



**Centro de Estudios Sociológicos**

**Maestría en Ciencia Social con Especialidad en Sociología**

**Promoción 2016-2018**

**Elaboración de un modelo para estudiar el abandono  
escolar entre universitarios mexicanos**

**Tesis para optar al grado de Maestro en Ciencia Social con  
especialidad en Sociología que presenta:**

**Pablo Bernardo Hernández Jaime**

**Director:**

**Dr. Emilio Blanco Bosco**

**Lector:**

**Dr. Patricio Solís Gutiérrez**

**México, CDMX.**

**Mayo de 2018**

A mi madre

y padre,

hermanos

amigos

y camaradas

Agradezco a mi padre y madre por su apoyo, de ahora y siempre. Agradezco a mi hermana también por su apoyo y afecto. A mis amigos y compañeros por la compañía y enseñanzas. A mis compañeros de lucha. Al Centro Mexicano de Estudios Económicos y Sociales. Finalmente, agradezco a CONACYT por otorgarme la beca sin la cual no habría podido realizar mis estudios de Maestría.

## Índice

1. Justificación.....	1
1.1. El enigma del abandono voluntario .....	1
1.2. Relevancia teórica.....	3
1.3. Relevancia social .....	4
2. Planteamiento (inicial) del problema, objetivos y pregunta de investigación.....	5
3. Antecedentes .....	6
3.1. Los estudios sobre abandono universitario, breve historia.....	7
3.1.1. Primeras investigaciones y primeros modelos analíticos, 1937 – 1975.....	8
3.1.1.1. Los efectos del origen de clase social .....	8
3.1.1.1.1. Contexto de descubrimiento de los efectos de contexto.....	11
3.1.1.2. Emerge el contexto escolar .....	12
3.1.1.2.1. Modelo general de efectos escolares de Astin.....	15
3.1.1.3. Primeros modelos explicativos del abandono .....	17
3.1.1.4. El modelo de integración social de Vincent Tinto .....	19
3.1.2. Diversificación de los modelos y auge investigativa, 1975 – 1990.....	20
3.1.2.1. Cambios en el modelo de Tinto.....	23
3.1.3. Handbooks y nuevos estudios, 1991 – 2018.....	24
3.2. Los estudios sobre abandono universitario en México.....	25
3.2.1. Los estudios de ANUIES .....	26
3.2.2. “El primer año universitario”.....	29
3.2.3. Otras investigaciones sobre abandono .....	30
4. Delimitación conceptual para el estudio del abandono universitario.....	33
4.1. Dos dimensiones para el estudio del abandono .....	33
4.1.1. El contexto extraescolar.....	33
4.1.2. El contexto escolar.....	35

4.2. Factores explicativos considerados .....	36
4.2.1. Factores del contexto extraescolar .....	38
4.2.1.1. El efecto de los recursos económicos.....	38
4.2.1.2. El efecto de las aspiraciones educativas y laborales .....	39
4.2.1.3. El efecto de la información .....	43
4.2.1.3.1. Información y educación de los padres .....	46
4.2.2. Factores de la experiencia en el contexto escolar .....	47
4.2.2.1. El efecto del desempeño escolar .....	47
4.2.2.1.1. Habilidad individual, personalidad y desempeño escolar .....	49
4.2.2.2. El efecto de la integración social.....	50
4.2.2.3. El efecto del involucramiento escolar .....	54
4.2.3. Síntesis de los factores explicativos propuestos .....	58
5. Medir la vulnerabilidad al abandono escolar según clase social.....	61
5.1. Especificaciones conceptuales de los recursos económicos.....	62
5.1.1. Un índice de saturación escolar del tiempo libre .....	65
5.1.2. Un índice de disposición de satisfactores que considera el tiempo .....	67
5.2. Especificaciones conceptuales de las aspiraciones.....	71
5.3. Elaboración de una medida integrada de vulnerabilidad al abandono .....	76
5.3.1. Utilidad del índice general de vulnerabilidad al abandono.....	78
6. Palabras finales.....	78
7. Referencias .....	80

El presente trabajo lidia con un problema relevante para los estudios de logro educativo en educación superior: el abandono escolar. Ante la falta de claridad y consenso en las causas del abandono, y los pocos estudios realizados en México, esta investigación se presenta con el objetivo de identificar en la literatura internacional y nacional los principales factores explicativos y elaborar un modelo teórico susceptible de ser aplicado a una investigación empírica posterior. El trabajo comienza con la revisión de los antecedentes donde se hace una breve historia de los estudios sobre abandono. Después de los antecedentes viene un apartado conceptual, aquí se busca identificar y delimitar los principales factores explicativos relevantes para la elaboración del modelo. Finalmente, y con miras a puntualizar el carácter factible del modelo para su aplicación empírica, se elabora una medida sintética que busca evaluar el grado de vulnerabilidad al abandono con base en la disposición de satisfactores económicos y el nivel de aspiraciones educativas.

## **1. Justificación**

Esta investigación tiene por objeto el *abandono escolar universitario*, fenómeno que también es conocido bajo el rótulo de *deserción escolar* o *desafiliación*. Para comprender la relevancia del tema se exponen los siguientes tres puntos.

### 1.1. El enigma del abandono voluntario

*El abandono voluntario universitario es enigmático porque implica un cambio de decisiones: cuando se ha decidido ingresar, ahora se decide abandonar. Ahora, dada esta naturaleza, la frecuencia del abandono voluntario nos dice que dicho fenómeno es sistemático y que, por tanto, no ocurre de manera aleatoria, por lo que resulta de interés identificar sus causas. Así, nuestra pretensión científica es conocer las causas de dicho cambio decisional en su naturaleza y en su frecuencia.*

Lo primero que debe considerarse es que hay estudiantes que abandonan la universidad en contra de su voluntad. Estos son abandonos involuntarios. Aquí se pueden enumerar casos del

tipo expulsión por desempeño deficiente o por quebrantamiento de normas, pero también cabe la salida forzada por alguna presión externa. Sin embargo, no todo abandono es involuntario. Una buena proporción de las desafiliaciones ocurren voluntariamente (Tinto, 1993). Aquí está el enigma. Y es que tenemos que considerar que el ingreso a la universidad es también voluntario, no obligatorio. Entonces estamos ante un caso de cambio de preferencias en el tiempo.

Pero la cuestión no termina aquí. Consideremos que estas desafiliaciones ocurren en mayor proporción durante los primeros meses de la vida universitaria. Parece, entonces, que estamos ante un fenómeno cuyas causas, aún poco claras, se manifiestan de manera sistemática durante el primer semestre o los primeros dos (Silva, 2011). No solo estamos ante un cambio de preferencias que derivan en la decisión de abandono, sino que estamos ante un cambio decisional que ocurre de manera casi inmediata después de la decisión anterior.

Cabe entonces preguntarse: ¿qué lleva a los estudiantes a cambiar repentinamente sus preferencias, sobre todo, considerando que cursar o no una carrera universitaria puede tener repercusiones importantes en su futuro? Esta pregunta puede tener al menos dos respuestas, según sea la corriente a la cual nos adscribamos. Siguiendo a Gambetta (1987) ambas pueden resumirse como sigue. La primera diría que en realidad no son los estudiantes quienes deciden, sino que es la cultura o algún otro componente estructural el que los *empuja* a salir de la universidad puesto que, previamente, no les ha dejado otra alternativa. La segunda respuesta diría que simplemente no es ningún componente estructural. Los estudiantes de hecho deciden con base en un cambio voluntario de preferencias que los llama a *saltar* de la universidad.

La primera respuesta claramente es una tesis sobre la reproducción social. La segunda es una respuesta voluntarista. Y tras ambas respuestas tenemos al debate fundacional de la sociología: el debate agencia-estructura. La discusión sobre la elección, o no, implicada en el abandono voluntario, será discutida en la palestra de este debate. La pregunta que guiará el trabajo, al menos desde esta primera mirada será la siguiente: *¿qué factores configuran el cambio decisional de desafiliación que algunos estudiantes experimentan en el corto plazo después de haber ingresado a la universidad?* El objetivo del presente trabajo es responder esta pregunta.

Antes de proseguir cabe hacer una aclaración: hay que tener cuidado con la clasificación a priori de tipos de abandono en voluntario e involuntario. No es del todo claro qué criterios

pueden servir para delimitar uno de otro (Tinto, 1989). Así, por ejemplo, piénsese en una expulsión por reprobación. Es posible que el bajo desempeño observado en el estudiante, contrario a lo que podríamos pensar, en realidad esté reflejando que dicho estudiante no desee continuar estudiando. Entonces, su pobre desempeño no es un problema de capacidad sino de falta de interés. Visto así, ¿se puede decir que este caso de expulsión por reprobación es de hecho un abandono involuntario? Difícilmente.

Otro caso difícil de clasificar sería el siguiente: piénsese un estudiante con aspiraciones a terminar la universidad, pero pobre desempeño escolar. Él sabe que corre el riesgo, casi inminente, de ser expulsado por reprobación. Además, no desea tomar ninguna otra carrera y la que cursa actualmente es igualmente difícil en otras universidades. Siendo así, decide salir y mejor dedicarse a otra cosa. Nuevamente, ¿podemos decir que su elección de salir de la universidad fue voluntaria sabiendo que era muy probable su expulsión? Si la respuesta es sí, ¿hasta qué punto podríamos decirlo?

Las dificultades señaladas en los dos párrafos anteriores nos dicen que la clasificación entre un tipo de abandono voluntario y otro involuntario puede llegar a ser más complicada de lo que parece. Por lo mismo, aquí, se decide no establecer de antemano los criterios para diferenciar uno y otro tipo. Esto no quiere decir que se renuncia a la distinción de tipos. Es preciso categorizar en aras de la comprensión del fenómeno. Decidir abandonar y ser expulsado deseando permanecer no son, claramente, una y la misma cosa.

## 1.2. Relevancia teórica

*Este trabajo representa un campo de prueba para estudiar el carácter específico y los límites estructurales de la agencia en un contexto particular: el cambio de preferencias en el corto plazo tras el ingreso a la universidad.*

La relevancia teórica del *abandono voluntario* ya se apuntaba en párrafos previos. Sin embargo, conviene delimitarlo. En primer lugar, dicho problema se sitúa en el debate agencia-estructura (Emirbayer & Mische, 1998; Gambetta, 1987). Desde ahí, y dado que se trata de decisiones, dialoga con las teorías de la elección racional (Deaton & Muellbauer, 2009), la racionalidad imperfecta (Elster, 1986, 1989) y la racionalidad acotada (Kahneman, 2011; Mullainathan &

Shafir, 2013). Considerando esto, uno de los enfoques en sociología educativa que hay que retomar es la de las decisiones educativas (Breen & Goldthorpe, 1997; Breen & Yaish, 2006). Pero al mismo tiempo, el tema implica un dialogo con al menos otras dos corrientes: primero, con las teorías de la reproducción social (Althusser, 2005; Bernstein, 2003; Bourdieu & Passeron, 1981, 2009) y, segundo, con las teorías de la estratificación social (Collins, 1971; Treiman, 1970).

Visto así, estudiar las causas del cambio de preferencias a corto plazo implicado en la decisión de abandono escolar significa tratar de estudiar los límites de la decisión voluntaria, los contornos de la agencia, y lo que ella tiene de particular para esta situación específica. Entonces, la presente investigación sirve como campo de prueba para los límites del carácter específico de la agencia y sus límites estructurales, eludiendo las posturas *conflacionistas* (Archer, 1995) cuya estrategia es mentar la relevancia e indisolubilidad del vínculo entre ambas dimensiones, de la agencia y la estructura, desdibujando con ello lo que cada una tiene de específico. Aquí yace la relevancia teórica del presente trabajo.

### 1.3. Relevancia social

*El abandono universitario representa una disminución de las probabilidades de obtener una mejor posición ocupacional, lo cual además es un hecho socialmente aceptado, y por ello su explicación, en relación con los estudios de estratificación social, resulta socialmente relevante.*

La universidad es una de las vías por excelencia para lograr movilidad social ascendente. Al menos así se considera socialmente y, a decir de los datos conocidos para México, el juicio no es errado. Es cierto que el contexto nacional va por las vías del “deterioro generalizado de los mercados de trabajo, de [la] persistente desigualdad social, y de [l] creciente acceso a las credenciales educativas” (Solís & Blanco, 2014: 129). En otras palabras, cada vez son más profesionistas que compiten para acceder a los mismos puestos ocupacionales que, por añadidura, son cada vez más precarios. Además, dicha competencia ocurre en un escenario desigual. Aun bajo estas condiciones, “los jóvenes de mayor escolaridad siguen mejor posicionados para aprovechar las oportunidades laborales disponibles, aunque estas sean escasas e insuficientes para

que todos alcancen una ocupación acorde a su formación académica y sus expectativas de movilidad social” (Solís & Blanco, 2014: 129).

Dado este panorama, parecería que lo más racional es, entonces, ingresar a la universidad y una vez adentro, persistir en ello. Siendo la universidad lo que se considera, cabe preguntarse nuevamente ¿qué causa que estudiantes de reciente ingreso cambien sus preferencias y decidan salir de la universidad? Implícito en el cambio de preferencias hay un cambio de valoraciones. Una decisión de salida, al menos hipotéticamente, será la preferencia por una mejor opción ¿o habría que decir una opción menos peor? ¿Qué hace que algunos estudiantes valoren como más útil desafilarse de la universidad antes que permanecer en ella, aun a pesar de las ventajas futuras que podrían estar renunciando? Respondiendo esta pregunta se podría contribuir al debate tan relevante en torno a los procesos de estratificación social y, por esa vía, quizás contribuir a mejorar los diseños para las políticas de retención de estudiantes en la universidad.

## **2. Planteamiento (inicial) del problema, objetivos y pregunta de investigación**

El presente trabajo tiene por tema el abandono voluntario universitario y su objetivo es *elaborar un modelo explicativo general que permita aproximarse al estudio empírico de dicho fenómeno*. Con este fin, en lo subsiguiente se revisan los antecedentes más relevantes sobre los estudios de abandono. Pero no solo eso. También se revisan, de manera detallada, las principales hipótesis explicativas del abandono. Con dicha revisión se elabora el modelo. Teniendo estas ideas en mente podemos definir los objetivos específicos de esta investigación del siguiente modo:

- a) *Identificar y especificar las variables explicativas más relevantes dentro de la literatura sobre abandono universitario.*
- b) *Elaborar un modelo teórico preliminar con miras a realizar una investigación empírica.*

Ahora bien, considerando que las investigaciones sobre abandono en México aún carecen de un marco conceptual adecuado y que el contexto particular de la educación superior en México es también diferente del contexto donde fueron desarrollados los modelos dominantes en el campo, se puede plantear el problema inicial de esta investigación como sigue:

*Considerando la literatura existente, los factores explicativos relevantes identificados en ella y el contexto particular de México, ¿cómo podemos especificar e integrar dichos factores en un modelo general que sea lo suficientemente sofisticado en sus especificaciones para adelantar hipótesis sobre los efectos de distintas configuraciones, pero, al mismo tiempo, sea lo suficientemente flexible para recibir modificaciones de la aplicación en campo y lo suficientemente amplio como para permitir incluir particularidades contexto-específicas?*

Claramente esta pregunta permanece en el dominio de la revisión bibliográfica y la reflexión teórica de corte intermedio. Es una propuesta analítica preliminar a un estudio empírico. Pero no pretende ser solo eso. Este trabajo se plantea con el objetivo de que su esquema sea de hecho aplicable a una investigación empírica. Por eso el énfasis en la especificidad para las hipótesis, la flexibilidad al campo y la amplitud a los contextos. Las conclusiones de este trabajo serán, casi directamente, traducibles en un nuevo planteamiento del problema empírico. Por ahora, el problema y los objetivos quedan como ya se mencionó.

### **3. Antecedentes**

Debido a la vastedad de la literatura, los antecedentes que aquí se presentan sólo se pueden extender, cuando mucho, a lo siguiente. En primer lugar, una breve historia de los estudios sobre abandono universitario. Esto, con el objetivo de identificar la evolución en los planteamientos analíticos y las discusiones en torno al abandono universitario. Este apartado nos permite, además, situar el estado actual de las discusiones en su contexto más general. En segundo lugar, una revisión de la literatura más reciente orientada según las dimensiones analíticas relevantes para nuestro problema. Esta es una apuesta por la parsimonia y la rigurosidad en la revisión bibliográfica. La búsqueda tendrá una guía que serán las dimensiones relevantes. Estas dimensiones son, de un lado, factores propios del ingreso al contexto universitario y, del otro, factores propios de la experiencia en el contexto escolar. La búsqueda de literatura al interior de cada dimensión gira en torno a los factores causales identificados para dicha dimensión. Con esta revisión se refinarán los factores estudiados con el objetivo de delimitarlos y llegar a categorizarlos. Con base en esta revisión por categorías, finalmente, se elabora un modelo teórico general.

### 3.1. Los estudios sobre abandono universitario, breve historia

El primer estudio identificado sobre abandono escolar universitario data de 1937 y fue realizado por John McNeely como un encargo del gobierno de los Estados Unidos (1937; Tinto, 1993). Podemos considerar dicho trabajo como tal, un estudio y no solo un informe, porque no se limita a reportar cifras de manera descriptiva, sino que procura adentrarse, aunque con muchas limitaciones, en el terreno de las explicaciones. De entonces a la fecha han transcurrido más de 80 años. Y con los años ha venido también una gran cantidad de investigaciones. Revisarlas es nuestro interés. Sin embargo, no es posible hacerlo de manera exhaustiva.

En las siguientes páginas se sintetiza, de manera breve, la historia de los estudios sobre abandono. Comenzamos con las primeras aproximaciones. Ellas se centran en la influencia del origen socioeconómico sobre el logro educativo (Mulligan, 1951). Siguen los estudios sobre aspiraciones (Boyle, 1966; McDill & Coleman, 1965; Sewell, Haller, & Straus, 1957; Wilson, 1959). Después aparecen los estudios sobre los efectos del contexto escolar (Campbell & Alexander, 1965; Michael, 1961). Como se puede apreciar, la propia evolución de los trabajos sobre abandono arroja como uno de sus resultados el descubrimiento de nuevas hipótesis que poco a poco van completando un cuadro más completo del fenómeno.

En la década de 1970, emergen los primeros modelos teóricos (Astin, 1970a, 1970b; Rootman, 1972; Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975). A partir de aquí la cosa se complica. Los estudios se diversifican. Los modelos son replicados, probados, validados y corregidos. Aparecen más de ellos. Se vuelve sumamente difícil seguir el hilo de los avances. Sin embargo, como lo han afirmado los investigadores sobre historia y sociología de la ciencia (Cutcliffe, 2003), con la consolidación de un programa de investigación también vienen los medios para su difusión. Así, hacia 1991 aparece la primera gran compilación dedicada a los temas del logro educativo y efectos del contexto escolar (Pascarella & Terenzini, 1991). Catorce años después, aparece un segundo volumen (Pascarella & Terenzini, 2005b) y diez años después, un tercero (Mayhew et al., 2015). Es cierto que hay otros manuales sobre educación superior, por ejemplo, el *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, que se publica cada año desde 1985. Sin embargo, los tres volúmenes antes mencionados guardan una especificidad: nos remiten no a la educación superior en general, sino a lo que ocurre al interior del contexto escolar. Aquí, el problema del abandono toma preponderancia. Aquí, el abandono no se considera ya solo como

uno de los factores que hacen decrecer los indicadores de eficiencia terminal. Aquí, el abandono es considerado como un fenómeno que refleja, en alguna medida aún no del todo clara, las condiciones de la propia escuela y las relaciones de los estudiantes con ella. En lo sucesivo se detalla este panorama.

### 3.1.1. Primeras investigaciones y primeros modelos analíticos, 1937 – 1975

#### 3.1.1.1. Los efectos del origen de clase social

Como ya se apuntó arriba, los trabajos sobre abandono, también denominado *deserción*, *desafiliación* y en algunos casos menos frecuentes *mortalidad escolar* (siguiendo una tradición conceptual propia de la demografía), se han podido rastrear hacia el año de 1937. Desde entonces, se consideraba que el bajo desempeño, las dificultades socioeconómicas y la falta de *interés*, eran algunas de las causas explicativas relevantes de dicho fenómeno.

Detengámonos un momento en estas tres variables. Es claro, aunque no seguro, que un bajo desempeño puede llevar a los estudiantes a abandonar o ser expulsados de la universidad. Y algo similar puede decirse de las aspiraciones. Un estudiante poco interesado en terminar sus estudios puede que decida abandonar. Sin embargo aquí es donde aparece la duda: resulta inverosímil creer que tanto el desempeño como las aspiraciones de los estudiantes surjan de su sola voluntad individual. Con este cuestionamiento llega una de las grandes preguntas de investigación para los estudios sociales sobre educación: *¿hasta qué punto, las aspiraciones y el desempeño son un logro individual y, hasta qué punto, son resultado de las condiciones sociales externas de los individuos?* Así, el primer reto de los sociólogos interesados en el estudio del logro educativo en general y del abandono universitario en particular, era tratar de observar la relación entre las condiciones socioeconómicas de origen y el desempeño, de un lado, y las aspiraciones, del otro.

