, 2006; Martínez, 2006; Ares, *et.al.*, 2008). En palabras de Argyris (1999/2001), estas acciones exigen los más radicales de los aprendizajes organizacionales, el aprendizaje de doble lazo, que resulta de la modificación de nuestros más enraizados sistemas de creencias y valores.

Una organización que se comporte bajo estas premisas traerá efectividad a su devenir lo cual redundará en la persistencia de los estudiantes en el sistema hasta culminar sus estudios. Esto, a su vez, activará el ciclo virtuoso que romperá con el principal factor de falta de retención en Latinoamérica: escasez de recursos económicos. Es sabido que la educación se correlaciona con mayores ingresos y menores posibilidades de ser pobre (Saavedra y Suárez, 2002: 2). A

mayor educación, mayor recurso económico, mayor persistencia. Se cree pues, que formular un sistema que sea sensible a la naturaleza *sui generis* de las IES, para estimular la responsabilidad y el retorno social, redundará en mayor persistencia estudiantil y por ende en mayor riqueza para la nación.

Conclusiones

El trabajo aquí reportado tuvo como intención hacer un resumen de la literatura actual más relevante relacionada con el fenómeno de la retención y la persistencia estudiantil en educación superior. Se mencionan los autores y modelos con mayor pertinencia y se elabora sobre el modelo de Tinto (1975, 1987, 1993, 1997) por considerarse de estatura paradigmática. Seguidamente se hace una recensión de los estudios que corroboran las variables constituyentes de dicho modelo, se enfatizan aquellas relacionadas con la integración académica y social, y se revelan críticas al mismo. Finalmente, se cuestiona la pertinencia del modelo de Tinto para Latinoamérica y se concluye que su aplicabilidad es limitada. Tinto enfatiza el rol de la integración académica y social como factores decisivos para la retención; no obstante, en el contexto latinoamericano, se observa que para la gran mayoría es el factor socio-económico el que en última instancia determina si el estudiante culmina los estudios o si los abandona.

Los hallazgos sugieren que el fenómeno de retención y persistencia estudiantil es sumamente complejo e involucra variables micro, tales como el estudiante y su contexto familiar, y variables macro, como la institución, las políticas educativas y la cultura del país. Esta complejidad exige una mirada interdisciplinaria y un enfoque de investigación que permita concebir modelos autóctonos para la comprensión del asunto y consiguiente elaboración de propuestas; conviene generar una teoría fundamentada en datos provenientes de nuestra realidad, de nuestros muchachos, de nuestras universidades y de nuestras sociedades. Este abordaje desde el giro interpretativo nos brindará una visión más cercana a la vivencia latinoamericana y los hallazgos y comprensiones que se generen tendrán el potencial de servir de guía para el diseño de políticas y estrategias conducentes a fortalecer el camino que lleva a la culminación de la carrera y al éxito.

Referencias

- Are, E.; Pereira, A.; Cobela, A.; Fernández, F.; Doiro, M. (2008). Análisis del "Retorno social" de la financiación pública de la IDi. *Observatorio Industrial del Sector del Metal*. Universidad de Vigo.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México: Oxford. (Trabajo original publicado en 1999).
- ASHE (2007). Institutional Conditions Associated with Student Success. *Higher Education Report*. XXXII (5), 69-103.
- ASHE-ERIC (2003). A Framework for Retention. *Higher Education Report*. XXX (2), 75-112.
- ASHE-ERIC (2004). Exemplary Student Retention Programs. *Higher Education Report*. XXX, (3), 53-66.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*. XXV, 297-308.