Pero, ¿de dónde provenían estas hipótesis? Abramos un breve excursu para contextualizar el origen de este debate. Hoy identificamos estas hipótesis bajo la etiqueta *reproductivismo cultural*. Desde esta perspectiva se responde afirmativamente a las dos cuestiones señaladas en la pregunta del párrafo anterior. Primera, se considera que *es verdad que el desempeño individual en el contexto escolar está determinado por las condiciones de origen*. Y segunda, se considera

que *también es verdad que las aspiraciones individuales están delimitadas por dicho origen*. Pero, ¿cómo? Pues sencillamente, porque la posición de clase no está dada exclusivamente en términos económicos. La clase social también posee una cultura particular. Así, al interior de las clases sociales no solo se reproducen las desigualdades económicas sino las desigualdades culturales. Y estas últimas son, precisamente, las causantes de los diferentes grados de aspiraciones y de desempeños. En este sentido, la asignación de destinos sociales por intermediación escolar no cambia realmente la tendencia de las personas a permanecer en la clase social en que se nacieron. Aquí resuenan los nombres de Bourdieu y Passeron (1970/1981, 1964/2009), Basil Bernstein (1975/2003) e incluso Louis Althusser (1969/2005).

Cabe mencionar aquí que los teóricos de la reproducción, en cierta medida, responden a un contexto de efervescencia en el movimiento estudiantil. En dicho contexto, de acuerdo con Alain Touraine (1969), los conflictos sociales que tradicionalmente habían ubicado a sus actores entre proletarios y burgueses, ahora encontraban uno de sus nuevos actores en los estudiantes, inconformes con un contexto de desigualdad social que, a juicio de ellos, atravesaba en aquel momento el sistema educativo. En este sentido, los autores antes mencionados vienen a dar fundamento empírico y teórico a dudas e hipótesis que se encontraban presentes en el ambiente bajo una forma ideológica.

No obstante lo anterior, las hipótesis de la reproducción, por así decirlo, ya permeaban el ambiente mucho tiempo antes que llegara un Althusser, un Bourdieu o un Bernstein. Ellos solo retomaron y desarrollaron dichas ideas. Esto se hace notorio si leemos a Raymond Mulligan (1951) quien poco más de una década antes y lejos del contexto europeo que dio origen al mayo francés sostiene lo siguiente:

La teoría cultural de las concepciones de clase social [se puede entender como una serie de] agrupaciones culturales selectas que brindan a sus miembros un bagaje de ideas, valores, sentimientos, actitudes, y formas de comportarse. [Dicha teoría] reconoce el hecho de que la gente vive, trabaja, juega y piensa desde distintos niveles de clase. La diferencia entre clases es no únicamente económica o de formas externas de vida, sino que abarca al espectro entero de comportamientos sociales: ocupación, vocación, formas de hablar, actitudes sociales y actitudes sexuales, gustos musicales y literarios, e [incluso] filosofías de vida. (p. 188).

Como es notorio, el paralelismo con los planteamientos *reproduccionistas* es más que claro. Ahora bien, es muy probable que estas ideas fueran, a su vez, una herencia de algunos teóricos del pensamiento marxista. Piénsese, por ejemplo, los *Cuadernos de la Cárcel*, publicados por primera vez dos años antes que el artículo de Mulligan, en 1949. Allí, Gramsci sostiene lo siguiente:

En una serie de familias, especialmente de los estratos intelectuales, los niños encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, absorben, como suele decirse, del “aire” toda una cantidad de nociones y actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha: ellos conocen ya y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, o sea el medio de expresión y de conocimiento, técnicamente superior a los medios poseídos por la media de la población escolar desde los seis a los doce años (Gramsci 1949/1986: 370).

En ambos casos, la idea es clara: las condiciones socioeconómicas no ejercen su influencia sobre los estudiantes por vía exclusiva de los recursos económicos, también lo hacen por medio del ambiente cultural de la familia. Desde esta teoría de las “concepciones de clase social” o, para decirlo con Bourdieu, del *habitus de clase*, es claro que las aspiraciones y el desempeño de los estudiantes en la escuela estará mediado por el origen social. ¿Hasta dónde? A eso se abocaron las investigaciones durante las décadas posteriores a 1937 (Mulligan, 1951; Sewell et al., 1957; Sewell & Shah, 1967; Wilson, 1959). ¿A qué hallazgos llegaron? Básicamente los resultados fueron positivos para el efecto de los orígenes sociales, tanto sobre el desempeño como sobre las aspiraciones. Sin embargo, la explicación estaba incompleta. Había inconsistencias, particularmente por el lado de la conformación de las aspiraciones. Y correspondió a Sewell (1957), entre otros más, señalarlo: no es clara la relación entre las aspiraciones y clase social de origen. En su investigación, Sewell y sus colegas encontraron que si bien la relación entre clase social y aspiraciones se mantiene en general, ésta dista de ser una correlación perfecta, además, para hombres, la condición del estatus ocupacional de origen tiene mayor peso que para las mujeres, para quienes el estatus educativo de los padres es preeminentemente explicativo de sus aspiraciones. En otras palabras, aún bajo condiciones de origen similares, los factores constitutivos de la clase pueden tener efectos diferenciados para personas distintas, por ejemplo, efectos diferentes a través del género. Aquí surge finalmente otra

pregunta: *considerando que las aspiraciones educativas tienen un efecto negativo sobre el abandono escolar y que estas aspiraciones obedecen a factores diferenciados, ¿qué otros factores pueden estar afectando la formación de aspiraciones?* La hipótesis casi natural que siguió a esta pregunta fue: el contexto escolar.

#### 3.1.1.1.1. 'Contexto de descubrimiento' de los efectos de contexto

En este punto, conviene arrojar luz sobre el contexto social en que se desarrollaron estas investigaciones. Hablamos de Estados Unidos, particularmente del periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Aquellos años fueron testigos de dos fenómenos íntimamente relacionados que permitieron que otro tipo de factores involucrados en el logro educativo salieran a la luz. El primer fenómeno es una expansión educativa que incluyó a la educación terciaria y otorgó becas para facilitar el acceso de excombatientes del recién terminado conflicto, así como otro tipo apoyos (Zook, 1949). El segundo fenómeno son las consecuencias económicas de la guerra para el país norteamericano. Contrario a lo que ocurrió con la mayoría de las potencias europeas, “en la economía de Estados Unidos [fue] donde la guerra tuvo los mayores efectos positivos” (Cabrera, 2013: 112). Esto se debió en parte a los beneficios obtenidos por dicho país de su venta armamentista y a la relativa disminución de competidores por el mercado internacional. Si analizamos este crecimiento económico de la mano del *new deal*, podemos asumir una mejora general de las condiciones de vida de diversas capas de la población norteamericana para estos años. Ello, aunado a la expansión educativa y a las facilidades económicas otorgadas por el gobierno, permitió casi duplicar la cantidad de estudiantes inscritos en las universidades con respecto al periodo de preguerra (Zook, 1949). Ahora bien, este dato es relevante por el cambio cuantitativo en la absorción de estudiantes por el sector terciario. Este dato es relevante por las implicaciones conocidas de la expansión universitaria sobre las tasas absorción y los diferenciales de logro educativo. Veamos.

La expansión universitaria trae consigo, por definición, un incremento en la oferta educativa. Ello significa un incremento en los espacios disponibles para ingresar a la universidad y considerando que los estudiantes estén en las condiciones económicas para asistir, se esperaría que solo hiciera falta la aspiración para ingresar, mantenerse y terminar. Sin embargo, la expansión educativa suele tener efectos menos claros y mucho más complejos.

Como años después lo presentaran Raftery y Hout (1993) para la educación secundaria en Escocia, el incremento en la oferta educativa es una forma de “forzar” un aumento en el número de estudiantes matriculados en las escuelas. El problema es que esto no necesariamente disminuye las desigualdades de origen subyacentes a los diferenciales de logro educativo. Una política de expansión, en sí misma y en lo inmediato, tiende únicamente a desplazar el punto donde se manifiestan las desigualdades un paso más adelante. Así, estudiantes provenientes de contextos más vulnerables manifestarán no ya la dimensión económica de sus desventajas de clase, que es uno de los primeros y más contundentes frenos para su desarrollo escolar, sino otro tipo de dimensiones, por ejemplo, bajas expectativas o bajo desempeño. Estos fueron precisamente los resultados de Raymond Mulligan (1951), quien realizó su investigación educativa en este contexto específico. La única diferencia es que entonces, 42 años antes, no era posible plantear la cuestión con la fineza y generalidad de Raftery y Hout.

Ahora bien, la expansión educativa y el periodo de bonanza económica sirvieron como contexto de descubrimiento para lograr identificar la relevancia de las aspiraciones. Sin embargo, al mismo tiempo se notó que las aspiraciones, así como el desempeño, también estaban asociadas con la clase social. Esto ya se mencionó. Entonces no eran dimensiones absolutamente independientes del origen social y menos factores individuales. Sin embargo, la relación entre aspiraciones y clase social no era del todo clara, como lo señalaron Sewell, Haller y Straus (1957) unos años después. Parecía haber otros factores afectando las aspiraciones y el desempeño de los estudiantes, ¿podrían ser estos factores propios del contexto escolar?

### 3.1.1.2. Emerge el contexto escolar

Para comprender la incursión en los efectos del contexto escolar podemos remitirnos a un trabajo de Alan Wilson (1959). Aquí, como en los trabajos posteriores, se considera que las aspiraciones son importantes y se considera que ellos derivan de los valores de un grupo social. En otras palabras, es la socialización del individuo en un grupo con una estructura de valores lo que permite que sean incorporadas ciertas aspiraciones, por ejemplo, aspiraciones por lograr cierto grado académico. Así se plantea la pregunta Wilson: ¿cómo influyen los valores implicados en el contexto escolar sobre las aspiraciones individuales? Su hipótesis de fondo es que los valores no han sido creados de una vez y para siempre. El origen no es destino. Sino que éstos pueden

cambiar según el contexto social donde la persona se socialice. Así, no solo importan los valores familiares y las aspiraciones o expectativas de origen, sino también los valores del contexto escolar y las aspiraciones que éstos pueden ayudar a construir.

Esta será una de las ideas fuertes en la agenda de investigación sociológica del abandono escolar. Lo que se quiere conocer son las causas contextuales que propician dicho comportamiento. Y es que, aun considerando que el origen social tiene efectos que actúan como una suerte de tendencias generales a lo largo de la vida del estudiante, aún se quiere saber qué factores pueden desviar dicha tendencia, haciendo posible así, algún cambio en beneficio de los más desfavorecidos por su posición de clase.

Regresando a Wilson, sus hallazgos indicaban que ciertamente podía identificarse un efecto del contexto sobre los estudiantes. Lo que se encontró es que estudiantes pertenecientes a clases sociales bajas que asistían a escuelas cuya población se encontraba constituida por estudiantes de sectores más altos tendían a presentar aspiraciones más altas que las de otros estudiantes de su misma clase social agrupados en escuelas donde la mayoría pertenecían a dicho estrato. Este efecto se observaba también a la inversa, aquellos estudiantes de clases sociales más altas que asistían a escuelas constituidas en promedio por estudiantes de estratos más bajos tendían a presentar aspiraciones escolares más bajas que las encontradas en la media de estudiantes de su propia clase<sup>1</sup>.

Sin embargo aquí había un problema y quien lo observó fue John Michael (1961): es posible que el hecho de encontrar estudiantes de clases bajas en contextos de otra clase se deba a las propias aspiraciones de sus padres o a los contactos de éstos. Siendo así, es posible que el efecto atribuido a la escuela no sea sino una consecuencia de aspiraciones de por sí superiores a las dominantes en su estrato social de pertenencia. Este último dato sería congruente, además, con lo reportado algunos años después por Denise Kandel y Gerald Lesser (1969), quienes identificaron que las aspiraciones y valores están mayormente definidos por la madre que por los pares. Si esto es así, entonces habríamos dado un paso más en dirección a las teorías de la reproducción. Ello, sin embargo, no anula el posible efecto contextual, solo nos dice que dicho

---

<sup>1</sup> Este efecto de homologación puede ser denominado actualmente como *homofilia*. Consiste en la tendencia de los similares a relacionarse y volverse próximos, pero también el de los que se relacionan de manera cercana a volverse similares (Kadushin, 2012).

contexto actúa sobre una tendencia previamente establecida y que dichas tendencias no son menores.

Pues bien, Las investigaciones previas nos sirven para ilustrar el debate en torno a los efectos del contexto escolar. Sin embargo, estos no son los únicos trabajos de la época y acaso tampoco los más influyentes. Sería preciso mencionar otros trabajos como los de Edward McDill y James Coleman (1965), Ernest Campbell y Norman Alexander (1965) y Richard Boyle (1966). Este último, en particular, buscaba probar los hallazgos e intuiciones de trabajos como el de McDill y Coleman o el de Wilson. La relevancia de su trabajo es que brinda elementos para ampliar el panorama entorno a los factores contextuales implicados en el análisis.

Boyle sostiene que, así como el contexto escolar puede influir a los estudiantes, las condiciones más generales del contexto social influyen la composición del propio contexto escolar. Esto es relevante porque la segregación residencial genera a su vez segregación de los contextos escolares. Pero no solo eso. Una de las conclusiones de su trabajo indica que en poblaciones grandes, el contexto escolar parece tener efectos mayores sobre los valores y aspiraciones de los estudiantes que en poblaciones chicas. Esto podría deberse a la diversificación de actividades laborales y culturales asociadas a la urbanización, al mismo tiempo que a la disminución de cierta cohesión social y de valores que estaría presente en comunidades más pequeñas y que, por tanto, se manifestaría con una menor variabilidad al interior de las propias escuelas. En pocas palabras, a menor cohesión y a mayor diversidad de elementos culturales, mayor el efecto del contexto escolar sobre la configuración de expectativas escolares de los estudiantes.

En este punto de nuestra historia nos conviene considerar que los estudios sobre aspiraciones y efectos escolares comienzan a finales de la década de los 1950 y se extienden durante la década siguiente. Sin embargo, las investigaciones no se distinguían por guardar resultados congruentes. Los hallazgos eran incluso contradictorios. De hecho, en muchos casos los métodos eran bastante disímiles y no existía como tal un marco analítico para analizar causalmente los datos empíricos (Spady, 1970; Tinto, 1975). En realidad, el ambiente intelectual en torno a los estudios sobre logro educativo, abandono y efectos contextuales podría considerarse uno tal que la nota predominante era cierta confusión. Se consideraban los factores antes señalados, pero también se recurría con frecuencia a las medidas de habilidad psicológica

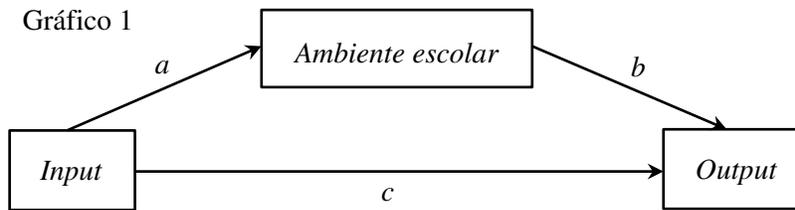
individual (Sewell & Shah, 1967). En esta confusión, resultó evidente que las investigaciones empíricamente fundadas requerían de orientación teórica, aquí hacen su aparición los primeros modelos analíticos.

#### 3.1.1.2.1. Modelo general de efectos escolares de Astin

Antes de pasar a los primeros modelos explicativos del abandono conviene hacer una breve parada en el modelo *entradas y salidas* de Alexander Astin (1970a, 1970b). Su modelo no es todavía uno para explicar el abandono escolar, sin embargo es relevante mencionarlo aunque sea brevemente por las siguientes razones. En primer lugar, porque trata de sintetizar muchas de las investigaciones precedentes sobre efectos del contexto escolar y su influencia en el logro académico. En segundo lugar, porque trata de generar un esquema, aunque sencillo, para clasificar las variables de interés. En este sentido, podemos decir que Astin es uno de los primeros que elabora un modelo para evaluar los efectos del contexto escolar.

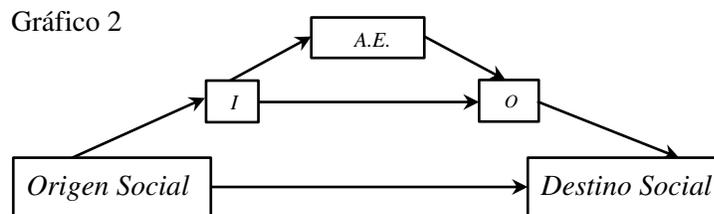
El modelo en cuestión considera que las variables pueden dividirse en tres grandes grupos. Un *output* se “refiere a aquellos aspectos del desarrollo de un estudiante sobre los que la escuela influye o trata de influir” (Astin, 1970a: 224). Claramente aquí puede entrar la permanencia escolar del estudiante, en oposición al abandono. Los *input*, por otro lado, son los “talentos, habilidades, aspiraciones y otros potenciales para el crecimiento y aprendizaje que un nuevo estudiante trae consigo a la escuela” (p. 225). Aquí casi con certeza, Astin revela su sesgo hacia las habilidades individuales del estudiante. En este sentido, el modelo podría ser criticado por no incluir otro tipo de variables de tipo socioeconómico o relacional. Sin embargo, parece válido considerar que el concepto de *input* es lo suficientemente amplio como para considerarlas.

Finalmente, el *ambiente escolar* “se refiere a aquellos aspectos de las instituciones de educación superior que son capaces de afectar al estudiante” (p. 225). Aquí se pueden incluir desde condiciones administrativas o de currículo, de planta docente, de infraestructura y servicios, etcétera. Con estos tres grupos de variables Astin establece un diagrama en forma de triángulo (Gráfico 1) que se asemeja bastante a los que años después expondrá Goldthorpe (2007) para dar cuenta de la relación entre logro educativo y procesos de estratificación social.



Fuente: Alexander Astin (1970a)

Ahora bien, el modelo de Astin (1970a, 1970b) resulta insuficiente para explicar el abandono escolar. Este problema será mejor desarrollado por autores que revisaremos en el apartado siguiente. Sin embargo cabe destacar una serie de ventajas heurísticas de este modelo: la primera es que es parsimonioso. La segunda es que nos permite observar en un solo gráfico la gran hipótesis de fondo en los estudios sobre abandono y su correspondiente hipótesis nula: ( $h_1$ ) *el contexto escolar afecta el desempeño de los estudiantes, sus aspiraciones y, en última instancia, su decisión de permanecer en ella*; ( $h_0$ ) *en realidad el contexto escolar no tienen ningún efecto sobre el logro académico o sobre el abandono*. La tercera ventaja es que nos deja vincular de manera muy clara esta discusión, sobre efectos de contexto y logro educativo, con las discusiones más generales sobre *estratificación, reproducción y mérito*. Así, sería posible plantear el modelo de Astin (1970a, 1970b) como anidado en los modelos reportados por Goldthorpe (2007) (ver Gráfico 2).



Fuente: elaboración propia con base en Astin (1970a) y Goldthorpe (2007)

El potencial heurístico de este esquema es grande, por lo ya mencionado, y era preciso mencionarlo aquí pues es justo en la década de 1970 cuando comienzan a aparecer los modelos analíticos para explicar el abandono. El trabajo de Astin es un preludeo a ello.

### 3.1.1.3. Primeros modelos explicativos del abandono

Nuestra historia continúa con un sociólogo egresado de la universidad de Chicago: William Spady. En los años de 1970 y 1971 aparecieron dos artículos suyos que sentaron el precedente para un giro en los estudios sobre abandono universitario. Ambos artículos, nombrados *Dropout from higher education*, con los subíndices: *an interdisciplinary review and synthesis* (Spady, 1970) y *toward an empirical model* (Spady, 1971), trataban lo siguiente. En primer lugar, Spady señalaba que a pesar de la gran cantidad de investigaciones realizadas sobre abandono escolar, aún en esos años “la literatura carece de ambas, coherencia teórica y empírica” (Spady, 1970: 64). El primero de estos artículos está dedicado a la elaboración de un modelo analítico integrado que pueda servir para realizar investigaciones empíricas. En el segundo artículo, Spady (1971) aplica su propio modelo a datos empíricos.

Ambos trabajos trataron de clarificar algunos de los puntos que, en la literatura precedente, eran motivo de controversia. Así, por ejemplo, Spady discute el problema de la definición de abandono, que hasta entonces había sido operacionalizado de manera poco cuidadosa. Otro problema que discute es el de las aspiraciones y sus efectos sobre el abandono escolar, y apunta con mucha anticipación que la “claridad y el realismo” (Spady, 1970: 71) de las mismas debe ser considerado. Finalmente, un tercer tema que resulta relevante señalar aquí es el efecto de las relaciones sociales al interior de la universidad y sus efectos contradictorios, unas veces positivos en relación con las probabilidades de abandono y, en otras, negativo. De acuerdo con Spady (1970), esto puede deberse a las propias limitaciones del tiempo disponible para el estudio. Después de cierto umbral, el tiempo dedicado a la interacción social puede disminuir significativamente el tiempo dedicado a estudiar. Desde aquí ya se adelanta la importancia de considerar las restricciones de tiempo para la realización de las actividades escolares. Esta idea será retomada de manera frecuente.

En paralelo con Spady, encontramos a Irving Rootman (1972). Él también buscaba elaborar un modelo explicativo para el abandono escolar, y la particularidad de su trabajo radica en que considera a los sistemas educativos como *organizaciones de socialización de la adultez*. En esta medida, el abandono (dropout) representa el abandono de una institución cuya función social es integrar a las personas de alguna manera en la vida adulta de una sociedad dada. Podríamos decir que Rootman pensaba en clave de transiciones a la vida adulta y, en ese tenor,

consideraba que una de las limitaciones de los modelos de abandono universitario es que se encuentran sesgados hacia un tipo de organización específica: la universidad. Así, el ambicioso objetivo de su artículo es ofrecer un modelo para *todas las organizaciones de socialización de la adultez*. La apuesta tiene algo de interesante: considerar que las posibles causas de un estudiante para abandonar una institución educativa en tanto forma particular de organización social puede dar pistas sobre las causas de otras formas de abandono en otros tipos de organizaciones sociales.

En este punto conviene anotar una cuestión teórica. Como vemos, en el caso de Rootman (1972) hay una pretensión analítica de ampliar la teoría sobre las causas del abandono institucional. Pues bien, algo similar ocurre con el trabajo de Spady (1970, 1971). Para él, el abandono universitario es también el abandono de una agrupación social y su referente teórico para ello es la investigación clásica de Emile Durkheim, *El Suicidio*. Este paralelismo entre el comportamiento suicida y el de desafiliación escolar se establece considerando, *mutatis mutandis*, que en ambos casos se trata de un *abandono voluntario de una organización social*. En el caso del abandono escolar, la organización es una parte del conjunto total de la sociedad. En el caso del suicidio el abandono es en *absoluto*.

Ahora bien, los tipos de suicidio en Durkheim (1897/2012: 224 - 240) siguen la siguiente lógica: a falta de integración social en cuanto a valores, *suicidio egoísta*; ante exceso de integración, *suicidio altruista*; falta de normatividad social, *suicidio anómico*; y exceso de normatividad, *suicidio fatalista*. De aquí, Spady (1970, 1971) retoma únicamente la idea de *suicidio egoísta*. Así, establece una idea que será posteriormente retomada por Tinto (1975, 1993) para establecer sus tipos de abandono por *aislamiento* y por *incongruencia* de valores. Así, con Spady se formularon los cimientos de la teoría para los estudios sobre abandono escolar que, de la mano de Tinto, se volvió dominante.

Aquí cabría mencionar que una de las más recientes críticas a estas posturas que retoman la teoría de Durkheim es, precisamente, que han olvidado el *suicidio fatalista* (Godor, 2017), mismo que permitiría dar cuenta de los diferenciales de exigencia curricular entre IES. Con ello no solo se podrían incluir en el modelo los casos de abandono por cargas de trabajo excesivas, sino que se podría incluir una dimensión analítica entorno al poder y la dominación y, con ello, sería posible establecer un dialogo entre las teorías de la reproducción y las del abandono. Pero este tema es para otro apartado. Prosigamos.

#### 3.1.1.4. El modelo de integración social de Vincent Tinto

Todas las influencias anteriores se cristalizaron en un artículo de Vincent Tinto (1975) que es piedra angular de todos los estudios posteriores sobre abandono universitario: *Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research*. El artículo retoma en gran medida las ideas de Spady, incluyendo la perspectiva teórica de Durkheim. Pero Tinto es consciente que los análisis agregados sobre abandono, lo mismo que los análisis sobre suicidio, permiten establecer inferencias sólo en para el nivel agregado y no dan cuenta de casos individuales. Sin embargo, el propósito de Tinto es hablar también del nivel individual. Para poder subsanar este problema, asume supuestos de *acción racional* para explicar el cambio de decisiones escolares que implica el abandono en el nivel individual.

Tinto considera que el abandono es un proceso y es que todo estudiante entra con ciertas aspiraciones y *compromisos institucionales*. Lo que ocurre al interior de la escuela, es lo que cambia su decisión de permanecer. Entonces, estamos ante un fenómeno donde el tiempo es elemento central. Sin embargo, cabe mencionar, no todo ocurre al interior de la escuela. Es por eso que Tinto vuelve a considerar las variables de origen social que antes habían sido utilizadas en los estudios de abandono: estatus socioeconómico y laboral, educación de los padres y trayectoria escolar previa.

Una variable que aparece aquí con renovado interés es el género. Lo interesante de observar es que algunas de las variables que surten un efecto particular en los hombres, surten uno distinto en las mujeres. Por ejemplo, de acuerdo con lo reportado por Tinto (1975), para los hombres el desempeño escolar es un factor explicativo del abandono más relevante que para las mujeres. Para ellas, la integración social es preeminente. Esto podría ser indicativo de una sociedad donde para los hombres la universidad pasa por expectativas laborales donde el desempeño personal es una especie de termómetro que da cuenta de qué tan bueno se es para la profesión elegida. En cambio, para las mujeres esta condición laboral no está del todo presente, o no tan marcadamente, en el proyecto escolar. Resultaría lógico pensar que el factor determinante en el caso de ellas era el interés que puedan desarrollar por alguna profesión y que, en ese sentido, es más relevante el respaldo social que puedan recibir en su proyecto. O quizás esta diferencia se deba simplemente a que la carrera resultaba menos prioritaria en sus proyectos de vida y por eso el desempeño no jugaba un papel preponderante.

Ahora bien, el factor explicativo central del modelo de Tinto es la integración social y académica, misma que tiene un efecto sobre el estado anímico de los estudiantes. Al mismo tiempo, se considera que puede tener un efecto de calibración de valores y aspiraciones entre los estudiantes que realizan la interacción. Un posible mecanismo de calibración de aspiraciones sería, por ejemplo, el fenómeno denominado el *estanque de las ranas*, donde al estar rodeado de personas más capaces genera la sensación de ser, uno mismo, menos capaz. Pero la integración también podría tener un efecto de costo de tiempo libre que, sobre cierto umbral, puede afectar el desempeño de los estudiantes, como antes lo mencionó Spady.

La idea detrás del modelo de integración de Tinto es que, a todo lo demás constante, las interacciones en la escuela serán un factor determinante para explicar las decisiones de abandono. Estas ideas serán desarrolladas, analizadas y refinadas en un apartado posterior. Por ahora es suficiente con mencionar que es aquí, con Spady y Tinto, donde surge la hipótesis de la integración como factor propio del contexto escolar que puede ser causante de abandono.

Hasta aquí con los primeros antecedentes. Como será notorio en lo sucesivo, muchos de los planeamientos para ésta investigación se han retomado de los trabajos de Tinto (1975, 1980, 1989, 1993). Sin embargo, como se verá, no hemos permanecido en los márgenes de su propuesta.

### 3.1.2. Diversificación de los modelos y auge investigativa, 1975 – 1990

Con la publicación de Tinto (1975) podemos marcar un antes y un después en los trabajos sobre abandono escolar y quizás esto se deba, más que a su genialidad, al carácter sumario de su trabajo y la parsimonia de su modelo (en comparación, vease el modelo de Spady, 1970, 1971). Como diría Pascarella (1982: 3) unos años después, “debido a que el modelo de Tinto provee un marco explicativo parsimonioso para guiar la investigación encaminada a comprender la persistencia [y el] abandono, es una contribución particularmente importante a la literatura sobre desafiliación”.

Nuestra historia continúa inmediatamente después de 1975. Durante estos años, ocurrieron fundamentalmente dos cosas. La primera es que se siguió trabajando en una síntesis de las investigaciones previas, aquí encontramos, por ejemplo, el trabajo de Timothy Pantages y Carol Creedon (1978), quienes revisaron la literatura de 25 años sobre abandono. La segunda

cosa, que podemos considerar definitoria del periodo, es que las investigaciones comenzaron a realizar pruebas y validaciones del modelo de Tinto, a la par que comenzaron a proponer modelos alternativos (Astin, 1985; Bean, 1980; Getzlaf, Sedlacek, Kearney, & Blackwell, 1984; Nora, 1987; Pascarella, 1982; Pascarella & Chapan, 1983; Terenzini & Pascarella, 1980).

Dentro de los modelos alternativos que aparecieron en estos años encontramos al menos dos que alcanzaron cierta preponderancia aunque siempre a la sombra del modelo de Tinto (Donoso & Schiefelbein, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005). Nos referimos a las propuestas de John Bean (1980; Bean & Metzner, 1985) y de Terenzini y Pascarella (Pascarella, Terenzini, & Wolfle, 1986; 1980). El primero de estos modelos inicia con una crítica más o menos generalizada a los estudios sobre abandono, incluyendo a aquellos orientados por los modelos de Spady y Tinto.

La crítica de Bean (1980) al modelo de Tinto consiste básicamente en dos puntos. El primero, que no había suficiente evidencia para recurrir a la teoría de Durkheim y, por tanto, tampoco había razones sustantivas para ceñirse a ella. Por ello, Bean decide retomar los trabajos de Price. Dicho autor trabaja un tema laboral denominado *turnover* y que, en los términos de Rootman (1972), puede entenderse como otra forma de abandono de un grupo social de inserción a la vida adulta. El *turnover* se define como “la razón entre el número miembros de una organización que han dejado [la empresa] durante el periodo, dividido entre el número medio de personas en dicha organización durante el mismo periodo” (Ongori, 2007: 49). Como se puede observar, el concepto no remite a otra cosa sino al abandono laboral. Pues bien, desde esta tradición, Bean propone un conjunto de variables alternativas para evaluar el abandono universitario que, cabe mencionar, no dejan de guardar paralelismos con el modelo de Tinto. Así, encontramos variables de tipo normativo, interacciones con profesores y pares, satisfacción, compromiso institucional con la universidad, entre otras.

Pero entonces, cabe preguntarse, ¿qué diferencia relevante hay entre el modelo de Tinto y el de Bean? Su primera crítica estaba orientada por sus intenciones de retomar una tradición teórica alternativa. Su segunda crítica nos remite al carácter transversal de la mayoría de los estudios previos y es que al no ser longitudinales se torna particularmente difícil establecer causalidad. Con miras a clarificar este problema, argumenta Bean, es deseable hacer un estudio longitudinal donde poder echar mano de una técnica como el *path analysis*. Estas serían las

diferencias principales del modelo de Tinto con el de Bean. Tan solo cinco años después Bean, junto con Barbara Metzner (1985), realizarán un estudio más extenso en el que especificarán y aplicarán un modelo más sofisticado para explicar el abandono entre estudiantes *no tradicionales*.

Ahora bien, Ernest Pascarella y Patrick Terenzini, junto con algunos colegas más, trabajaron el tema del abandono antes que apareciera el modelo de Tinto. Mas, cuando éste apareció, volcaron esfuerzos importantes a validar su aplicación (Pascarella & Chapan, 1983; Terenzini & Pascarella, 1980). Con la riqueza de información que generaron hicieron propuestas propias (Donoso & Schiefelbein, 2007; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 2005). Dada esta situación, podemos decir que los modelos desarrollados por Pascarella y Terenzini son en su base adaptaciones empíricas del modelo de Tinto y, en algunos casos, correcciones. Piénsese, por ejemplo, en el trabajo realizado por Pascarella en 1985. Entonces, se incluyó una variable para medir la *calidad del esfuerzo* en la actividad académica. Este planteamiento claramente apuntaba a un problema que aquí señalaremos en un apartado conceptual posterior: *no es suficiente con que haya integración social y académica si ésta no se refleja en un buen desempeño observado o percibido*.

Antes de proseguir con esta historia habría que hacer una mención extra y es que también en estos años estaban presentes los trabajos de Alexander Astin (1985). Como se mencionó antes, este autor fue uno de los primeros en tratar de modelar los efectos del contexto escolar en relación con el logro educativo. Pues bien, para los años que revisamos, Astin se encontraba proponiendo su teoría sobre el *involucramiento escolar*. Como veremos más adelante, la idea de involucramiento puede subsumir en cierto sentido la idea de integración, pues puede incluir al involucramiento escolar, individual y colectivo. En este sentido, involucramiento es un concepto más amplio que puede contener al de integración. Es interesante notar que la apuesta de Astin (1985) no es diametralmente distinta a la de Tinto (1975). La diferencia es que Tinto enfatiza los vínculos de la interacción y Astin lo hace directo sobre las prácticas. Pero, ¿entonces por qué no incluimos a Astin en la lista de los avances relevantes? Sencillamente porque en este momento hablamos de modelos y Astin no desarrolló uno sino hasta años después. En este punto de la historia su propuesta es fundamentalmente teórica.

### 3.1.2.1. Cambios en el modelo de Tinto

A finales de los años de 1980, Tinto (1993a) publicó un libro cuyo contenido buscaba sintetizar, si no todas, la mayoría de investigaciones previas sobre abandono escolar. Este libro representa no ya la piedra angular del modelo de integración social y académica sino su consolidación. En él, Tinto discute el conjunto amplio de hipótesis explicativas para el abandono y refina los criterios de su modelo para que pueda ser aplicado de manera longitudinal. En este sentido, cubre con la crítica de Bean (1980) sobre la transversalidad de los estudios.

El libro de Tinto no sólo recoge la experiencia de las investigaciones elaboradas después de la publicación de su artículo fundacional en 1975, sino que también realiza algunas modificaciones tanto en la teoría como en el modelo. Veamos. La primera modificación relevante es la inclusión de los *compromisos externos*. En su modelo anterior, Tinto (1975) consideró los *compromisos institucionales* como la preferencia del estudiante por la institución específica donde realiza sus estudios. Es lo que en el apartado conceptual denominamos, alternativamente, *preferencias institucionales*. Pues bien, en el antiguo modelo no aparecían otro tipo de compromisos distintos al escolar. En ese sentido no era clara la posibilidad de que hubiera compromisos en competencia, por ejemplo, un compromiso laboral que compitiera con el escolar.

Otra modificación es la inclusión de la teoría de Arnold van Gennep sobre los *rituales de paso*. Recordemos que el modelo de Tinto descansa en la teoría *durkheimiana* de los tipos de suicidio según grado de cohesión y de normatividad social y, específicamente, en el tipo de *suicidio egoísta*. Pues bien, esta teoría arrojaba luz sobre las condiciones en que acontece, en el nivel agregado, un tipo de comportamiento medio. Así, la primera limitación de la aproximación era su imposibilidad para dar cuenta directamente de los casos individuales. Ante esta dificultad Tinto recurrió a un esquema de *elección racional*. Hasta aquí todo parece ir bien. Sin embargo las investigaciones empíricas se encontraron con altas tasas de abandono durante el primer semestre o el primer año. Aquí es donde la teoría parecía no abonar lo suficiente al esclarecimiento del problema. ¿Por qué el primer año y no a lo largo de toda la carrera? Es justo aquí donde entra la teoría de van Gennep (Tinto, 1993) y su consideración sobre los primeros meses de la transición educativa como un periodo de adaptación a las nuevas circunstancias.

A pesar de lo antes dicho, el modelo de Tinto aún presenta algunos problemas en cuanto a su definición conceptual. El principal problema es, quizás, la manera en que se delimita el concepto de *integración académica*. En el modelo anterior, y en éste, el concepto se sigue trabajando como desempeño observado más realización de actividades académicas. En este sentido el efecto de la participación en actividades académicas se confunde con las propias mediciones su desempeño.

En fin, antes de pasar al siguiente apartado conviene mencionar un par de cosas. La primera es hacer notar que a lo largo de este periodo que acabamos de revisar, el trabajo de Tinto se volvió dominante en los estudios sobre abandono escolar. En este sentido, es interesante subrayar que la mayoría de los trabajos alternativos desarrollados o bien son variaciones del mismo o bien surgen como críticas parciales a él. Esto nos lleva a la segunda cuestión y es que a pesar de la diversificación de los modelos, en ellos se sigue enfatizando la dimensión del *ajuste* entre el estudiante y el contexto escolar, condición que es central para el modelo de integración (Astin, 1985; 1980; Bean & Metzner, 1985; Pascarella et al., 1986).

Ahora bien, es posible decir que, a pesar de la diversificación, los desarrollos científicos entorno al abandono universitario reflejan, en cierto modo, una tendencia a la unificación en torno a la noción de *ajuste*. No obstante, aún persiste un reto, y es que si bien la diversificación de modelos tiene un centro común, también poseen especificaciones conceptuales diversas. Esto complica la comparación entre resultados. Y aunque es cierto que diferentes contextos pueden requerir diferentes modelos, también es cierto que es preciso que incluso las diferencias conceptuales sean claramente identificables y congruentes. En este sentido, aún quedaba mucho trabajo por hacer.

### 3.1.3. Handbooks y nuevos estudios, 1991 – 2018

Una vez en la década de 1990, el tema se complica enormemente, al menos en términos cuantitativos. En 1991 aparece el primero de tres manuales coordinados por Pascarella y Terenzini (1991), *How College Affects Students. Finding and Insights from Twenty Years of Research*. En este gran trabajo sintetizan los resultados de la mayoría de las investigaciones realizadas durante las dos décadas previas. La relevancia de ésta obra, y sus dos volúmenes

posteriores (Mayhew et al., 2015; Pascarella & Terenzini, 2005), radica en que permiten una aproximación amplia y profunda al tema a partir de un conjunto enorme de los trabajos previos.

Tratar de hacer una revisión general de los trabajos realizados en los años posteriores al surgimiento de estas publicaciones sería una labor titánica que representaría en sí misma un proyecto de trabajo. Considérese que tan solo para el volumen dos, de 2005, Pascarella y Terenzini revisaron 2,600 trabajos. Una aproximación de esta naturaleza es impracticable para nuestros propósitos. Por tal motivo, en lo sucesivo se trabajará la revisión bibliográfica por temas. Específicamente se trabajará según dos dimensiones identificadas en la literatura: los factores de origen que son previos al contexto universitario y los factores inmanentes al contexto escolar. Para cada una de estas dimensiones se trabajará entorno a conceptos específicos. Aquí la bibliografía servirá para mostrar la manera en que dicho concepto se ha trabajado. Posteriormente, el mismo será delimitado.

Ahora bien, en todo el periodo posterior a 1990 no solo continuaron incrementando los estudios sobre abandono universitario en términos cuantitativos. Habría que decir que hasta ahora la mayoría de ellos se hacían en Estados Unidos y Europa. A partir de estos años comienzan a realizarse aproximaciones al estudio sociológico del abandono universitario en otros países. Este es el caso de México, como veremos a continuación, y es que, antes de pasar la revisión bibliográfica por dimensiones y conceptos, conviene dedicar un espacio especial para la revisión de las investigaciones sobre abandono escolar realizadas en México.

### 3.2. Los estudios sobre abandono universitario en México

Este apartado de nuestra historia inicia convenientemente en el año de 1990 con un trabajo de Irma Carrillo (1990). No es que antes no hubiera otras publicaciones. Por ejemplo, nueve años antes tenemos el trabajo de Luján y Reséndiz (1981). Se eligió comenzar aquí, fundamentalmente, porque, de los trabajos identificados, éste es el primero que realiza una revisión analítica de los estudios nacionales e internacionales con énfasis en la definición de un modelo. Con estas características, el trabajo de Carrillo fue el antecedente más antiguo identificado para los estudios de abandono en México.

El documento en cuestión es un reporte de investigación de la Universidad de Aguascalientes. Como ya se mencionó, consiste en una revisión de antecedentes y un modelo. La autora advierte, sin embargo, que dicho modelo fue elaborado antes que conocieran los modelos de Tinto y Spady. No obstante, guarda muchas similitudes. El modelo considera, de entrada, medias de origen sobre la práctica escolar del alumno. Luego, incluye los efectos de las características institucionales y las prácticas docentes como variables intermediarias de esta relación. Finalmente, la *práctica escolar* es la que determina la deserción por intermediación de posibles causas externas.

El modelo en realidad es bastante parsimonioso. Sin embargo no tiene un espacio bien delimitado para los efectos del contexto escolar. Pareciera que las características institucionales y el contexto son lo mismo. Sin embargo, la idea de contexto es más amplia y refiere incluso a aquellas condiciones no esperadas dentro del propio diseño institucional. Las interacciones entre pares y la integración social, por ejemplo, son elementos propios del contexto escolar. En fin, el modelo presenta limitaciones, sin embargo, es un esfuerzo bastante bien logrado para un reporte de su tipo.

Ahora bien, durante los años previos a 1990, y aún durante esta década, la mayoría de los estudios sobre abandono escolar en México fueron para los niveles de primaria y secundaria. Por eso, la publicación de Carrillo resulta particularmente relevante. Tuvo que pasar una década para que apareciera otro gran trabajo sobre abandono universitario.

### 3.2.1. Los estudios de ANUIES

En el año 2001, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó el libro *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES (2001)* que, como lo señala el subtítulo, es una *propuesta metodológica*. El trabajo consta de siete capítulos. El primero es sobre el estudio de la eficiencia terminal a través cohortes aparentes, sus alcances y limitaciones. Los dos capítulos que siguen se enfocan en el estudio de trayectorias escolares. Hasta aquí, el tema no es propiamente el abandono escolar. Los capítulos cuatro, cinco y seis son los que se abocan a esta tarea. En ellos se revisan algunos de los posibles factores explicativos del abandono escolar. La revisión es extensa, pero poco profunda. Es más una descripción de las variables que han sido consideradas y que pueden volverse a usar. En este sentido la información

no difiere mucho de las síntesis internacionales. No hay ejercicio analítico para elaborar un modelo integral. La investigación es poco reflexiva, al menos en lo que respecta a los factores explicativos de tipo no institucional. A pesar de ello, el trabajo presenta diversas virtudes. Una de ellas es que incluye una muestra de cuestionarios tipo para la evaluación de los factores más usados. Otra, que en lo que respecta a los factores institucionales, sí detalla cómo la estructura interna de una carrera, con su seriación de materias, restricciones a la repetición de cursos, formas de titulación, plazos para concluir los estudios, posibilidad de tramitar una *baja temporal*, entre otras, pueden afectar las tasas de abandono entre los estudiantes. Finalmente, una tercera virtud es que este trabajo, a cargo de ANUIES, fue pensado con la intención de realizar estudios posteriores, por lo que dicho ejercicio no se quedó únicamente en una revisión bibliográfica.

Seis años después se publicó un nuevo libro de ANUES sobre abandono universitario: *Retención y Deserción en un grupo de Instituciones Mexicanas de Educación Superior* (2007). Este es, probablemente, el trabajo más amplio realizado en el país sobre abandono escolar. El estudio se llevó a cabo con cinco universidades: la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Colima y la Universidad Veracruzana. En contraste con las investigaciones previas, que obtenían su información de los registros administrativos y realizaban análisis estadísticos o se centraban en sectores específicos de la población, esta investigación cuenta con su propio instrumento. En ese sentido, también es un trabajo que se posiciona de manera vanguardista en el contexto de los estudios de abandono en México.