- Bailey, M., Calcagno, J. C., Jenkins, D. Leinbach, T., Kienzl, G. (2005). Beyond student right-to-know Data: factors that can explain Community College graduation rates. *Community College Research Center*, Columbia University. 4 pp.
- Bank, B. J.; Slavings, R. L.; Biddle, B. J. (1990). Effects of peer, faculty, and parental influences on students' persistence. *Sociology of Education*; *LXIII*, 208-225.
- Barefoot, B. O. (2004) Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities; *Open Learning*. *XIX (1)*, 9-18.
- Baumeister, R.; Leary, M.R (1995). The need to belong, desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*. *CXVII (3)*, p497-529, 33p.
- Bean, J. (1982). Student attrition, intentions and confidence: interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*. *XVII*, 291-319.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on a class level in an exploratory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*. *XXII*, 35-64.
- Berger, J. y Milem, J. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher Education*. *XL (6)*, 641-664.
- Biddle, B.J.; Bank, B.J.; Slavings, R.L. (1987) Norms, preferences, identities and retention decisions. *Social Psychology Quarterly*. *L*, 322-337.
- Blackstone, T. (2001). Why learn? Higher education in a learning society. *Higher Education Quarterly*, Vol. 55, No. 2. pp. 0951-5224. Gran Bretaña: Blackwell Publishers Ltd.
- Boletín Estadístico de Educación No. 23, 2003. *Departamento de Estadística CNU-OPSU. República Bolivariana de Venezuela*. Disponible en <http://www.cnu.gov.ve/estadisticas/boletin.php?tipo=2&nivel=11> (Consultado: 03/02/08)
- Borglum, K. Y Kubala, T. (2000). Academic and social integration of community college students: a case study. *Community College Journal of Research and practice*. *XXIV (7)*, 567-576.
- Braxton, J.; McKinney, J. ; Reynolds, P. (2006). Cataloging Institutional Efforts to Understand and Reduce College Student Departure. *New Directions for Institutional Research*. Vol. 2006 (130), 25-32.
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A., Hengstler, D., (1992). The Convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*. *VXIII (2)*, 143-164.
- Cabrera, A., La Nasa, S., Burkum, K. (2001). On the right path: The higher education story of one generation. *Center for the Study of higher education*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, University Park.
- Carey, K. (2007). Truth With, The Myth of Higher-Education Accountability. *Change*, *XXXIX (5)*, 24-29.
- Carrizo, L. (2006). Conocimiento, políticas y desarrollo. Nuevos escenarios para pensar la Universidad. *Resumen del V Congreso de investigación y creación intelectual de la UNIMET*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- CINTERFOR (1994). Políticas de juventud en América Latina: evaluación y diseño. Informe de Venezuela (1994). *CINTERFOR Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor) OIT: organización internacional del trabajo*. Disponible en

- <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro59/v/iii/index.htm> (Consultado: 03/02/08)
- Coll, K. y Stewart, R. (2008). College student retention: Instrument validation and value for partnering between academic and counseling services. *College Student Journal*. XLII (1), 14 p.
- Darlaston-Jones, D., Cohen, L., Haunold, L., Young, A. y Drew, N. (2003). The retention and persistence support (RAPS) project: A transition initiative. *Issues in Educational research*. XIII, 10 p.
- Didriksson, A. (2000). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO
- Donoso, S. Y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*. XXXIII (1), 7-27. (Consultado: 09/10/08). Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000100001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in Sociology*. Nueva York: The Free Press (1897: Le suicide: etude de sociologie, Paris: Alcan.)
- Educación Superior (2006). América Latina piensa la deserción. *Educación Superior. Boletín Informativo*. VII. Disponible en : http://menweb.mineduacion.gov.co/educacion_superior/numero_07/index.htm (Consultado: 04/02/08)
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in higher Education*. Vol. 31, No. 3, pp. 109-132.
- Ewell, P., & Jones, D. (2006). State-level accountability for higher education: On the edge of a transformation. *New Directions for Higher Education*, Retrieved October 17, 2008, doi:10.1002/he.222
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to Theory and Research*. MA, EE.UU.: Addison-Wesley, Reading.
- Geldstein, R. (2004). Familia y escolarización de los adolescentes en los principales aglomerados urbanos de Argentina 1990-2000. *Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina. Debate 1*. Disponible en www.siteal.iipe-oei.org (Consultado: 10/01/09)
- Harley, D., Winn, S., Pemberton, S. y Wilcox, P. (2007). Using texting to support students' transition to university. *Innovations in Education and Teaching International*. XLIV (3), 229-241.
- Hermanowicz, J. (2006-2007). Reasons and reasoning for leaving college among the academic elite: case study findings and implications. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. VIII (1), 21-38.
- Hoecht, A. (2006). Quality Assurance in UK Higher Education: Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and Accountability. *Higher Education*. LI (4), 541-563.
- Huisman, J., & Currie, J. (2004). Accountability in higher education: Bridge over troubled water? *Higher Education*. XLVIII, (4), 529-551.