Ahora bien, el trabajo realizado por ANUIES es ambicioso por las siguientes razones. En primer lugar porque contó con una muestra amplia de 4 mil 263 casos válidos para las cinco universidades antes mencionadas. En segundo lugar, porque si considera un conjunto amplio de variables en su estudio: sexo, antecedentes académicos, datos sociodemográficos del hogar (incluyendo la condición laboral del estudiante), variables de autopercepción del desempeño y de habilidad individual, de disposición de información y elección de carrera, de salud física, y de redes familiares, éstas últimas entendidas como “modos y tipos de comunicación con familiares y compañeros” e “interés y afecto entre el estudiante y amigos y el entorno familiar cercano” (ANUIES, 2007: 38).

La estrategia metodológica de este trabajo fue elaborar tipos empíricos de trayectorias a partir de la información recabada. La estrategia es, entonces, poco orientada teóricamente. Aquí está uno de los primeros problemas. Luego, se hizo el seguimiento de todos los estudiantes, pero únicamente a partir de sus calificaciones, rezagos y abandonos. En este sentido, la investigación no es longitudinal sino transversal, simplemente retoma la información al inicio del primer año escolar para poder contar con la población completa. Aquí está otro de los puntos débiles: aunque el trabajo retoma una buena cantidad de información de los estudiantes en un inicio, prácticamente deja de lado el contexto escolar. Finalmente, para poder analizar la información obtenida realizan un análisis de probabilidades condicionadas a partir de redes bayesianas.

Los principales resultados encontrados para cada uno de los factores explicativos parecen ser poco ilustrativos. Por ejemplo, el sexo no representa “diferencias relevantes para las trayectorias escolares” (p. 84), tampoco el tiempo transcurrido entre la salida del nivel medio superior y el ingreso a la universidad, tampoco el nivel educativo de los padres o la condición socioeconómica (p. 91). La autopercepción de desempeño baja tuvo una proporción del 65.3% de casos con desempeño observado alto (p. 92). La variable que parece ser mejor es la trayectoria escolar previa. Es posible que esta investigación tenga problemas con la validez de constructo de sus observaciones. Eso explicaría por qué, a contracorriente de lo que observaremos en seguida, los recursos económicos aparecen como poco relevantes.

Dicho de manera sintética, el trabajo de ANUIES es probablemente uno de los esfuerzos más grandes por estudiar las causas del abandono en México. En este sentido es un antecedente ineludible. Sin embargo, también es un estudio que presenta algunas limitaciones en su diseño. En primer lugar no presenta un marco teórico adecuado. Ello se nota en la delimitación de sus variables explicativas. Deja de lado las hipótesis del contexto escolar que han sido predominantes en los estudios sobre abandono. Otra de sus debilidades es que es un estudio transversal. Eso no está mal en sí mismo. El problema es que, por lo ya señalado anteriormente en la literatura, el fenómeno específico del abandono sí demanda un estudio longitudinal que dé cuenta de los cambios de decisiones en la permanencia. Un tercer problema es que, probablemente, el estudio tenga poca validez de constructo en su delimitación conceptual. Esto no es un problema exclusivo de este estudio. En realidad, como ya se mencionó y como detallaremos después, es un problema que tiene incluso el modelo de integración social y académica de Tinto (1975, 1993).

### 3.2.2. “El primer año universitario”

En 2012 se publicó otro trabajo importante para el estudio del abandono universitario en México. Si los estudios de ANUIES representan uno de los esfuerzos más amplios, el trabajo de Marisol Silva y Adriana Rodríguez (2012) representa uno de los esfuerzos más finos. En primer lugar, porque plantean el problema como un asunto de equidad social. Esto sitúa el problema de la permanencia escolar como inserto en un contexto social más amplio: las discusiones sobre igualdad de oportunidades y procesos de estratificación social. En cierto modo, esta perspectiva es una que atraviesa los trabajos de Marisol Silva (2011, 2012).

Esta investigación se centra en un tipo de estudiantes en particular, aquellos provenientes de estratos sociales bajos. Es importante señalarlo porque eso limita las inferencias del estudio. Esto sin embargo, está claramente asumido por las autoras quienes lo manejan como un trabajo descriptivo. En fin. La estrategia de las investigadoras consistió en observar a estudiantes de dos escuelas. Ambas reciben a estudiantes de bajos recursos y ambas están en zonas que podemos denominar pobres. Nos referimos a Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y a la Universidad Intercultural del Estado de México. En la primera se seleccionó una muestra representativa, en la última se realizó un censo.

La investigación se realizó en dos etapas. La primera fue con un cuestionario para toda la muestra. La segunda, con grupos focales para una submuestra. Así, aunque la investigación no es en estricto sentido longitudinal, si retoma aspectos de la experiencia escolar de los alumnos que abarcan el periodo intermedio entre la primera observación y el grupo focal. En ese sentido, el diseño metodológico se adapta mejor al objeto de estudio. Los factores explicativos considerados en la investigación incluyen un perfil socioeconómico de ingreso a la universidad, motivaciones, apoyos sociales y de acceso a recursos. En este sentido, es interesante notar el peso que dan las autoras a la disposición de los satisfactores. Con esta medida se libra una de las limitaciones de la aproximación a las condiciones socioeconómicas por vía exclusiva del ingreso. Este último punto se discutirá más adelante.

Además de lo ya mencionado, el trabajo de Silva y Rodríguez sí considera en su delimitación conceptual aspectos de la experiencia escolar. Con ello responde al estado actual de las investigaciones sobre abandono. Denominan a esta dimensión: *involucramiento en la vida*

*universitaria* e incluyen en ella la experiencia de transición a la universidad, experiencias académicas, sociales, compromiso con los estudios y expectativas.

Ahora bien, las conclusiones del trabajo, asumiendo su carácter descriptivo, en acuerdo con la teoría, indican que ajustarse al contexto escolar es un reto que implica dificultades en cuanto a los hábitos de estudio, las relaciones sociales y la auto-percepción del desempeño se refiere. Y al parecer, en este proceso de ajuste la condición de vulnerabilidad económica es uno de los factores que hacen aún más complicado el afrontamiento de dichas dificultades. Como se señalará más adelante, una de las cosas que persigue esta investigación es establecer una diferenciación clara del efecto de los grados de vulnerabilidad socioeconómica en la experiencia escolar.

### 3.2.3. Otras investigaciones sobre abandono

En México los estudios, específicamente, sobre abandono universitario no son muy numerosos. Los ya mencionados son quizás los más importantes y, como es notorio, presentan algunas limitaciones. El trabajo de Carrillo (1990) contiene un buen modelo para su época aunque carece de aplicación. Los trabajos de ANUIES (2001, 2007) están ampliamente documentados y aplicados empíricamente, sin embargo presentan problemas en su diseño analítico: no consideran el contexto escolar que es, quizás, la dimensión de mayor interés para los estudios sobre abandono. El trabajo de Silva y Rodríguez (2012) es quizás el mejor diseñado e implementado, sin embargo dado su propio diseño, está limitado en sus posibilidades para realizar inferencias incluso con respecto a uno de sus principales factores de interés: la condición socioeconómica y sus efectos sobre la experiencia escolar en relación con el abandono.

Sin embargo, estos no son los únicos trabajos realizados. Un trabajo vinculado con los estudios de abandono, aunque no enfocado en ellos, es el trabajo de Dinorah Miller (2009) sobre el *El Programa Nacional de Becas (PRONABES)*, mismo que se encarga de otorgar apoyo económico y de orientación vocacional a estudiantes de escasos recursos que asisten a la universidad. Aquí los resultados son interesantes porque, aunque no es el objeto central del trabajo, sí cuenta con reportes de abandono escolar para la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Los resultados indican que una proporción mayor de los estudiantes con menores recursos socioeconómicos abandona la escuela. Sin embargo, el estudio no permite dar cuenta de si ésta es la causa de su abandono. Ahora, con respecto al recibimiento de becas, los estudiantes pueden clasificarse en cuatro: meritorio con beca, meritorio sin beca, no meritorio con beca y no meritorio sin beca. Los *meritorios* son los que se encuentran en condiciones socioeconómicas tales que ameritarían tener beca. Aquí lo que llama la atención es que los estudiantes meritorios con beca no disminuyen de manera importante sus abandonos. En cambio, cuando estudiantes mejor posicionados económicamente, es decir, cuando estudiantes no meritorios reciben la beca, la proporción de abandonos sí disminuye.

En lo sucesivo retomaremos este fenómeno que resulta tan contraintuitivo. Ahora solo diremos que es posible que tal resultado se deba a que el criterio para designar *meritoriedad* consiste en contar con un ingreso familiar no mayor a cuatro salarios mínimos. Esto quiere decir que dentro de los estudiantes concebidos como *no meritorios* hay estudiantes con ingresos de cinco, seis o más salarios mínimos. Ciertamente, muchos de estos estudiantes no es que sean ricos. Es posible que la beca, para los más pobres, resulte insuficiente con respecto a la magnitud de sus necesidades no satisfechas. Siendo así, la beca no alcanzaría a tener el efecto deseado pues no alcanzaría a cubrir las carencias. Esto, sin embargo, no ocurriría con muchos otros estudiantes no tan pobres que, con la beca, lograrían alcanzar cierto umbral de satisfacción de necesidades, evitando así un abandono por carencias económicas. En fin. El trabajo de Dinorah Miller no es explícitamente un estudio sobre abandono, sin embargo, arroja luz sobre algunas cuestiones importantes y por eso ha sido mencionado aquí.

Dentro de los trabajos que explícitamente tratan de estudiar el abandono escolar, encontramos una investigación de Adrián De Garay (2013). El trabajo en cuestión es bastante limitado. En principio es una aplicación superficial del concepto de integración social de Tinto sin recurrir al modelo. En esta investigación se asume, analíticamente, que la integración tiene un efecto positivo directo sobre la permanencia. Entonces, se construye una variable para medir “grado” de integración. La información proviene de registros administrativos y no hay un diseño analítico adecuado para aproximarse a explicaciones causales.

Otro trabajo directamente vinculado con el abandono es otra publicación de ANUIES bajo la coordinación de Carlota Guzmán (2013). Dicho trabajo, más que un esfuerzo investigativo de

objetivos propios, es una compilación de trabajos diversos relacionados con las trayectorias escolares de estudiantes universitarios. En este sentido, el centro del trabajo no es el abandono. Sin embargo, en tres capítulos realiza aproximaciones a los procesos de integración social de los estudiantes. Uno de los capítulos en cuestión es elaborado por Silva y Rodríguez, y va sobre la misma línea del trabajo antes reseñado.

También hay trabajos sobre abandono en universidades de Yucatán (Barroso-Tanoira, 2014), Sonora (Abril-Valdez, Roman-Pérez, Cubillas-Rodríguez, & Moreno-Celaya, 2008) o Aguascalientes (Padilla, Figueroa, & Rodríguez-Figueroa, 2017). También encontramos desde investigaciones más o menos generales de carácter exploratorio (Lorenzo-Quiles & Zaragoza-Loya, 2009) o que tratan de aproximarse a una comprensión general de las causas del abandono (De Vries, León, Romero, & Hernández, 2011) hasta investigaciones más específicas sobre el proceso de integración de estudiantes vulnerables en universidades privadas de élite (Silva & Jiménez, 2015). Incluso encontramos un trabajo bibliométrico sobre los estudios de abandono (Fonseca & García, 2016).

No es seguro que los ya mencionados sean todos los trabajos realizados en México sobre abandono, sin embargo sí son al menos una proporción importante de ellos. Esto es relevante de señalar porque en realidad no son tantas las investigaciones dedicadas, específicamente, a explicar las causas del abandono universitario en México y, como ya se dijo, incluso aquellos trabajos más representativos, en uno u otro sentido, presentan algunas limitaciones. Esta es una de las primeras cuestiones que hay que señalar.

Ahora bien, el estado actual de las investigaciones en México retoma los trabajos realizados fuera del país. En este sentido es ineludible que se remitan a los trabajos de Tinto. Sin embargo, no existe una propuesta propia de modelo para explicar el abandono y, por lo general, los modelos existentes no son replicados sino que sirven de inspiración para investigaciones más acotadas que solo parcialmente cubrirían con los criterios de validez de constructo requeridos por el modelo. Este es un segundo problema. No solo son pocas las investigaciones, sino que están elaboradas de manera insuficientemente rigurosa.

Antes de terminar este apartado conviene recordar que esta investigación se sitúa en el contexto de las investigaciones mexicanas con el objetivo de elaborar un modelo analítico que

sea aplicable a investigaciones empíricas. Como hemos observado, dichas investigaciones son insuficientes para elaborar un modelo únicamente a partir de ellas. Por esta razón, en lo sucesivo nos remitimos a los estudios sobre abandono en general, las páginas siguientes se dedican a ello.

#### **4. Delimitación conceptual para el estudio del abandono universitario**

En los apartados previos se expuso brevemente la historia de los estudios sobre abandono universitario, tanto en general como para México. Ahora conviene cambiar de estrategia. En las páginas siguientes se recurrirá a la literatura ya revisada y a trabajos más nuevos con el objetivo de delimitar las dimensiones analíticas y, al interior de ellas, los factores explicativos relevantes del abandono. La exposición se organiza del siguiente modo. En primer lugar, se definen las dos dimensiones generales a considerar: contexto escolar y extraescolar. En segundo lugar, se definen los factores para cada una de estas dimensiones. Dichos factores, como se expondrá en cada caso, son el resultado de la revisión bibliográfica. Cada uno será delimitado de manera tal que sea posible esbozar un primer modelo teórico a partir de ellos.

##### 4.1. Dos dimensiones para el estudio del abandono

Considerando la discusión de los antecedentes se puede decir que existen al menos dos grandes dimensiones entorno al proceso de abandono. El primero nos remite al contexto extraescolar. Como se observó antes, esta fue la primera dimensión trabajada en este tipo de estudios. La segunda dimensión nos remite al contexto escolar propiamente dicho. Sin embargo, tratar de delimitar ambas dimensiones puede implicar algunos retos ante los cuáles conviene advertir ciertas precauciones.

##### 4.1.1. El contexto extraescolar

Esta primera dimensión es lógicamente tan amplia como cuanto ocurre fuera de la escuela. Así, por ejemplo, el contexto familiar y el laboral podrían considerarse dos posibles subdimensiones relevantes del contexto extraescolar. El primer reto aquí es, entonces, la amplitud de la dimensión. Pero éste no es el único problema, hay al menos otro que es igualmente importante: la

temporalidad. Hay que considerar que al contexto escolar universitario le corresponde un periodo acotado del tiempo, es decir, hay un antes, un durante y un después para el contexto escolar con relación con el contexto extraescolar y, al mismo tiempo, para éste último en relación con aquel.

Esta última distinción es importante y no sólo en términos metafóricos. Pensemos, por ejemplo, en la clase social de origen. Como se trabajó desde un inicio, desde Gramsci y posteriormente con los teóricos de la reproducción: el origen de clase trae consigo ventajas o desventajas según sea la posición que ocupan la persona y su familia en la escala de estratificación social. Estas desventajas se observan, sí, en los términos de disposición de recursos económicos, pero no únicamente. Estas desventajas también revisten formas culturales. Pero aquí cabe preguntarse: ¿cómo se mantienen las desventajas del origen social a lo largo del tiempo? Se entiende, por ejemplo, que la disposición de recursos económicos depende en parte del estatus ocupacional de los padres. Así, mientras los padres no cambien su estatus es muy posible que sus ingresos y sus recursos disponibles tampoco lo hagan, entonces, la desventaja económica se mantiene. En este caso son las limitaciones laborales asociadas a la clase de origen las que reproducen cierta disposición de recursos materiales a lo largo del tiempo. Esta reflexión es importante por la siguiente idea central: *los efectos de cierta causa se mantienen siempre o por sus propias consecuencias o por que dicha causa es una constante a lo largo del tiempo*<sup>2</sup>.

Esta última idea está, al menos implícitamente, en los estudios sobre los efectos del propio contexto escolar. Veamos: si una condición de clase baja trae consigo recursos escasos y una tendencia a construir bajas aspiraciones educativas, el contexto escolar podría, hipotéticamente, intervenir ayudando a generar nuevas aspiraciones o resolviendo el problema de los bajos recursos. Sin embargo, aquí habría que agregar algo más y es que el contexto extraescolar no solo afecta a los estudiantes que ingresan a la universidad, sino que también puede afectar al propio contexto escolar, por ejemplo, mediante la asignación de presupuestos o mediante la sola agregación de estudiantes provenientes de contextos vulnerables.

De lo anterior podemos sacar la siguiente conclusión: *los efectos posibles del contexto extraescolar sobre el contexto escolar o sobre los estudiantes de manera individual se darán por*

---

<sup>2</sup> Esta idea no solo parece tener sentido en sí misma y en relación con lo anterior, también es congruente con una de las ideas más claramente trabajadas sobre lo que significa la causalidad. Véase, por ejemplo, la explicación de Hume (1739/1992) al respecto.

*medio de causas presentes o por medio de las consecuencias presentes de causas pasadas. Del mismo modo, se puede decir, a manera de hipótesis que la posibilidad de intervenir en las desventajas derivadas de los contextos extraescolares vulnerables pasan, considerando lo anterior, por controlar las fuentes presentes de la vulnerabilidad o tratando de contrarrestar los efectos presentes de las fuentes pasadas.*

Esta conclusión es relevante porque si se logra identificar aquellos factores externos al contexto escolar que definen el grado de vulnerabilidad de los estudiantes con respecto al abandono escolar, entonces, sería posible no solo hacer diagnósticos más precisos sino incluso proponer políticas para reducir dicho nivel de vulnerabilidad. Esos factores serán desarrollados más adelante. Ahora mencionemos algunas cuestiones propias del contexto escolar.

En síntesis, el contexto extraescolar es sumamente amplio, tanto en extensión como en longitud temporal. Esto representa retos. En todo caso, se elegirán variables relevantes del contexto extraescolar según lo establezca la literatura, tanto para extensa variedad de elementos contextuales transversales como longitudinales. La única salvedad que cabría realizar en torno a los efectos de variables pretéritas ya se trató de exponer, tratarán de identificar los efectos presentes, ya sea porque la variable misma permanece o porque permanece a través de sus efectos.

#### 4.1.2. El contexto escolar

En contraste con el contexto extraescolar, el contexto escolar es más acotado, aunque no por ello menos complejo. En él convergen una serie de factores de tipo organizativo, institucional, infraestructural, curricular e, incluso, cuestiones de asignación diferenciada de presupuestos, el origen de dicho financiamiento, la calidad de los profesores e incluso el tipo de estudiantes que asisten. Aquí convergen muchas tendencias del contexto externo, incluyendo las que aquejan o dan ventaja a distintos estudiantes.

Aquí se repiten *mutatis mutandis* las dificultades del contexto anterior: la amplitud de factores y su carácter longitudinal. Pero vayamos por partes. Lo primero que conviene señalar es que de todos los factores relativos al contexto escolar nos enfocaremos en aquellos que pueden afectar la experiencia escolar de los estudiantes. En otras palabras, nuestra unidad de análisis no

serán las políticas institucionales. Éste no es un estudio para evaluar política pública. Nuestra unidad de observación será la experiencia individual de estudiantes universitarios. Si tomáramos las políticas institucionales que, ciertamente, son parte del contexto escolar, es probable que omitiéramos prácticas individuales o familiares de los estudiantes que, de uno u otro modo, vienen desde el contexto extraescolar a desempeñar un papel en el contexto escolar.

La segunda cuestión es el carácter longitudinal. Aquí cabe aclarar que muchas son las cosas que pueden cambiar a lo largo del periodo en que un estudiante está en la universidad. Los factores que sean identificados como relevantes tendrán que ser considerados bajo esta condición. Sin embargo, en lo particular nos interesa un factor: la decisión de abandono escolar y el cambio de preferencias que implica en el corto plazo. No se puede especificar más aquí sin entrar en detalle con los factores de nuestro interés.

#### 4.2. Factores explicativos considerados

En lo sucesivo se exponen puntualmente los factores identificados en la literatura como relevantes para el estudio del abandono escolar. Como ya se mencionó, la exposición está organizada según las dos dimensiones antes señaladas. Los factores en cuestión son fundamentalmente seis: recursos económicos, aspiraciones, disposición de información, desempeño escolar, integración e involucramiento.

¿Por qué estos factores? En el caso de los primeros dos, recursos y aspiraciones, éstos son dos factores ineludibles en los estudios sobre abandono escolar. Están presentes desde un inicio en los estudios y su relevancia solo ha quedado relativizada bajo contextos particulares, por ejemplo, cuando se suman políticas de expansión universitaria con una mejoría de las condiciones de vida material de la población, o bien, cuando la selección escolar es tal que los más pobres no ingresan a la universidad y, por tanto, las diferencias económicas de los que están adentro nunca son tales que representen una desventaja para continuar estudiando. Ahora, en México, dadas sus condiciones socioeconómicas de desigualdad y pobreza, se esperaría que los recursos económicos fueran relevantes, como bien lo han indicado diversos trabajos (De Vries et al., 2011; Silva, 2012; Silva & Rodríguez, 2012). En el caso de las aspiraciones, también es uno de los factores subjetivos imperdibles a considerar.

La información, como tal, no ha sido uno de los temas centrales en los estudios de abandono. Sin embargo, como se explicará a continuación, aquí se considera que es un elemento subyacente de mucho peso. ¿Dónde lo vemos? Recordemos que en los apartados previos, revisando el trabajo de Spady, se mencionó algo sobre la incertidumbre en las expectativas y su relación con el abandono escolar. Consideremos también que el hecho de tener padres profesionistas es un factor que guarda un efecto propio que éste es relativamente independiente de la disposición de recursos materiales, en este sentido, podríamos estar hablando de los padres como una fuente constante de información. El tema se desarrolla en lo sucesivo.

Sobre desempeño escolar, la cuestión es clara, ésta es de manera constante uno de los factores explicativos más poderosos del abandono, aunque siempre resulta complejo delimitar su efecto pues la relación no es lineal. En lo que respecta a la integración y el involucramiento, éstas no han sido consideradas únicamente como simples factores intervinientes, sino que se han elaborado modelos completos entorno a ellas. Por ello es preciso tenerlas en consideración.

No obstante lo anterior, cabe hacer una aclaración: cada uno de los factores elegidos será problematizado y delimitado nuevamente. En este sentido, la definición particular que se haga de cada factor será resultado de este análisis. Por ello, a partir de aquí, comenzamos con una revisión puntual de los factores.

Ahora bien, nuestra pregunta inicial ya había sido formulada con anterioridad: *¿qué factores configuran el cambio decisional de desafiliación que algunos estudiantes experimentan en el corto plazo después de haber ingresado a la universidad?* También se apuntaron las dos corrientes desde donde se puede abordar (reproducción vs. voluntarismo). Sin embargo, esta pregunta aún es muy general. En lo subsiguiente se formulan y problematizan de manera sintética las hipótesis más comunes para explicar el abandono educativo. A partir de allí se reelabora la pregunta de investigación. Cabe mencionar que los encabezados de cada hipótesis son las conclusiones de la discusión. Por ello en algunos casos aparecen, de entrada, bien especificadas.

#### 4.2.1. Factores del contexto extraescolar

##### 4.2.1.1. El efecto de los recursos económicos

*La falta de recursos económicos incrementa los costos de asistir a la universidad. A un punto, aun manteniendo las aspiraciones o preferencias mediatas, el estudiante prefiere salir a asumir el costo de persistir. Es eso, o, simplemente, la carencia impide materialmente continuar los estudios.*

¿Es plausible esta primera hipótesis? Aquí se sugiere que sí. Y hay datos empíricos que respaldan dicha decisión. Considérese, por ejemplo, el trabajo de Miller sobre los efectos retentivos de las becas en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Miller, 2009) o los trabajos sobre financiamiento para estudiantes universitarios (Melguizo, Sanchez, & Velasco, 2016). También pueden revisarse diversas investigaciones que respaldan esta idea: la falta de recursos económicos es un factor explicativo relevante del abandono escolar entre estudiantes mexicanos (De Vries et al., 2011; Padilla et al., 2017; Silva, 2012) y no solo entre los estudiantes mexicanos (Chesters & La Croix, 2012).

Esta hipótesis, sin embargo, precisa algo de reflexión. Piénsese, por ejemplo, en el caso de un estudiante de bajos recursos económicos que, sin embargo, puede asistir a la universidad. En otras palabras, para este caso la falta de recursos no llega a ser un impedimento material. Si dicho estudiante decide dejar la escuela por considerar que el costo de oportunidad que implica es más alto de lo que había pensado, entonces podríamos decir que estamos ante un caso de *abandono voluntario*. Pero ¿podemos decir que el factor causante de dicho abandono sea la falta de recursos económicos? En estricto sentido, dicho estudiante podría haber continuado estudiando pues la carencia económica no caía por debajo de cierto umbral de suficiencia mínima. Pero si no fue la falta de recursos, ¿qué fue?

Veamos otro ejemplo. Piénsese un estudiante cuya disposición de recursos sí cae por debajo del mínimo necesario para asistir diariamente a la escuela. Nuestro estudiante no trabajaba. Pero tendrá que hacerlo. El problema es que al conseguir un trabajo tendría que dejar de asistir diario a la escuela. El problema entonces es un indecible. O se descuida la escuela por

falta de recursos o por falta de tiempo. Al final nuestro estudiante ve sus malos resultados y sabe que es muy probable que sea expulsado y si no es este semestre será el siguiente. Así, *decide* abandonar la escuela. ¿Qué pasó? Él decidió salir antes que lo expulsaran. Se podría decir que *saltó* fuera de la universidad, pero acaso podríamos decir que fue *empujado* hasta el borde de la permanencia no quedándole otra alternativa sino *saltar* o caer. ¿Hemos de considerar aquí que la causa fueron los recursos económicos? La respuesta es un sí claro. Pero para llegar a ello tuvimos que exponer con claridad la situación de nuestro estudiante. Solo así observamos cómo las restricciones económicas cortaron sus alternativas.

A partir de lo ya mencionado parece ser que los recursos poseen un efecto de umbral. Por debajo de éste, los costos de oportunidad asociados a permanecer en la escuela se elevan. Ello, dependiendo de las aspiraciones de los estudiantes, es posible que algunos decidan abandonar. Pero también se puede establecer un umbral por debajo del cual la asistencia a la escuela se vuelve materialmente inviable. En este segundo caso el estudiante no tendría mucho margen de maniobra. Estaríamos hablando de un estudiante destinado al rezago o a la expulsión.

De lo anterior, sin embargo, surgen algunas preguntas: ¿la falta de recursos económicos es un factor explicativo suficiente del abandono escolar? Si esto fuera así, entonces, la siguiente afirmación debería ser cierta: *ante suficientes recursos económicos ningún estudiante abandonará la universidad*. Como se verá enseguida, esta afirmación no se sostiene. Esto nos lleva a las siguientes dos preguntas. Primero, ¿hasta dónde podemos decir que los recursos económicos tienen un efecto propio sobre el abandono escolar? Y segundo, si los recursos no son un factor explicativo suficiente, ¿qué otros factores es preciso tomar en consideración? Estas dos preguntas servirán de guía en lo subsiguiente para tratar de delimitar analíticamente el concepto de recursos económicos. Así llegamos a la siguiente hipótesis.

#### 4.2.1.2. El efecto de las aspiraciones educativas y laborales

*Las aspiraciones o expectativas, ya sean educativas o laborales, tendrán un efecto sobre las preferencias institucionales al menos de la misma magnitud en que la aspiración es una preferencia mediata, siempre y cuando la institución señalada sea reconocida como medio idóneo para lograr el fin propuesto. En tanto la aspiración persista y la institución sea*

*reconocida como el medio adecuado para alcanzarla, la preferencia institucional persistirá y, por tanto, no habrá abandono.*

La hipótesis clásica entorno a las aspiraciones supone que a mayores aspiraciones educativas o laborales menos probabilidades de abandono escolar. Ahora, suponiendo que los recursos económicos de hecho tienen un efecto de umbral, la hipótesis podría formularse del siguiente modo: una vez libre de restricciones materiales, un estudiante solo necesita querer terminar la universidad para lograrlo. Visto así, la hipótesis resulta plausible. Y diversas investigaciones empíricas parecen respaldarla: a mayores expectativas menor abandono (Boyle, 1966; Campbell & Alexander, 1965; Tinto, 1975, 1989).

Ahora, podemos redefinir a las aspiraciones, educativas o laborales como preferencias mediatas. Así, una aspiración educativa se puede entender como una preferencia anticipada por alcanzar un cierto nivel académico y lo propio se puede decir de las aspiraciones laborales. Pero para lograr su meta en el futuro mediano, el estudiante debe realizar alguna acción en el presente. Por lo que las preferencias mediatas implican otro tipo de preferencias de carácter inmediato, por ejemplo, las preferencias institucionales que Tinto (1975, 1993) ha denominado *compromisos institucionales*. Sin embargo parece más parsimonioso explicarlo en términos de preferencias, pues así podemos usar un mismo término para entender los medios y los fines.

Puesto en estos términos, las aspiraciones fuertes tenderán a generar una preferencia al menos igual de fuerte por algún medio identificado para su realización. Piénsese, por ejemplo, en un estudiante que ha definido que para él sería inaceptable lograr algo menos que la licenciatura. Estas expectativas firmes de alcanzar un cierto grado educativo serían una especie de *límite mínimo aceptable* o *threshold*, para usar un término de Breen y Goldthorpe (1997; Breen & Yaish, 2006). Visto así, el límite definido actuaría como una meta que nuestro estudiante no está dispuesto a abandonar con facilidad. Siendo así, es dado pensar que buscará la manera de persistir en la escuela.

Ahora bien, al anularse una aspiración laboral o educativa, ello puede ser motivo de abandono escolar. Piénsese en el siguiente ejemplo. Un estudiante que entra a la universidad con la intención de capacitarse para ser dueño de su propia empresa. Teniendo esto en mente eligió la primera carrera con la que creyó que se acercaría a su objetivo: *administración*. Ya en la escuela,

descubre una realidad cuyo panorama es distinto del que él esperaba. Resulta ser que la mayoría de los egresados que conoce no son dueños de empresas, sino oficinistas y además no del todo bien pagados. Decepcionado, nuestro estudiante no se detiene a reflexionar mucho las cosas y concluye que la universidad no es el mejor medio para conseguir su empresa. Siguiendo esta idea decide abandonar los estudios y entrar a trabajar doble turno.

El ejemplo anterior es en muchos sentidos una caricatura, pero nos sirve para ilustrar el punto que queremos señalar. Aquí las expectativas socioeconómicas de largo plazo tenían aparejadas unas expectativas educativas que se desvanecieron cuando el estudiante ingresó a la universidad. Las expectativas socioeconómicas persistieron, no así las educativas. Sin incentivos para alcanzar esta preferencia mediata, nuestro estudiante encontró absurdo continuar en la universidad, abandonándola.

Veamos otro caso. Un cambio en las preferencias institucionales puede ser también un motivo de abandono. Piénsese en otro ejemplo. El estudiante en cuestión es hijo de profesionistas y se siente comprometido a terminar una carrera. Por circunstancias contingentes, decide entrar a estudiar arquitectura. Sin embargo, al poco tiempo le resulta sumamente complicado seguir el ritmo de las asignaturas. Nuestro estudiante no había considerado la dificultad de la carrera y piensa que no podrá terminar. Siendo así, decide abandonar la universidad antes de que lo expulsen. No obstante, planea regresar e inscribirse en un programa diferente que le resulte más sencillo. En este segundo ejemplo tenemos a un estudiante cuya aspiración sigue siendo tener una carrera universitaria. Lo que cambió fue el medio para lograrlo. En este último ejemplo es claro que se trata de un abandono institucional, pero cabría preguntarse si se podría afirmar lo mismo de una transferencia entre programas.

Ahora bien, con base en estas ideas puede decirse que las aspiraciones tienen un efecto sobre las preferencias institucionales en tanto aquellas definen su propio conjunto potencial medios alternativos para ser alcanzadas. Así, ante una aspiración educativa para la cual se reconoce una vía de acceso adecuada, y asumiendo que esto es de conocimiento del estudiante, entonces tendríamos que encontrar una preferencia institucional al menos igual de intensa que la aspiración. Piénsese por ejemplo en un estudiante que desea lograr una licenciatura en una carrera que sólo es ofertada por una universidad. Aquí, si el estudiante quiere lograr el grado,

necesariamente, tendrá que cursar la carrera en dicha universidad o, de lo contrario, abandonar su aspiración. Claro que este es un caso extremo, pero sirve para ilustrar la idea.

Las preferencias institucionales poseen, entonces, un carácter instrumental en relación con las aspiraciones. Y, en ese mismo sentido, tenderán a variar más. En la medida que haya más medios disponibles igualmente eficientes para alcanzar un fin, debería de observarse mayor variación en las preferencias inmediatas que en las mediatas. Aquí el análisis se torna interesante por lo siguiente: en la medida en que un estudiante perciba que el costo de oportunidad de permanecer en su opción actual ha incrementado por sobre lo permisible, entonces, es posible que se decante por una alternativa incluso menos eficiente. Las aspiraciones, entonces, parecen ser más duraderas en el tiempo que las preferencias institucionales. Quizás la única excepción sean los casos donde sólo hay un medio disponible. En tal caso, renunciar al medio significa renunciar también al fin.

Hay un último caso que conviene señalar. Es posible que una preferencia institucional no tenga, o al menos no tan marcadamente, un carácter instrumental. Una preferencia inmediata podría no ser un medio para alcanzar alguna aspiración posterior, sino un medio de satisfacción inmediata. Imaginemos a un estudiante sin aspiraciones educativas o laborales claras. Nuestro estudiante no se preocupa por tener proyectos para el futuro más allá de un año y en realidad no está muy interesado por trabajar. Su vida económica está resuelta mientras continúe estudiando. Eso le han dicho en casa. En realidad, prefiere continuar estudiando para vivir con relativa comodidad y poder mantener su vida social. Quizás resulte un tanto artificial el ejemplo, pero la idea es que, aún sin aspiraciones claras, es posible que la universidad represente, de alguna manera, un interés para los estudiantes.

Ahora bien, hasta aquí la hipótesis parece trabajar bien: el abandono se explica bien por las aspiraciones y su influencia sobre las preferencias inmediatas. Y no es sorpresa. Una aspiración es una preferencia anticipada. Y las preferencias son constitutivas de las elecciones. De manera que se podría argüir, y con razón, que *una aspiración es explicativa de la decisión de abandono porque es constitutiva a ella y, por tanto, endógena*. Esto nos trae como problema la imposibilidad de utilizar como variable explicativa de la decisión de abandono a las aspiraciones y preferencias. Pero esto no quiere decir que todo lo anterior haya sido en balde. Recordemos que el objetivo de este trabajo es explicar los factores causantes de la decisión de abandono. Esos

factores se pueden entender también como los causantes del cambio en las preferencias de los estudiantes. Y analíticamente, esas preferencias pueden distinguirse entre preferencias mediatas e inmediatas. Visto así, las líneas previas no son las especificaciones de una variable independiente, sino las especificaciones de nuestra variable dependiente.

Cabe preguntarse entonces, ¿cuáles son los factores que configuran las aspiraciones y preferencias? Sabemos que están correlacionadas con las condiciones sociales de origen (Boyle, 1966; Campbell & Alexander, 1965; Tinto, 1975, 1989). Jóvenes de clases altas suelen tener aspiraciones más altas que los de clases inferiores. Sin embargo, también sabemos que las aspiraciones experimentan variaciones según el contexto (Boyle, 1966; Spady, 1970; Wilson, 1959) y a lo largo del tiempo (Elster, 1989). No son solo las condiciones de origen. También cuentan el contexto y el trayecto. En lo subsiguiente será preciso analizar nuestras posibles variables explicativas en relación con las preferencias.

#### 4.2.1.3. El efecto de la información

*Un estudiante con información inadecuada puede generar expectativas irreales sobre la experiencia universitaria o sobre el contenido curricular de la carrera que decidió estudiar, obteniendo como consecuencia una decepción que puede resultar en un cambio de expectativas o su anulación. O bien, es posible que la falta de información juegue un papel en la experiencia escolar. Aquí habría al menos dos casos posibles. Por un lado, la falta de información deriva en estrategias de acción desorientadas, sin un “norte” claro. Por otro lado, puede derivar en estrategias de acción infraóptimas. Estos dos últimos casos no representan abandonos seguros, pero pueden repercutir claramente en la experiencia escolar del estudiante o en su desempeño.*

Esta hipótesis parece plausible. Y es que tiene sentido. Las preferencias suponen, de un lado, cierto conocimiento o suposición más o menos exacta de aquello que es preferido y, del otro, cierto conocimiento sobre cómo proceder ante ello. Así, la decisión de ingresar a la universidad implica alguna suposición más o menos informada de cómo será la estancia universitaria, cuáles serán los costos, cuáles las dificultades a afrontar, cuáles los beneficios percibidos al lograr el grado, ya sea en materia de estatus o de recursos, y cuáles las habilidades o tareas aproximadas que deberá poder realizar cada estudiante. Y es esperable que la información

esté asimétricamente distribuida según el acceso a sus fuentes y según haya o no personas que faciliten su acceso y comprensión.

Piénsese, por ejemplo, en un estudiante que es el primero de su familia en llegar a la universidad. Quizás tenga acceso a internet, a libros y folletos, lo mismo que otro estudiante hijo de profesionistas. La diferencia sería que para el primero la universidad es una caja negra. O quizás sea una proyección desde su experiencia en la preparatoria o desde lo que ha podido ver en la televisión que se supone que es la universidad. Para el segundo, la universidad es al menos una imagen construida a partir de las narrativas de sus padres entorno a sus propias experiencias como universitarios. El estudiante *pionero*, para usar un término de Bourdieu (2009), quizás no tenga una imagen muy clara o cercana de cómo vive un trabajador profesionista y aunque tiene acceso a información, no tiene quién le ayude a acercarse a dicha información para apropiarse de ella. El estudiante *heredero* conoce esa experiencia de cerca porque la vive con sus padres o por los propios contactos que éstos puedan tener. Quizás sepa los problemas económicos que tienen a pesar de ser profesionistas y entonces aspire a un posgrado desde que entra a licenciatura, por lo que sabe que tiene que hacer contactos y enrolarse en algunos proyectos de investigación. El estudiante *pionero* en cambio puede que haya, hasta cierto punto, *romantizado* la idea del profesionista y suponga que la sola obtención del título de licenciatura le abrirá las puertas de una vida mucho más cómoda.

Visto así, se podría afirmar lo siguiente: la falta de información puede llevar a los estudiantes a construir expectativas menos realistas sobre la vida universitaria, sus retos, dificultades y beneficios. Y aspiraciones poco realistas tienen mayores probabilidades de ser refutadas por la experiencia real en la universidad. Quizás la carrera no sea lo que esperaban o no lo sea la propia vida universitaria. La decepción que puede resultar del choque de una expectativa irreal con la experiencia concreta podría ser una de las causas del abandono (De Vries et al., 2011; Tinto, 1993). Esto último resultaría congruente, además, con los reportes constantes sobre la falta de claridad que los estudiantes tienen con respecto a sus proyectos a futuro y al papel que jugará su carrera en ello (De Vries et al., 2011; Padilla et al., 2017; Silva & Jiménez, 2015)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Aquí, o en cuanto al efecto de las aspiraciones, resultaría interesante ver el proceso de adaptación que siguen los estudiantes inscritos en carreras que no fueron su primera opción.

Ahora bien, cabe mencionar que la falta de información podría generar al menos tres efectos distintos. El primero es la creación de expectativas irreales. El segundo, la dificultad para elaborar un plan a largo plazo. En el primer caso puede ocurrir lo que ya se dijo: una decepción. En el segundo puede ocurrir algo que podríamos denominar *perder el norte*. Aquí, quizás no haya decepción, sin embargo, al estudiante le resultaría complicado tomar decisiones en el presente puesto que no tiene un proyecto claro para el futuro (Emirbayer & Mische, 1998).

Piénsese, por ejemplo, en un estudiante cuya aspiración es obtener una buena ocupación en el futuro con un buen salario. Sabe, además, que estudiar la universidad es una forma de lograr su objetivo. Sin embargo, no sabe del todo cómo una cosa llevará a la otra. Nuestro estudiante es *pionero*, no tiene claridad sobre su proyecto y, además, no tiene quien lo guíe. Considérese que la satisfacción que percibe sólo por asistir a la escuela no es muy grande. De hecho a veces preferiría no asistir. En tal caso, es posible que nuestro estudiante persista en sus estudios solo hasta que aparezca alguna alternativa cuyo beneficio inmediato sea superior al que percibe en asistir a la universidad. Y es que, al no tener clara la relación de su proyecto escolar con su futuro laboral, siempre es posible que no pueda anteponer un beneficio futuro superior al beneficio alternativo presente (Breen & Goldthorpe, 1997; Breen & Yaish, 2006). Así podría explicarse que en México, el abandono se presenta con mayor frecuencia en aquellas carreras cuya relación con el mercado laboral es menos clara (ANUIES, 2007).

El tercer efecto de la *información* sería no ya sobre las aspiraciones. Es posible que nuestro estudiante tenga objetivos aceptablemente realistas. Ello lo libra de grandes decepciones. Al mismo tiempo es posible que no *pierda el norte* y que sus decisiones estén orientadas por sus objetivos. Sin embargo es posible que la información disponible no sea suficiente para que nuestro estudiante se oriente de la mejor manera para decidir dentro de la gama de opciones disponibles con que cuenta para cada problema que se le presenta en el contexto escolar. Estaríamos entonces ante un caso de toma de decisiones bajo información incompleta. Aquí nuestro estudiante generaría estrategias de acción infraóptimas.

Ahora, conviene recordar aquí momentáneamente la discusión previa sobre las aspiraciones y las preferencias institucionales. El primer y segundo efecto de la información sería sobre las aspiraciones, haciéndolas más realistas y evitando que se pierdan de vista en la toma de decisiones presente. Esto se traduce en una menor probabilidad de decepciones y en una toma de

decisiones mejor orientada, respectivamente. Cabe aclarar que el tema de las decepciones en el contexto escolar parece aplicar con mayor claridad para las aspiraciones educativas. El periodo de riesgo para la decepción en cuanto a las aspiraciones laborales se refiere sería una vez que el estudiante ha logrado el grado. El tercer efecto de la información, en oposición a los dos anteriores, es directo sobre la experiencia escolar presente. Este efecto puede desencadenar series de decisiones por debajo del óptimo posible y ello puede llevar al estudiante a que experimente situaciones problemáticas que pudieron haberse evitado con mejor información. Aquí resulta interesante pensar que estudiantes hijos de padres profesionistas podrán recibir mejor orientación cotidiana sobre la experiencia escolar en el campus. *Mutatis mutandis*, ellos pueden compartir sus experiencias propias y así advertir sobre el peligro de informarse mejor antes de tomar decisiones precipitadas en el día a día o ante situaciones complicadas, por ejemplo, qué hacer ante malas notas en un primer parcial o a quién buscar para obtener información.