- IESALC-UNESCO (2005). La Metamorfosis de la educación superior. *Informe sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2000-2005*. Disponible en <http://www.unesco.org/ve/publicaciones/Boletin-InformeES.htm> (Consultado: 26/01/08)
- Ishitani, T. Y DesJardins, S. (2002). *A longitudinal investigation of dropout from college in the United States*. Artículo presentado en la reunión anual de la Asociación para Investigación Institucional. ERIC ED473067, 1-34.
- Janusik, L. y Wolvin, A. (2007). The communication research team as learning community. *Education*. CXXVIII (2), pp. 169-188.
- Johnson, M. (2006). Accountability in Connecticut and recent efforts to strengthen higher education's connection to state workforce needs. *New Directions for Higher Education*, Retrieved October 17, 2008, oi:10.1002/he.227.
- King, R. (2007). Governance and accountability in the higher education regulatory state. *Higher Education*, LIII (4), 411-430.
- Kirwan, W. (2007). Higher Education's Accountability Imperative: How the University System of Maryland Responded. *Change*, XXXIX (2), 21-25.
- Leppel, K. (2005-2006). The impact of sport and non-sport activities on college persistence of freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. VII (3-4), 165-188.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.
- Longden, B. (2006). An Institutional Response to Changing Student Expectations and their Impact on Retention Rates. *Journal of Higher Education Policy & Management*. XXVIII (2), 173-187.
- Lovitts, B. E. (1997). Leaving the ivory tower: A sociological analysis of the causes of departure from doctoral study. (Doctoral dissertation, University of Maryland at College Park, 1996). *Dissertation Abstracts International*, 57A. (University Microfilms International, 9718277).
- Mantovani, J. (1985). *La educación y sus tres problemas*. Barcelona: Editorial Ateneo.
- Martinez, M. (2006, Fall 2006). Accountability for public priorities in South Dakota higher education. *New Directions for Higher Education*, Retrieved October 17, 2008, doi:10.1002/he.225.
- Mayz, E. (2001). *El ocaso de la universidades*. Tercera edición. Caracas: Cátedra Unesco de Filosofía. (Editado por primera vez en 1984)
- McCubbin, I. (2003). *An examination of criticisms made of Tinto's 1975 student integration model of attrition*. (Documento en línea) Disponible en <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/icubb.pdf> (consultado: 08/06/08)
- Metz, G. (2002). *Challenges and changes to Tinto's persistence theory*. Artículo presentado en la reunión anual de la Asociación Mid-Western para la Investigación Educativa. ERIC ED471529, pp. 1-28.
- Miller, A. (2007). Students that persist: caring relationships that make a difference in higher education. *JN Online Submission*, ERIC: ED497500, 9 p.
- Mora, P. (1999). La universidad venezolana de cara al siglo XXI. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. No 11. Universidad Complutense de Madrid. Disponible: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/razontie.html>