En fin, resulta claro que la información juega un papel relevante en la configuración de aspiraciones y preferencias. De manera que a mayor información mejores probabilidades de lograr expectativas realistas y claras. Y en modo similar, a mayor información, menores probabilidades de *perder el norte* y tener estrategias de acción por debajo del óptimo. Sin embargo, aquí surge una pregunta: ¿acaso se puede brindar *suficiente* información sobre la experiencia universitaria, sus dificultades y beneficios, antes de haber ingresado a ella? No parece ser el caso. El supuesto de información perfecta es de por sí poco realista. Suponer que es posible tener información completa para una experiencia que no se ha vivido resulta aún más inverosímil. Una alternativa más realista sería contar con fuentes constantes de información y la posibilidad de recurrir cotidianamente a algún facilitador que escuche las inquietudes del estudiante y, con más experiencia, le ayude a apropiarse de la información que necesita. Por esto último, precisamente, es que resulta interesante considerar el papel de la educación de los padres no sólo como fuente de aspiraciones o proxi de recursos, sino como fuente de información constante y personalizada.

#### 4.2.1.3.1. Información y educación de los padres

Una vez dicho lo anterior cabría hacer un comentario relevante y es que, una cosa es tener acceso *potencial* a información, por ejemplo, teniendo internet en casa, y otra muy distinta es tener una

fuentes de información que, además, juega un papel activo brindando información. En este sentido, es probable que sea más valioso contar con la asistencia de alguien que sea capaz de orientar, de brindar información en tiempo real, de manera cotidiana y que sea acorde a las inquietudes de los estudiantes, que contar con un acceso muy amplio a información en general, pero sin ninguna guía para poder navegarla.

Lo anterior permite suponer algo que antes ya se había apuntado: tener padres profesionistas representa tener acceso a una fuente de información personalizada y cotidiana, lo cual puede significar una ventaja en términos de acceso efectivo a información en comparación con estudiantes de padres no profesionistas. El argumento detrás de estas afirmaciones es más o menos el siguiente: padres que experimentaron un nivel de estudios  $x$  pueden brindar mejor información a sus hijos sobre dicho nivel educativo que padres que no lo experimentaron.

Ahora, una manera hipotética de suplir la falta de padres profesionistas podrían ser los programas de orientación vocacional. El problema es que la relación entre el orientador, cuando está presente, se mantiene en un nivel aún impersonal y, en este sentido, no se encuentra en condiciones de cubrir con las funciones que sí puede un padre. Pensando en que el grado de cercanía tiene su relevancia, quizás podríamos explicar por qué los programas de *mentorado*, donde estudiantes de semestres avanzados tienen la tarea no solo de orientar académicamente, sino de convivir con un grupo reducido de estudiantes de nuevo ingreso, parecen tener bastante éxito (Collings, Swanson, & Watkins, 2014; Skaniakos, Penttinen, & Lairio, 2014).

#### 4.2.2. Factores de la experiencia en el contexto escolar

##### 4.2.2.1. El efecto del desempeño escolar

*Obtener malos resultados por debajo de cierto umbral o sentirse incapaz de cumplir con sus las actividades escolares puede llevar a que el estudiante cambie sus preferencias institucionales o sus aspiraciones educativas.*

De nuevo estamos ante una hipótesis que parece plausible. Y es que no es suficiente saber que un proyecto es posible. También hay que tener la capacidad para realizarlo. Pero

vayamos por partes. Una cosa es el desempeño escolar observado en las calificaciones y otra la percepción de ser suficientemente capaz de afrontar los retos de las tareas escolares.

La primera de estas variables es el promedio o *Grade Point Average* (GPA) (García & Barrón, 2011; Próspero & Vohra-Gupta, 2007; Stanfiel, 1973) y sus bondades son al menos dos. La primera es que es una medida que podemos registrar con relativa facilidad. La segunda es que es una puntuación socialmente reconocida e institucionalizada como criterio para diversos fines. Así, las variaciones en el GPA pueden tener consecuencias de mucho peso. Por ejemplo, por debajo de cierto puntaje, puede implicar la denegación de una beca, dificultades para ingresar al posgrado o, incluso, la expulsión. Por el contrario, un puntaje alto puede implicar, para algunas IES, titulación automática o acceso a otro tipo de beneficios como becas de excelencia.

La segunda variable es conocida como *autoeficacia* y se define como la percepción de suficiencia ante la realización de una tarea (Bandura, 2012; Tinto, 2017a; Weng, Cheong, & Cheong, 2010). Y es que un estudiante puede haber obtenido un mal promedio en el parcial y, sin embargo, creer que puede superarse en la siguiente evaluación. En tal caso, se esperaría una tendencia a persistir a pesar del mal promedio.

Quizás un ejemplo ayude a clarificar. Piénsese en dos estudiantes. El primero es el estudiante típicamente brillante que, por diversas razones que aquí no interesan, tiene facilidad para comprender y recordar los temas vistos en clase. El segundo estudiante es una persona con mayores dificultades para asimilar los temas, sin embargo es muy ordenada y práctica para tomar apuntes en clase. Supongamos que al llegar la primera evaluación, el primer estudiante obtiene una calificación de 6 y el segundo una de 8. No obstante, el primero se siente confiado: “solo necesita poner atención a la próxima evaluación y prepararse mejor”. El segundo estudiante, en cambio, acaso pueda percibir que su esfuerzo no rindió tanto como debiera y se sienta inseguro de su capacidad para afrontar la siguiente evaluación. Al final del curso, el primer estudiante mejora su desempeño y obtiene un 8, promediando un 7 final. El segundo estudiante mantiene el ritmo y obtiene una calificación ligeramente menor a la del primer parcial: 7.5, promediando una final de 7.75. Ambos aprueban su semestre. Sin embargo, el primer estudiante sale con una sensación de *autoeficacia* mayor. En cambio, el segundo tiene un mejor promedio. Ambos tienen criterio para calificar su desempeño como suficiente.

Con este ejemplo se busca ejemplificar el siguiente punto: no hay una relación clara entre el promedio obtenido y el abandono o la permanencia, como lo señala la literatura (Tinto, 1975, 1993). Además del promedio obtenido hay que mirar la percepción de autoeficacia. Sin embargo, esto no quiere decir que ambas medidas estén incorrelacionadas. Es dado suponer que, por debajo y por sobre cierto umbral, el promedio puede tener efectos directos sobre la autoeficacia percibida. Aunque la manera particular de dicha relación será variable entre individuos. Lo único que se busca sostener aquí es que un bajo promedio no implica inmediatamente una reconsideración en las preferencias, como se mostró en el ejemplo.

#### 4.2.2.1.1. Habilidad individual, personalidad y desempeño escolar

Antes de pasar a la siguiente hipótesis conviene considerar una variable comúnmente asociada con el desempeño: la *habilidad psicológica individual*. La idea de fondo es casi intuitiva: el desempeño observado depende de dichas habilidades. Y lo mismo podría decirse de la personalidad en relación con la autoeficacia: hay ciertos rasgos psicológicos individuales que hacen a algunos estudiantes más resilientes que a otros. Así, estudiantes con un IQ más alto o una personalidad más positiva tenderán a obtener mejores resultados y a persistir en la universidad (Spady, 1971; Tinto, 1993). La variable ha sido muy socorrida en la historia de los estudios sobre logro educativo, incluso en fechas recientes (Marks, 2013a, 2013b).

A pesar de lo anterior, aquí se elige no considerar ningún tipo de medida sobre habilidades psicológicas individuales o personalidad. Las razones son las siguientes. Primera razón, la psicometría es un campo lleno de dificultades metodológicas importantes. Ello se debe a que la gran mayoría de sus variables explicativas son latentes, no observadas. Esto representa un costo metodológico muy alto para los objetivos de esta investigación. Esta razón es pragmática y en pos de la parsimonia.

La segunda razón es de carácter sustantivo. Y es que no existe claridad para discernir cuándo un rasgo de la personalidad o del carácter y cuándo la llamada *habilidad individual*, son en realidad cualidades inmanentes a la persona. Piaget (2005) lo dejó muy claro: incluso desde antes de nacer el nonato está expuesto a influencias ambientales y nutrimentales que afectan su desarrollo. Una vez después de nacer, las influencias sociales se hacen sentir de manera que es

casi imposible desenredar la madeja de influencias que, a lo largo de todo su desarrollo, han afectado a la persona. Y esta misma resolución es compartida por buena parte de la psicología evolutiva (Merani & Merani, 1971; Piaget, 1991; Piaget & Inhelder, 2007; Vigotsky, 1979; Wallon, 2007).

Siguiendo estas ideas, se puede advertir lo siguiente: recurrir a variables psicológicas individuales para explicar comportamientos sociales acarrea consigo un alto riesgo de imputar inmanencia individual a rasgos que en realidad son el resultado de procesos sociales a los que la persona estuvo expuesta con anterioridad. Esto no significa negar la importancia del sustento psicológico individual del comportamiento. Claramente es una condición *sine qua non* de ella. De lo que se trata, en cambio, es de evitar la tentación de formar cajas negras para zanjar un problema sin resolverlo.

Para finalizar recapitulemos. En primer lugar es plausible afirmar que el desempeño, observado o percibido, puede modificar las aspiraciones de los estudiantes. Una vez aquí ya estamos al nivel de la experiencia escolar. Las tres dimensiones anteriores: recursos, información y aspiraciones en cierto modo solo llegan a jugar su rol en la experiencia escolar, ya sea que su fuente sea privada o provengan del propio contexto escolar. En cierto modo anteceden a la experiencia escolar. Aunque en algunos casos, la experiencia escolar puede ser el lugar de encuentro con recursos e información. En contraposición, el desempeño observado o percibido sí es un resultado directo de la experiencia escolar. En cierto modo el desempeño es posterior a dicha experiencia. Y sin embargo, no es su resultado único. En la experiencia escolar participan otras variables que también pueden tener efecto sobre las preferencias. A continuación se revisan éstas.

#### 4.2.2.2. El efecto de la integración social

*Un estudiante cuya experiencia escolar está marcada por el aislamiento social o por la incongruencia de valores con sus pares o con la escuela, es posible que cambie sus preferencias y decida abandonar dicha institución.*

Ahora estamos ante una hipótesis que quizás parezca menos plausible por el contexto en el que vivimos. Sin embargo no es descabellada. Los orígenes de esta hipótesis están en las

investigaciones sobre interacción social universitaria en Estados Unidos (Pascarella & Terenzini, 2005; Spady, 1970, 1971). El fenómeno fue llamado *integración social y académica* (Tinto, 1975). Y se ha vuelto paradigmática en los estudios sobre abandono educativo (Aljohani, 2016).

La idea de *integración* tiene dos dimensiones, una *social* y otra *académica*. La primera de ellas puede entenderse en los siguientes términos. Transitar a la universidad conlleva un cambio de ambiente social e institucional que demanda una nueva adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso. La vinculación entre pares ocurre, pero no siempre de manera fluida para todos los estudiantes. Así, por ejemplo, minorías raciales o de clase pueden tener mayores dificultades para vincularse con sus pares (Reisel & Brekke, 2010; Silva & Rodríguez, 2013). La vinculación media entre pares no tendría por qué acarrear ningún problema afectivo particular. Sin embargo, la falta de vinculación sí la puede provocar. Así, el *aislamiento* puede generar experiencias escolares negativas (Tinto, 1993). Y si el estudiante no tiene alguna fuente alternativa de apoyo afectivo, cabría agregar, entonces puede terminar prefiriendo no asistir a la universidad.

Otra posibilidad es que los valores de algún estudiante no sean congruentes con los valores de sus pares o de la propia institución. La *incongruencia* produciría una sensación de extrañeza que deriva en una experiencia negativa. Y si el estudiante no se asimila a su contexto, puede terminar abandonando la institución. Piénsese por ejemplo, en un estudiante que atiende una universidad donde la exigencia de los profesores es baja y la actitud de los pares, apática y poco participativa. Un estudiante que tenga expectativas altas y asuma que debe exigirse bastante para lograr sus metas, quizás no compagine con este contexto. En una situación de *incongruencia* como la antes mencionada, el estudiante podría decidir abandonar la institución a pesar sus intenciones de terminar una carrera.

La idea central, detrás de la *integración social* es que ésta marca la experiencia de los estudiantes. Así, algunos pueden experimentar formas *satisfactorias* (Tinto, 1993: 50), que los lleven a desarrollar un sentido de pertenencia, mientras que otras, *dolorosas (painful)* (p. 47), los pueden alejar de dicha percepción. Así, ante una percepción de mayor integración, menores probabilidades de abandono y viceversa.

La integración académica funciona de manera análoga a la integración social. Sin embargo tiene una particularidad. Y es que la integración social no necesariamente exalta valores

y prácticas académicas, mientras que la integración académica sí. Por ejemplo, piénsese en los clubes deportivos. Un deportista que ingresa a la universidad puede que se vincule mayoritariamente con otros deportistas. Pero es posible que los deportistas estén menos preocupados por la escuela que otros estudiantes. Nuestro deportista no está *aislado* y no experimenta *incongruencia*. En este sentido está socialmente integrado, aunque académicamente no lo sabemos con claridad. Pero si nuestro deportista se dedica fundamentalmente al deporte, es posible que ello lo lleve a descuidar los estudios. Siendo así, estaría socialmente integrado, pero académicamente no.

Veamos otro ejemplo un tanto distinto. Nuestro estudiante en cuestión ahora no es un deportista sino un joven con tendencias a ser un *rebelde sin causa*. En la escuela se encuentra con un par de estudiantes de perfil similar. Los tres se hacen amigos y asisten a la escuela porque albergan valores más o menos intelectuales. Les gusta sentir que son cultos o que se están cultivando. Sin embargo, no gustan de las restricciones escolares, ni de las evaluaciones o las tareas, de hecho las desprecian. Así, prefieren salir a divertirse antes que permanecer en clases. Nuestro estudiante entonces no está *aislado* y no experimenta incongruencia, al menos socialmente. En este sentido está integrado. Pero su integración social, aunque conserva ciertos valores intelectuales, en realidad desprecia las evaluaciones académicas. En este sentido podría decirse que nuestro estudiante no está integrado académicamente. Bajo condiciones así, es muy probable que nuestro estudiante descuide sus evaluaciones y sea expulsado. O antes bien, decida abandonar la universidad por decisión propia.

Con base en los ejemplos anteriores se ve más o menos con claridad lo siguiente: (1) la integración social previene el abandono al otorgar una experiencia escolar mínimamente satisfactoria, evitando el *aislamiento* y la *incongruencia*. (2) No obstante, la integración social no necesariamente es congruente con la integración académica. (3) En todo caso, puede considerarse que una buena integración social disminuye el abandono siempre y cuando el grupo con el que se vincula el estudiante no tenga *valores contraescolares* o realice actividades por sobre el tiempo requerido para la escuela. (4) En este sentido la integración social parece tener un efecto de umbral.

Por poner solo una ilustración, (el ejemplo no es empíricamente sustentado) podría decirse que es necesario tener al menos un amigo con quien juntarse para no cambiar de parecer

y preferir salir de la universidad, no importa que dicha relación no sea muy académica. Claro está que si es necesario dicho amigo no sea un incentivo para abandonar los estudios. Sin embargo, una vez teniendo un amigo, no es claro qué efecto tiene tener dos o tres, o llevarse muy bien con la mayoría de los compañeros. Quizás tener demasiados amigos tenga un costo en materia de tiempo que solo podrían permitirse estudiantes que no trabajen.

La *integración* académica, a diferencia de la integración social, implica la realización de actividades escolares. Por eso, Tinto (1975) define la integración académica en términos del desempeño obtenido e interacción con profesores. A estas medidas se podría agregar el tipo de actividades realizadas con pares, si son académicas o no. Visto así, un estudiante *aislado* académicamente podría ser descrito como aquel cuya actividad académica se limita a la presencia en clases y la realización de tareas. Y un estudiante con *incongruencia* de valores sería aquel que participa de alguna *cultura contraescolar*.

Ahora, conviene mencionar que el concepto de integración académica nos presenta algunas dificultades que no son menores. En primer lugar, considera al desempeño observado. Pero no se puede considerar que éste sea resultado exclusivo de las prácticas que el estudiante realiza en colectivo al interior del contexto escolar. Siempre es posible que un estudiante con apenas la suficiente integración social y académica obtenga promedios superiores a la media grupal. Y esto podría ser resultado de su contexto familiar o de otro tipo de relaciones académicas fuera de la escuela, por ejemplo, con amigos o simplemente de un fuerte compromiso individual.

Además, cabría preguntarse ¿de dónde proviene el efecto de la integración académica? Para la integración social es claro el costo afectivo del *aislamiento* y la *incongruencia*. Pero en el caso de la integración académica no es del todo claro. Si consideramos el desempeño obtenido, entonces estamos de regreso al problema de la hipótesis anterior. E incluso, tenemos aún el problema de no considerar la *autoeficacia*. Es dado suponer que Tinto (2017b) notó esta dificultad y por eso en recientes fechas ha presentado un modelo nuevo, más simple que su modelo de *integración*, con el objetivo de explicar los efectos de la *autoeficacia académica* sobre las intenciones de permanecer en la universidad.

Un segundo problema con el concepto de integración académica es que parece contener al concepto más amplio de *involucramiento académico*. El primer concepto está restringido al

involucramiento en colectivo, el segundo se extiende a todo involucramiento académico. En el siguiente apartado se trata este concepto alternativo. Por ahora solo resta decir lo siguiente: al parecer, el efecto de la integración académica se puede repartir en los conceptos más puntuales de desempeño observado y percibido, integración social e involucramiento académico. Considerando esto, quizás no valga la pena retomar como tal dicho concepto. En tal caso, de los conceptos de integración, solo nos quedaríamos con el de integración social.

Antes de pasar a la siguiente hipótesis sólo resta decir que, como ha señalado Tinto (1975). El efecto de la falta de integración repercute sobre la experiencia del estudiante en términos afectivos. En tal caso, es probable que lo relevante sea no tanto la cantidad de amigos del estudiante sino la percepción de integración, la percepción de soporte afectivo y la de ajuste en cuánto a valores.

#### 4.2.2.3. El efecto del involucramiento escolar

*Aún con buen desempeño escolar percibido y observado, y buena integración social, si un estudiante no encuentra satisfacción y sentido inmediato en sus tareas académicas es probable que cambie sus preferencias y decida abandonar la universidad. Por el contrario, percibir satisfacción de las tareas académicas mismas suma valor a la permanencia escolar, lo que incrementaría la preferencia institucional con relativa independencia del efecto que puedan tener las aspiraciones.*

En comparación con las hipótesis precedentes, esta podría parecer menos plausible. Y puede que así sea. Pero vayamos por partes. Estamos ante una hipótesis que afirma que la falta de *involucramiento* es causante del abandono escolar. Esta perspectiva también ha sido dominante (Astin, 1999; Astin & Astin, 2015), quizás solo por debajo de la teoría de la integración que ya revisamos en el punto anterior.

Siguiendo a Astin (1999) se puede definir involucramiento como la aplicación de energía en términos de trabajo, atención y tiempo en la realización de alguna tarea. La definición es lo suficientemente amplia para causar confusiones. Pero la idea es más o menos la siguiente: a mayor implicación de tiempo y energía del estudiante en sus tareas académicas, por eso nos referimos específicamente a involucramiento académico, menores probabilidades de abandono.

Parece lógico que la mayor dedicación a la escuela vaya de la mano con las intenciones de seguir en ella. Sin embargo, hay algunas preguntas que plantear. ¿Hasta qué punto el *involucramiento* es resultado del *interés* de los estudiantes y, en esa medida, de sus *preferencias* por permanecer en la escuela? Pongamos un ejemplo para aclarar. Supóngase un estudiante de nuevo ingreso decidido a terminar la carrera. Tiene los recursos y el tiempo para asistir. Su proyecto no es del todo claro, pero tampoco tiene muchas dudas. Además, cuando tiene dudas siempre recurre a un profesor del que ya se hizo amigo, así, tiene información constante. Nuestro estudiante tiene todo para dedicarse a la escuela. Entonces, *dado que su preferencia es participar en la escuela, tenderá a involucrarse*. Aquí conviene notar algo, y es que involucramiento y participación son casi sinónimos. Entonces, lo que estamos diciendo dos oraciones arriba es que *el estudiante se involucra porque prefiere involucrarse*.

Aquí podríamos conceder lo siguiente: si el involucramiento es la manifestación comportamental de una preferencia, podemos decir que quizás no toda preferencia se manifieste con el mismo grado de involucramiento para distintos individuos. Unas personas serán más participativas que otras. Y quizás el hecho de participar sirva como un bucle de retroalimentación de la preferencia. Así, la preferencia por permanecer en la universidad en un tiempo dos ( $t_2$ ) será mayor para aquellos estudiantes que se involucraron más después de ingresar a la universidad en tiempo uno ( $t_1$ ). Quizás así se pueda entender.

Pero aquí surge otra duda. ¿Hasta qué punto el involucramiento tiene efectos retentivos al margen del desempeño? Piénsese, por ejemplo, en un estudiante participativo, cuyo involucramiento en la carrera ha sido alto. Sin embargo nuestro estudiante tiene dificultades con varias materias que le parecen sumamente difíciles. Quizás no deje de participar, quizás comience a dedicar más tiempo a las tareas con el objetivo de aprobar. El problema es que su desempeño no es bueno y no mejora sustancialmente. Si tomáramos en este punto una medida de involucramiento, tipo de actividades realizadas y tiempo dedicado a ellas, quizás esperaríamos que nuestro estudiante decidiera permanecer en la universidad. Pero al final resulta que no es así. Nuestro estudiante decide dejar la universidad por sus malos resultados, a pesar del doble esfuerzo invertido. Resulta difícil creer que los efectos del involucramiento actúen al margen de los resultados, observados o percibidos.

Otra de las dificultades del concepto es la siguiente. Si medimos el involucramiento según el estudiante se dedique mayor tiempo a actividades académicas, entonces estaríamos asumiendo que los estudiantes que trabajan estarán siempre menos involucrados que aquellos que no trabajan. Por definición, el tiempo libre disponible de los estudiantes que trabajan es menor. Pero ¿qué pasa si el trabajo es una forma de involucrarse en la universidad? Puede ser el caso de un estudiante con bajos recursos que trabaja los fines de semana para poder quedarse más tiempo en el campus durante las tardes entre semana. No podemos decir que trabajar sea propiamente involucramiento académico y no en todos los casos lo sería. Quizás algunos trabajos que se vinculan con la profesión del estudiante sí puedan contar. Esta es otra de las dificultades a sortear.

A pesar de lo anterior, el involucramiento es una variable interesante de considerar. Antes hablamos de recursos económicos y de tiempo, de información, de aspiraciones y de desempeño. Pero también hablamos de la integración social en tanto vinculación en el contexto escolar. Pues bien, el involucramiento es *actividad*. Y lo interesante es que aquí entran en juego las demás variables. La vinculación entre pares y con profesores gira, al menos en parte, entorno a las actividades escolares. Los recursos materiales y de tiempo, la información y las aspiraciones influirán en la manera en que los estudiantes se participan, es decir, realizan una serie de actividades. Aquí converge todo.

Pero, ¿qué tiene de particular el *involucramiento*, podemos considerarla una variable explicativa o solo nos sirve como ventana de observación para las demás variables? Aquí se considera que ambas afirmaciones son verdad. En primer lugar, el concepto nos sirve como ventana de observación. Al preguntar por las prácticas (lecturas, resolución de ejercicios, redacción de trabajos, salidas al campo, por mencionar solo algunos) presumiblemente, podremos observar como entran en juego las demás variables de nuestro interés. Pero al mismo tiempo se considera que la idea de involucramiento guarda una segunda dimensión que hasta ahora no hemos señalado. Y es que hay una diferencia a veces no señalada entre *involucramiento* (*involvement*) e *involucramiento* (*engagement*). En el primer caso, el concepto se puede definir como hasta ahora lo hemos hecho. En el segundo caso la historia es otra. Habría que decir que *engagement* es el involucramiento psicológico que una persona genera al realizar una tarea específica. El *engagement* (en adelante *experiencia de involucramiento*) se define, comúnmente,

por una sensación de *absorción* en la tarea. La atención se enfoca por sobre tal nivel que se pierde en cierta medida la sensación del paso del tiempo (Csikszentmihalyi, 1997).

Con respecto a las experiencias de involucramiento, existe toda una línea de investigaciones en psicología del trabajo. Sin embargo, aquí no nos interesa la evaluación psicométrica de este tipo de experiencias psicológicas. Nos interesa otra cosa: la gratificación que puede dar a los estudiantes realizar sus tareas académicas. Piénsese en los siguientes términos: un estudiante que realiza sus actividades académicas y encuentra cierta satisfacción en realizarlas le va encontrando un cierto sentido a los estudios que cursa. Así, es posible que el estudiante no tenga claro su proyecto futuro. Es posible que no sepa bien cómo, y bajo qué condiciones, se va a insertar al mercado laboral. Sin embargo, su participación en la escuela ha adquirido sentido para él. Así, la participación puede generar experiencias de involucramiento (en los términos ya descritos). Así, este tipo de experiencias estaría añadiendo valor a la asistencia escolar inmediata, manteniendo la preferencia institucional, incluso por sobre la falta de claridad en los proyectos futuros del estudiante.

Con base en las ideas previas, se podrían explicar los casos de estudiantes que cursan la universidad, desarrollan gusto por algún tema en particular y buscan llevarlo a cabo en los estudios de posgrado, aun sabiendo que dichos estudios quizás no sean la opción más remuneradora posible. Este sería el caso de los estudiantes que encuentran el sentido de la escuela en los estudios mismos. El caso contrario, sería el de los estudiantes que aun queriendo estudiar una carrera y teniendo todo para lograrlo deciden abandonar porque, simplemente, esa carrera no les gusta.

Resumiendo, el involucramiento académico abarca las prácticas escolares de los estudiantes en sentido amplio. Así, es posible confundirla con el efecto de las aspiraciones y del desempeño, al mismo tiempo que se puede llegar a confundir con la integración académica (variable que ya se decidió no retomar). También, es una variable difícil de delimitar. Sin embargo, hay dos aspectos que nos interesan del involucramiento. El primero es que en la práctica es donde convergen las demás variables que consideramos. En este sentido, el involucramiento sería nuestra ventana de observación. El segundo es la experiencia de involucramiento que consiste en una carga gratificante que puede derivar de la realización misma

de tareas académicas. En este sentido, su realización adquiere sentido propio y puede ser motivo de permanencia relativamente independiente de las aspiraciones.

#### 4.2.3. Síntesis de los factores explicativos propuestos

En el apartado previo se desarrollaron los seis factores más relevantes encontrados en la literatura para explicar el abandono escolar. Cabe recordar que la hipótesis que encabeza cada apartado es la conclusión del mismo. Por lo mismo conviene retomarlas aquí con miras a generar una visión de conjunto.

*Las aspiraciones*, educativas o laborales, debemos entenderlas en los términos de *preferencias mediatas*. Así, a una aspiración le corresponde un medio o una serie de medios para alcanzarla. Los medios son las IES. Así, a la *preferencia mediata* le corresponde una *preferencia inmediata*, que en este caso es sinónimo de *preferencia institucional* o *compromiso institucional*. La aspiración puede disponer de un grupo de medios alternativos ( $\rightarrow$ ) o sólo de uno ( $\leftrightarrow$ ). La primera situación permite transferencia de estudiantes entre instituciones, la segunda no. En el primer caso se puede abandonar el *compromiso institucional* sin abandonar la aspiración, en el segundo caso no. Así, podemos formular lo siguiente. (1) En un caso de alternativa única se esperaría encontrar una preferencia institucional al menos de igual magnitud que la aspiración. (2) En un caso de alternativas diversas se esperaría encontrar lo mismo siempre que la opción elegida sea la idónea para el estudiante. Aquí, *idoneidad* será definida por las circunstancias del estudiante, por ejemplo, si un estudiante define solo una universidad como opción deseada o si solo tiene los recursos para acceder a una de entre varias opciones o, incluso, si solo existe una alternativa.

*Los recursos económicos* tienen un efecto umbral, por debajo del cual, o bien incrementa los costos asociados a la universidad por sobre lo que el estudiante puede estar dispuesto a aceptar, o bien, llegado un cierto grado de carencia resulta materialmente imposible continuar los estudios. Por sobre dicho umbral no es claro el efecto de los recursos económicos. Así, se puede afirmar lo siguiente: la preferencia institucional se mantendrá siempre que el estudiante pueda permanecer dentro del umbral de suficiencia económica para dicha institución. Ahora, el umbral de suficiencia puede mantenerse con la participación laboral del estudiante. Mientras el estudiante pueda asistir, los malabares que deba hacer para lograrlo solo incrementarán el costo

de oportunidad y pueden llevarlo a abandonar, pero no es seguro que lo hagan. En cambio, por debajo del umbral de suficiencia, los costos pueden llevar al que el estudiante abandone sus estudios en dicha institución o definitivamente.

*La información* ha de entenderse como asimétricamente distribuida, en materia de acceso, pero también de facilitación. Por ahora, sin embargo, habría que decir que, en general, la información tiene al menos tres efectos identificados. En primer lugar, la información suma realismo a las aspiraciones y las preferencias. Ante creencias más realistas, se esperaría que los estudiantes sufrieran menos decepciones escolares, ya sea sobre la idea que tienen de una profesión para su futuro mediato o con respecto a lo que es la vida universitaria en el presente. Una decepción puede ser causa de abandono. El segundo efecto ayuda a mantener la orientación de las acciones presentes con relación a las aspiraciones. El tercer efecto ayuda a que los estudiantes consideren más y mejores oportunidades en sus estrategias de acción ante las tareas y dificultades escolares. Estos últimos dos efectos hará que el estudiante tienda a tener menos experiencias escolares negativas. Ahora bien, aquí conviene mencionar que estudiantes con padres profesionistas o con alguna persona cercana que haya alcanzado el grado en que se encuentra actualmente el estudiante serán una fuente personal de información constante, lo que servirá como una ventaja con respecto a estudiantes que no cuenten con dicho apoyo.

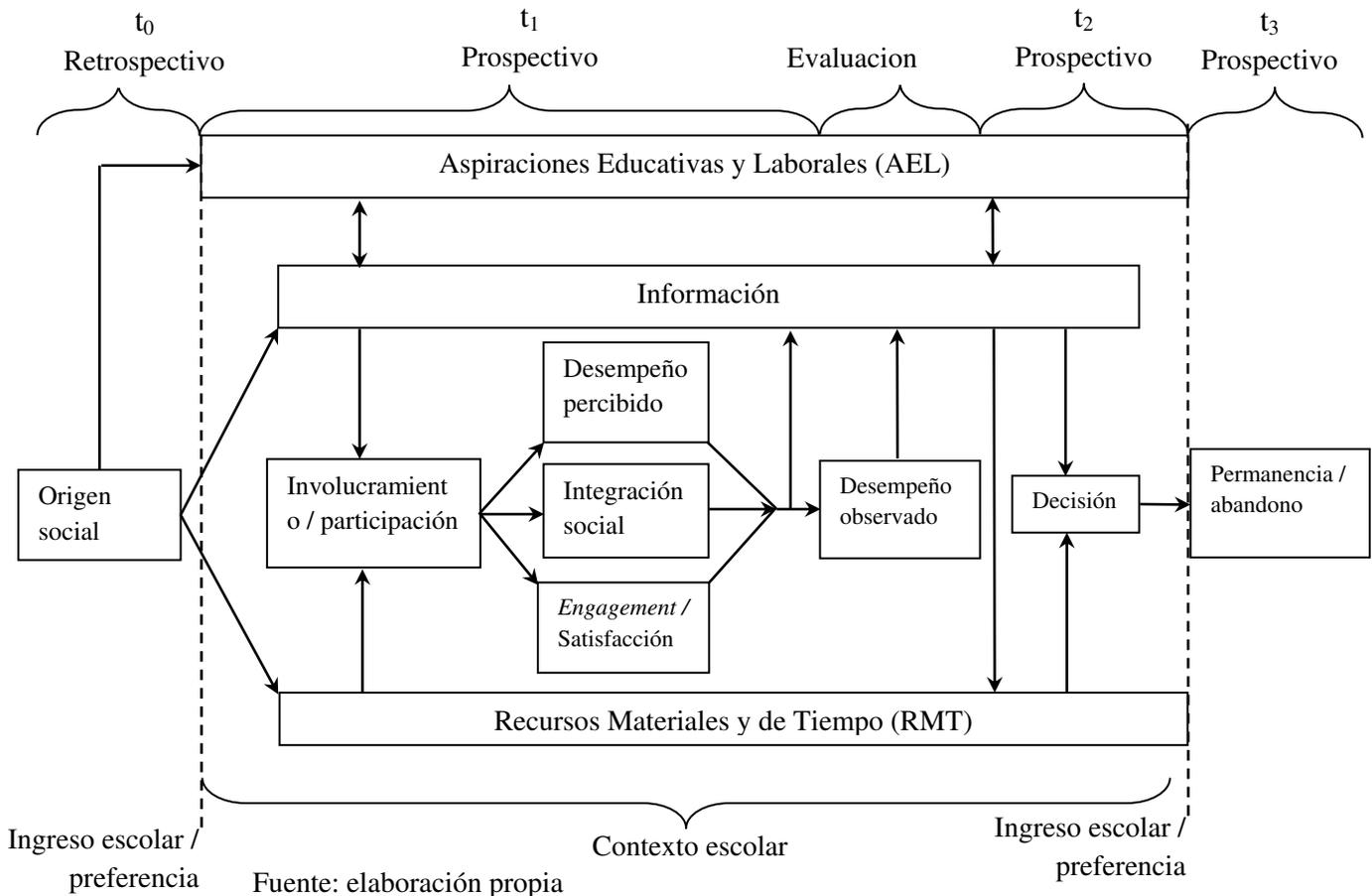
*El desempeño escolar* hay que entenderlo como observado y percibido. En el primer caso nos podemos remitir al promedio obtenido en parciales o semestres. En el segundo caso hay que preguntar por la sensación de suficiencia para lograr determinadas tareas. El efecto de ambos tipos de desempeño se puede considerar similar con respecto a su efecto sobre el abandono. Sin embargo no podemos decir que un tipo de desempeño esté asociado directamente con el otro en todos los casos. Acaso en sus valores extremos, el desempeño obtenido influirá sobre el percibido. Pues bien, por debajo de cierto nivel de suficiencia establecido administrativamente, el bajo desempeño observado puede ser motivo de expulsión. Por sobre este umbral, el abandono puede ser causado por un mal desempeño percibido. Éste tipo de percepciones se constituirían como experiencias negativas que el estudiante quizás no esté dispuesto a aceptar.

*La integración social* se define como la vinculación del estudiante que ingresa a la universidad con sus pares y profesores. La falta de integración en absoluto, o casi, puede generar una sensación de aislamiento si no se cuenta con algún soporte afectivo externo.

Presumiblemente, esto ocurre por una falta de aceptación del grupo hacia el estudiante en cuestión. Otra fuente de baja integración es la incongruencia de valores. En ambos casos, la falta de integración trae como consecuencia una experiencia escolar negativa que puede derivar en abandono. Así, una integración social mínima permite que el estudiante mejore su experiencia escolar evitándole situaciones aversivas.

*La experiencia de involucramiento* es una consecuencia posible de la actividad escolar de los estudiantes. Vivir una experiencia de este tipo mejora en general la experiencia escolar. De acuerdo con lo aquí expuesto, esta variable es relativamente independiente de las anteriores. Sin embargo, es probable que alguien que obtiene los beneficios todas las variables anteriores tenga mejores oportunidades de vivir experiencias de involucramiento.

Modelo para explicar el abandono universitario



Ahora bien, todo lo antes expuesto se puede visualizar en el siguiente esquema (Modelo para explicar el abandono universitario). Lo que podemos observar, de izquierda a derecha es el efecto de las condiciones sociales de origen sobre nuestros tres factores externos (a) recursos económicos, (b) información y (c) aspiraciones. Inmediatamente después, y ya dentro del contexto escolar, observamos el efecto de estos factores en la participación del estudiante. Como resultado de esta participación observamos nuestros tres factores escolares (d) desempeño percibido y observado, (e) integración social y (f) experiencia de involucramiento. Estos factores, cuando no tienen consecuencias directas como la expulsión, surten sus efectos sobre la experiencia escolar del estudiante. En su conjunto, esta experiencia servirá para actualizar la información disponible del alumno, con la cual tomará su decisión de permanecer o abandonar los estudios.

## **5. Medir la vulnerabilidad al abandono escolar según clase social**

En el apartado anterior se señalaron las dimensiones analíticas y los factores específicos que se consideran en esta investigación. Con ellos se elaboró un primer modelo. Sin embargo, parece deseable recuperar una idea expuesta anteriormente, cuando se habló de los vínculos entre el contexto extraescolar y el contexto escolar, entonces se dijo, cito: “si se logra identificar aquellos factores externos al contexto escolar que definen el grado de vulnerabilidad de los estudiantes con respecto al abandono escolar, entonces, sería posible [entre otras cosas] hacer diagnósticos más precisos”. Precisamente aquí se quiere retomar esta idea. Ya se tiene una idea de los factores del contexto extraescolar que afectan a los estudiantes y ya se intuye que grados diferentes de vulnerabilidad podrían generar experiencias escolares diferentes. Ahora toca ensayar una medida integrada para estos grados de vulnerabilidad.

Este apartado está dividido en tres subapartados. El primero se ocupa de diseñar una medida sintética para los recursos materiales y de tiempo. El segundo, para realizar lo propio para una medida de aspiraciones. Finalmente, el tercer apartado integra esto en una medida única.

## 5.1. Especificaciones conceptuales de los recursos económicos

Como ha señalado Patricio Solís (2014), aunque sabemos que el estatus socioeconómico es un factor explicativo relevante para el logro educativo, aún no está del todo clara la relación de dicho factor con el abandono escolar. Anteriormente hablamos ya sobre recursos económicos. Dijimos entonces que su efecto es de tipo umbral. La carencia de recursos, por debajo de cierto umbral, restringe las posibilidades materiales de los estudiantes para participar en la escuela. Este es un efecto claro sobre la permanencia escolar. Por sobre dicho umbral, el efecto directo de los recursos no es claro. Sin embargo, eso ya nos dice algo y es que el efecto de estar por debajo de cierto umbral sí vulnera la permanencia del estudiante. Tratemos de delimitar mejor el efecto de los recursos.

¿Cómo podría delimitarse analíticamente la relación entre los recursos económicos y el abandono universitario? Para responder esta pregunta nos sirven dos unidades analíticas, éstas son (1) el concepto de *tiempo de trabajo* y (2) el de *valores de uso* o *satisfactores*. Antes, sin embargo, cabe aclarar una primera cuestión que se puede formular del siguiente modo: *la permanencia en la universidad implica cierto grado de participación en actividades académicas*. Un tipo de permanencia estrictamente administrativa, por ejemplo, inscribirse sin registrar materias y no asistir durante el semestre ni participar en las actividades, podría considerarse más bien un grado de desafiliación antes que de permanencia. Una vez dicho lo anterior, es preciso considerar una segunda cuestión: *la realización de dichas actividades implica, a su vez, la disposición de ciertos satisfactores que posibiliten su realización*. Estas ideas respaldan la tesis del efecto directo de los recursos como restricciones económicas, por sobre las cuales el efecto de los recursos se vuelve incierto.

Aquí cabe aclarar que se prefiere el concepto de *satisfactores* por sobre el de *recursos*. Y esta preferencia obedece, fundamentalmente, a una razón. *La idea de satisfactor enfatiza el valor de uso implicado en un bien que puede o no ser adquirido monetariamente*. El concepto en cuestión es recuperado de la división analítica realizada por Marx (1890/1975) entre *valores de uso* y *valores de cambio*. Desde este esquema, un *valor de uso* se refiere a la cualidad específica de algún objeto para satisfacer alguna necesidad humana, con independencia de si el mismo provino o no del mercado. Un *valor de cambio*, por otro lado, se refiere a la propiedad de algún

bien para ser intercambiado en el mercado por algún equivalente. Ambas propiedades pueden ser identificadas en los bienes circulantes del mercado, en las *mercancías*. Sin embargo, se consideró útil hacer la distinción entre ambas propiedades porque, aunque toda *mercancía* es *satisfactor*, no todo *satisfactor* es *mercancía*. Se podría decir, entonces, que las *mercancías* son un subconjunto del universo de *satisfactores* que, en otras palabras, podríamos denominar *recursos*.

Si todos los *bienes* son *satisfactores* (*valores de uso*), pareciera ociosa la distinción siempre que el objetivo no es enfatizar el carácter intercambiable de los *valores*. Pero no es así. Los estudios sobre abandono escolar han considerado como proxis del estatus socioeconómico, o bien los ingresos o bien los activos del hogar o bien la posición ocupacional del padre. Sin embargo, los ingresos son un flujo monetario que puede ser intercambiado por otros bienes de consumo. En este sentido, el ingreso es un *valor de cambio* cuyo *valor de uso* es servir de intermediario en la facilitación del intercambio. Remitiéndonos al esquema de Marx, es un *equivalente general* para los distintos *valores de cambio*. Visto así, el ingreso es solo un *satisfactor potencial* que, de una parte, no permite inferir la satisfacción de necesidades específicas y, de otra parte, omite otras fuentes posibles de *satisfactores* distintas al mercado.

Los activos en el hogar, por otro lado, son *satisfactores* directos y en esa medida dan cuenta del grado de satisfacción de las necesidades a las cuáles sirven, sin embargo (y aunque útiles) son medidas genéricas pensadas para servir de proxis del estatus socioeconómico del hogar. En este sentido, los activos del hogar dan cuenta de cierto nivel genérico de satisfacción de necesidades al interior del hogar, omitiendo otras fuentes posibles distintas a las disponibles en el hogar. El estatus ocupacional del padre, en cuanto a recursos se refiere, sirve como proxi de ingresos, remitiéndonos a la dificultad antes señalada.

Cabe aclarar que al señalar estas limitaciones no se pretende decir que el uso de los indicadores: ingreso, activos y ocupación, sean en sí insuficientes. En realidad su uso es muy útil para otro tipo de análisis. Sin embargo, se considera que para el estudio específico del efecto de los recursos económicos sobre las decisiones de abandono, es preciso utilizar una conceptualización particular que permita dar cuenta, en primer lugar, de la disposición de satisfactores asociados con las actividades escolares y, en segundo lugar, de las posibles fuentes de dichos satisfactores. En este sentido, lo antes dicho no es un llamado a renunciar a las medidas generales, sino a complementarlas para el presente estudio con miras a lograr una mejor validez

de constructo. Con este fin se considera útil remitirse en lo sucesivo a los recursos económicos como *valores de uso* o *satisfactores*.

Regresando a la idea central: *la realización de actividades escolares implica la disposición de ciertos satisfactores*, se puede decir que, de entre ellos es posible identificar al menos dos grandes bloques, *satisfactores materiales* y de *tiempo*. Dentro de los primeros, encontramos, a su vez, (a) *satisfactores materiales de asistencia*, es decir, aquellos que le permiten al estudiante *poder asistir* y *permanecer* el tiempo que sea requerido en el campus. Básicamente, estos satisfactores son el acceso a medios de transporte y alimentación. También se pueden identificar los (b) *satisfactores materiales de instrumental para el trabajo*, es decir, aquellos que el estudiante requiere *poder hacer uso* para la realización de sus actividades académicas. Aquí los recursos varían de carrera a carrera, pero es posible identificar, por ejemplo, libros, computadoras, acceso a internet, software, fotocopias, por mencionar solo algunos.