- Muñoz, A. (2004). *Perfil del estudiante desertor y excluido en educación superior. Caso Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) años 1995 a 2004.* (Mimeografiado). Táchira: Autor.
- Noble, K., Flynn, T., Lee, J. y Hilton, D. (2007-2008). Predicting successful college experiences. Evidence from a first year retention program. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice. IX (1)*, 39-60.
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (1991). *How college affects students.* San Francisco: Josey-Bass.
- Peters, R. (1994). Accountability and the end(s) of higher education. *Change, XXVI (6)*, p. 16.
- Ramírez, G. y Sánchez, J. (2003). La transformación de la educación superior. Actores y resistencia. *Universitas 2000. XXVII (1.2)*, 43-56. Caracas: FEDES.
- Rausch, J. y Hamilton, M. (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report. XI (2)*, 317-334. Disponible en <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-2/rausch.pdf>
- Saavedra, J. y Suárez, B. (2002). *Equidad en el gasto social: el caso de la educación pública y privada.* España: Programa integrado de investigación sobre políticas de lucha contra la pobreza (APOYO-GRADE).
- Sandeen, A. (2004). Educating the Whole Student. *Change. XXXVI (3)*, 28-33.
- Schmid, C., Abell, P. (2003). Demographic risk factors, study patterns, and campus involvement as related to students' success among Guildford Technical Community College students. *Community College Review. XXXI (1)*, 1-16.
- Schwartzman, S. (2004). Acceso y retrasos en la educación en América Latina. *Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina. Debate 1.* Disponible en www.siteal.iipe-oei.org (Consultado 10/01/09)
- Sen, A. (2000). Social exclusion: Concept, application, and scrutiny. Social Development Papers. Asian Development Bank.
- Sen, A. (2003). El enfoque de las capacidades y las realizaciones. Pobre en términos relativos. *Revista Comercio Exterior. 53 (6)*, pp. 413-416. México.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange. I (1)*, 64-85.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques.* London: Sage.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research. XLV (1)*, 89-105.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College.* Chicago: The University Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education, LXVIII*, 599-623.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education, XXI*, 167-177.

- Tinto, V. (2003). *Promoting Student Retention Through Classroom Practice*. Presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. An international conference sponsored by the European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam.
- Tinto, V. (2006). *Moving from theory to action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Tinto, V., Russo, P., Kadel, S. (1994). Constructing educational communities: increasing retention in challenging circumstances. *Community College Journal*. LXIV (4), 26-29.
- Toma, J. (2007). Expanding peripheral activities, increasing accountability demands and reconsidering governance in US higher education. *Higher Education Research & Development*, XXVI (1), 57-72.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Autor.
- Uslar-Pietri, A. (1948). *Pizarrón: Antología 1940-1998. Antología del Nacional: 2006, año centenario de Arturo Uslar Pietri*. Caracas: Editorial CEC.
- van den Berg, M. N.; Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Education: A Multi-measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, L(3), 413-446.
- Van Gennep, A. (1960/1909). *The Rites of Passage*. Traducción de Monika B. Vizedon y Gabrielle L. Caffee. Chicago: University of Chicago Press.
- Waldron, V. (2007). Assessing student outcomes in communication-intensive learning communities: a two year longitudinal study of academic performance and retention. *Southern Communication Journal*. LXXII (3), 285-302.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization a conceptual approach. In: J. Smart (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 5)*. New York: Agathon.
- Woods, Ch. (2007). Researching and developing interdisciplinary teaching: towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher education*. LIV (6), 853-866.
- Yorke, M. (2003). Student retention in open and distance learning. Why students leave early in higher education in the UK. *OU Knowledge Network*. Disponible en línea <http://kn.open.ac.uk/public/workspace.cfm?wpid=1889>
- Zajacova, A.; Lynch, S. M.; Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*. XLVI (6), 677-706.
- Zepke, N., Leach, L., Prebble, T. (2006). Being learner centered: one way to improve student retention? *Studies in Higher Education*. XXXI (5), pp. 587-600.
- Zúñiga, Ma. G. (2006). *Deserción Estudiantil en el Nivel Superior. Causas y Solución*. México: Editorial Trillas.

LA AUTORA:

Nelly Fernández de Morgado, Magister en Educación Superior Universitaria
Profesora de la Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas. Caracas-Venezuela.

Línea de investigación: Pedagogía: Organización y planificación de la educación.

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en curso.

nfernandez@usb.ve