Dentro de los *satisfactores de tiempo libre* encontramos al menos de tres tipos, dos que dependen de la institución y uno que es hasta cierto punto contingente. (a) El *satisfactor de tiempo presencial*, es decir, la disposición de un mínimo de tiempo para cubrir las horas presenciales curricularmente establecidas para los cursos, asesorías, exámenes, etcétera. (b) El *satisfactor de tiempo extra-clase*, es decir, la disposición de un mínimo de tiempo para realizar las tareas extra-clase. La demanda de *tiempo presencial* está pautada por la institución, en cambio la demanda de *tiempo extra-clase* está pautada por la cantidad de trabajo dejada por el conjunto de profesores, pero también por la intensidad con que el estudiante trabaje, su *productividad*, pero también por las otras actividades que tenga que realizar. En este sentido, la demanda de *tiempo extra-clase* es más flexible. A lo anterior habría que agregar un tercer elemento (c) el *satisfactor de tiempo de traslado*, que consiste en el tiempo mínimo necesario para transitar del lugar de residencia al lugar de estudios. Se considera esta medida en un lugar aparte porque dicho tiempo está pautado no por la institución y no por el estudiante. El *tiempo de traslado* está pautado por una relación que podríamos denominar contingente<sup>4</sup>: la distancia del hogar a la institución.

---

<sup>4</sup> La distribución de las IES y de los hogares no es contingente, pero las causas de dicho proceso no serán analizadas aquí. Se considera la contingencia sólo en tanto no es un factor definido por la institución o la familia.

Aquí cabría hacer una aclaración relevante: *la disposición de tiempo libre está en función de la disposición de un mínimo de satisfactores materiales para la vida diaria en el hogar o al menos para la vida diaria del estudiante*. Y esto se debe, a que *la adquisición de dichos satisfactores implica el uso de una parte del tiempo diario para su adquisición*. En este sentido, la disposición de *satisfactores materiales y de tiempo libre* no es independiente una de otra, sino que son interdependientes<sup>5</sup>. Pero vayamos por partes.

### 5.1.1. Un índice de saturación escolar del tiempo libre

Una primera función del *tiempo libre* puede establecerse en los siguientes términos: (1) *el tiempo libre disponible para una persona ( $t_{ld}$ ) es una función del tiempo total ( $t$ ) menos el tiempo de trabajo para la obtención de los satisfactores básicos ( $t_t$ ) menos el tiempo mínimo de sueño necesario ( $t_s$ ) menos el tiempo de cuidado (reproducción) personal que puede definirse mínimamente por el tiempo dedicado a alimentación y aseo personal ( $t_c$ )*. Así, pues, el *tiempo libre* de una persona para una semana es la siguiente:

$$t_{ld} = t - (t_t + t_s + t_c)$$

Entonces, asumiendo que un estudiante  $i$  cuenta con 168 horas por semana y duerme 8 horas al día y requiere mínimo 3 horas diarias de cuidado personal para comidas y aseos, trabaja medio turno (5 horas por día, 6 días a la semana) con un traslado al trabajo de 1 hora para llegar y otra para volver, tendríamos que el *tiempo libre disponible* de  $i$  es el siguiente:

$$t_{ld} = 168 - ((6 \times 5) + (2 \times 6) + (8 \times 7) + (3 \times 7))$$

$$t_{ld} = 168 - (30 + 12 + 56 + 21)$$

$$t_{ld} = 168 - 119 = 49$$

El *tiempo libre disponible* del estudiante  $i$  es de 49 horas por semana para realizar sus demás actividades. Suponiendo que  $i$  asiste a un programa universitario donde la necesidad de *tiempo presencial* es de 18 horas por semana ( $t_p=18$ ), donde el *tiempo de traslado* es de 3 horas por día (ida y vuelta) 5 días de la semana ( $t_v=15$ ) y donde el *tiempo extraclase* debe ser de al menos la

---

<sup>5</sup> Los planteamientos sobre la relación entre el tiempo y la riqueza datan de El Capital (1890/1975). Las mismas han sido trabajadas más recientemente por Julio Boltvinik (2014) y Araceli Damián (2005).

misma cantidad de horas presencial ( $t_e=18$ ), entonces tenemos que los *satisfactores de tiempo libre requeridos* ( $t_{lr}$ ) de  $i$  deben ser al menos los siguientes<sup>6</sup>:

$$t_{lr} = t_p + t_v + t_e$$

$$t_{lr} = 18 + 15 + 18 = 51$$

En lo anterior no se considera, en absoluto, el tiempo de convivencia con la familia, amigos o pareja. Se asume que con medio turno de trabajo están resueltas las necesidades básicas de  $i$ , ya sea de manera independiente o complementando el apoyo familiar. Se asume que  $i$  no necesita realizar alguna otra actividad. Bajo estas restricciones, tenemos que la diferencia entre el *tiempo libre disponible* ( $t_{ld}$ ) y los *satisfactores de tiempo libre requeridos* ( $t_{lr}$ ) de  $i$  es de -2 horas semanales. En otras palabras,  $i$  tiene su tiempo sobresaturado y para poder cubrir sus necesidades de tiempo tiene alternativas, una de ellas es dedicar menos tiempo a las tareas, otra sería dejar el trabajo, otra sacrificar horas de sueño, por mencionar solo algunas.

Ahora bien, a partir de lo antes dicho se podría elaborar un *coeficiente de saturación escolar del tiempo libre* (SET) que sería igual a la razón entre los *recursos de tiempo libre requeridos* entre los *recursos de tiempo libre disponibles*, es decir:

$$SET = \frac{t_{lr}}{t_{ld}} = \frac{t_p + t_v + t_e}{t - (t_t + t_s + t_c)}$$

En la formula anterior, el denominador es una cantidad cuyo valor máximo siempre es menor a  $t$  pues no puede haber tiempo disponible por sobre la unidad definida, por ejemplo, días con más de 24 horas o semanas con más de 168. El valor mínimo del denominador podría llegar a ser cero<sup>7</sup>, pero no un número negativo, pues no es posible que las actividades de un día superen el tiempo del propio día. La suma de  $t_t$ ,  $t_s$  y  $t_c$  no puede ser mayor a  $t$ . Para el numerador, el valor fluctuará entre  $t$  y cero, mas, para un estudiante  $i$ , inscrito en un programa universitario, dicho valor nunca será cero. Lo que sí es posible es que  $t_{lr}$  sea igual o mayor a  $t_{ld}$ , en tales casos hablamos de un déficit de *tiempo libre disponible*.

---

<sup>6</sup> Aquí, quizás haya que agregar un término para referir compromisos sociales que no son instrumentalmente necesarios, pero socialmente sí y que requieren tiempo, aquí entraría quizás el trabajo doméstico o compromisos familiares.

<sup>7</sup> En caso de obtener un valor cero deberá sustituirse por una fracción mayor para poder hacer la división.

Cuando SET es un valor de 0.5, esto indica que el *tiempo libre requerido* por la escuela es apenas la mitad del *tiempo libre disponible*, lo cual daría al estudiante un margen amplio de maniobra para dedicar más tiempo a las tareas extraclase o para conseguir un empleo de medio tiempo o para involucrarse en otro tipo de actividades académicas o no académicas. Cuando SET se aproxima a 1, el margen de maniobra disminuye, si el valor llega a ser 1, esto elimina el margen de maniobra. Así, no habría posibilidades de realizar actividades adicionales, y en caso de necesitar más tiempo del mínimo para alguna materia, dicho tiempo no estaría disponible. Cuando SET es mayor a 1, resultará necesario o que el estudiante obtenga tiempo de otro lugar, por ejemplo, de las horas de sueño o dejando el trabajo, faltando a clases o dejando de hacer la tarea. En el ejemplo que se venía trabajando,  $t_{lr} = 51$  y  $t_{ld} = 49$ , SET es el siguiente:

$$SET = \frac{51}{49} = 1.04$$

Un SET de 1.04 es indicativo de una saturación del tiempo libre del 104% por parte de las actividades escolares requeridas por el programa donde está inscrito el estudiante  $i$ . Presenciamos un déficit de tiempo libre disponible. Sin embargo, el déficit no es demasiado. Probablemente un estudiante en estas condiciones podría obtener el par de horas faltantes de sus horas de sueño sin muchos inconvenientes.

### 5.1.2. Un índice de disposición de satisfactores que considera el tiempo

Se dijo párrafos arriba que la disposición de *satisfactores materiales y de tiempo libre* está correlacionada. Esta relación puede ser establecida del siguiente modo: en principio, (1) toda actividad requiere tiempo y, por tanto, (2) toda actividad encaminada a la obtención de *satisfactores* lo requiere. Parafraseando a Marx, entonces, los *satisfactores* son tiempo de trabajo coagulado y su disposición en el tiempo presente representa una inversión de tiempo antecedente. Siendo así, se podría decir que (3) el *tiempo libre* es una derivación del tiempo que no precisa ser trabajado, tal cual se plasmó en la ecuación anterior, y en este caso (4) el tiempo necesario para trabajar depende de que se alcance un umbral mínimo de satisfactores.

Siguiendo estas ideas se puede establecer lo siguiente: la disposición de satisfactores de  $i$  puede ser (a) apenas suficiente, (b) más que suficiente o (c) insuficiente para cubrir las demandas escolares de satisfactores *de asistencia-permanencia y de instrumental de trabajo*. Y esto puede

ocurrir ( $a$ ) con la participación laboral de  $i$ , ( $b$ ) sin su participación o ( $c$ ) con su participación a *doble tiempo*, entendiendo el *doble tiempo* como aquel que incrementa SET por sobre 1. Considerando esto, se pueden plantear las siguientes nueve situaciones tipo.

Situaciones tipo de participación laboral y la obtención de satisfactores materiales suficientes para los estudios

		Participación de $i$ en la obtención de satisfactores materiales		
		No	Sí	Doble
Satisfactores materiales		$0.3 < SET \leq 0.6$	$0.6 < SET \leq 1$	$1 < SET$
	Más que suficientes	$a_{(s+1)}$	$b_{(s+1)}$	$c_{(s+1)}$
	Suficientes	$a_{(s)}$	$b_{(s)}$	$c_{(s)}$
	Insuficientes	$a_{(s-1)}$	$b_{(s-1)}$	$c_{(s-1)}$

Fuente: elaboración propia

Lo primero que cabe mencionar es que las filas, referidas a la disposición de *satisfactores materiales suficientes*, *insuficientes* y *más que suficientes*, se refieren a la disposición de satisfactores *de asistencia-permanencia y de instrumental de trabajo*, es decir, a la alimentación, el transporte y el material de trabajo. Así, *satisfactores suficientes*, nos remite al mínimo requerido de satisfactores dentro del conjunto más barato de las opciones disponibles. Por ejemplo, aquí se encuentran estudiantes que procuran no comer fuera o llevar comida de casa o busca la opción barata para comer cerca de la escuela; usan el transporte público, pero tomar un taxi o usar un automóvil particular o no está dentro de sus opciones o implica un costo muy elevado con respecto a sus recursos disponibles; puede sacar copias, comprar libros, pero no los libros de cualquier editorial, es muy probable que tenga computadora, pero no de la mejor calidad y quizás no tenga otro tipo de gadgets, etc. Los estudiantes con *satisfactores insuficientes* no pueden acceder al total de estas opciones o al menos no para el total de días de asistencia requeridos por la escuela. Por el contrario, los estudiantes en condiciones de *satisfacción más que suficiente* cuentan con más alternativas, por ejemplo, puede comer fuera más veces y sin preocuparse tanto de los precios, quizás tenga auto para llegar a la escuela o pueda tomar taxis con regularidad, puede aspirar a libros de editoriales más caras e incluso hacer otro tipo de gastos que no son indispensables para su actividad académica, pero que sí le facilitan el trabajo.

Ahora bien, considerando los nueve casos en la tabla, y asumiendo que todos son estudiantes inscritos en la universidad, es dado suponer que aquellos estudiantes que caen en la fila de recursos *insuficientes* o en la columna de *doble participación* se encuentran en riesgo de abandono escolar, ya sea porque no cubren con los *satisfactores materiales* o con los de *tiempo*

*libre*. El riesgo de abandono aumenta conforme los casos en la fila y columna mencionadas se acercan a la intersección. Así,  $c_{(s-1)}$  no tiene el *tiempo libre* suficiente para dedicarse a la escuela ni los *satisfactores materiales* para ello; este caso particular está destinado o al abandono o al rezago sistemático. Los casos  $b_{(s-1)}$  y  $c_{(s)}$  están en una situación muy similar. Para ganar *tiempo*,  $c_{(s)}$  debería caer en *insuficiencia* y para ganar *suficiencia*,  $b_{(s-1)}$  debería restarse *tiempo libre*. De aquí, los  $a_{(s-1)}$  y  $c_{(s+1)}$ , son menos vulnerables que los antes descritos pues ambos podrían optimizar su situación y pasar a la situación de  $b_{(s)}$ ; si este fuera el caso es probable que pudieran evitar el rezago o el abandono.

El caso  $b_{(s)}$  es un caso *frágil* económicamente puesto que cualquier eventualidad puede dejarlo en *insuficiencia de satisfactores* y, por su misma situación, ya no puede incrementar sus horas de trabajo sin reducir su *tiempo libre* disponible para la escuela por debajo del necesario.  $a_{(s)}$ , está en un grado *fragilidad* similar a la de  $b_{(s)}$ , con la diferencia que su *tiempo libre* sí le permite trabajar, lo que podría colocarlo en la situación de  $b_{(s+1)}$ . Así, en caso de necesitar más recursos materiales,  $a_{(s)}$  tiene opciones y, en correspondencia,  $b_{(s+1)}$  podría dejar de trabajar para ganar *tiempo*. La fragilidad de ambos, por tanto, es menor a la de  $b_{(s)}$  pues cuentan con un mayor margen de maniobra. Finalmente,  $a_{(s+1)}$  es la situación más privilegiada posible y la menos *frágil* al menos en cuanto a lo económico se refiere<sup>8</sup>.

Otro punto relevante aquí es que el trabajo no solo afecta a los estudiantes en cuanto al tiempo y recursos que implica. Trabajos relacionados con la carrera estudiada por  $i$  pueden servir para mejorar su desempeño o para brindarles la experiencia o los contactos necesarios para mejorar sus oportunidades de inserción laboral posteriores. Esto siempre es una posibilidad. Sin embargo, se considera que tales casos son siempre más probables conforme el trabajo es menos indispensable. Así, es posible que un estudiante que estaba en la situación  $a_{(s)}$  comience a trabajar aunque con poco sueldo, pasando a la situación de  $b_{(s)}$ , por las ventajas profesionales que dicho trabajo implica. Lo mismo puede ocurrir con un caso  $a_{(s+1)}$ . Todo lo antes mencionado aparece representado en el siguiente gráfico:

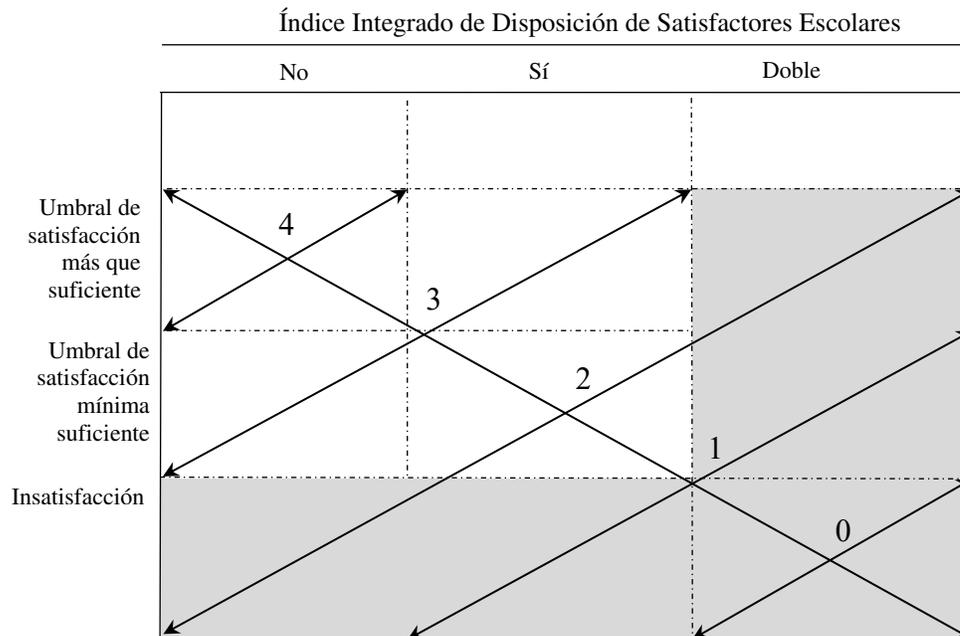
---

<sup>8</sup> Aquí cabría mencionar que una vez en el nivel de satisfacción más que suficiente hay una gran variabilidad que no se está considerando. Siempre es posible que haya estudiantes con satisfactores materiales de mayor opulencia que no requieren trabajar. Sin embargo, se considera que una vez alcanzado cierto umbral, es indiferente el efecto de dichos recursos al menos en lo que al abandono por carencia de los mismos se refiere. Aún es posible que haya otros efectos, pero esos no se consideran aquí.

Participación en la obtención de satisfactores para el hogar			
	No	Sí	Doble
	$0.3 < SET \leq 0.6$	$0.6 < SET \leq 1$	$1 < SET$
Umbral de satisfacción más que suficiente	$a_{(s+1)}$ Privilegiados	$b_{(s+1)}$ - Frágiles	$c_{(s+1)}$ Abandono por carencia de satisfactores de tiempo libre
Umbral de satisfacción mínima suficiente	$a_{(s)}$ - Frágiles	$b_{(s)}$ + Frágiles	$c_{(s)}$
Insatisfacción	$a_{(s-1)}$ Abandono por carencia de satisfactores materiales	$b_{(s-1)}$	$c_{(s-1)}$

Fuente: elaboración propia.

La utilidad de este cuadro y los cruces hechos para la disposición de recursos materiales y de tiempo libre es útil para adelantar hipótesis sobre el efecto de los recursos sobre la permanencia. Una vez en este punto podemos, incluso, obtener una medida ordinal conjunta de todo el cuadro.



Fuente: elaboración propia.

Como es notorio, la casilla  $c_{(s-1)}$  es la que se encuentra en peores condiciones, mas conforme nos vamos acercando a la casilla  $a_{(s+1)}$ , el grado de fragilidad disminuye hasta llegar a la posición más privilegiada. Esta primera línea sería nuestra guía para elaborar el índice. Ahora, si consideramos los intercambios de tiempo y recursos que llevan a los estudiantes a desplazarse de manera ortogonal a la línea antes mencionada, podemos convenir en que dichas casillas pueden ser consideradas en cierto modo equivalentes, mas no idénticas, en su grado de vulnerabilidad. Aquí tenemos ya, un *índice integrado de disposición de satisfactores escolares* en una escala de “0” a “4”. Sin embargo, aún hace falta una pieza en el rompecabezas: hace falta una medida para aspiraciones educativas y laborales.

## 5.2. Especificaciones conceptuales de las aspiraciones

El problema de las aspiraciones y los compromisos institucionales es uno bastante complejo. En primer lugar, contamos con aspiraciones laborales y educativas. En segundo lugar, se presupone que existe una relación entre la afiliación universitaria y ambos tipos de aspiraciones. Pero no toda aspiración es idéntica a otras aspiraciones. Las personas tienen, de hecho, aspiraciones que han sido construidas de manera diferente y los motivan de manera distinta. Entonces, aspiraciones laborales y educativas no son directamente intercambiables. Asimismo, la afiliación universitaria, como afiliación institucional, no responde únicamente a las aspiraciones. Nuestro comportamiento no está determinado completamente por nuestras proyecciones a futuro, sino que depende también de nuestras circunstancias presentes (Emirbayer & Mische, 1998). En este sentido, también la experiencia presente, con su irracionalidad, sus afectos y apetencias, influye en el grado de compromiso que mostraremos con una institución, en este caso, con la escuela.

Dado lo anterior podemos llegar a los siguientes puntos. El primero es que resulta comprensible que exista mucha variación para las preferencias institucionales y las aspiraciones entre individuos. Este es el primer gran problema. El segundo punto es que los vínculos que relacionan las aspiraciones, que son proyecciones a futuro, con las preferencias presentes también son variables. Veamos. Supóngase que hay una aspiración por lograr un grado académico, pues bien, puede haber más de una opción para lograr dicho grado académico. Lo mismo se puede decir para las aspiraciones laborales. Pero también es posible que solo exista una alternativa para

lograr la aspiración, o que el estudiante sólo reconozca una alternativa posible o, incluso, que solo tenga los recursos para acceder a una.

Dado lo anterior, se puede decir que los vínculos causales de los tipos de aspiración con las decisiones presentes dependen, en primer lugar, de una estructura de oportunidades para el acceso a los medios del fin, en segundo lugar, del reconocimiento de los mismos y, en tercer lugar, de las posibilidades reales de acceso. El segundo problema, entonces, es que habrá relaciones variables entre aspiraciones y compromisos, y que éstos dependerán de las distintas combinaciones en la estructura de oportunidades en relación con las oportunidades de acceso efectivo.

Ahora bien, el problema parece lo suficientemente complejo para abandonar la tarea en pos de la parsimonia. El problema es que la complejidad está ahí y no va a desaparecer porque se aborde el problema de una manera más reducida. La respuesta que demos depende del tipo de pregunta que nos hagamos. Hacer la pregunta fácil nos permitiría dar una respuesta fácil, pero ello no implicaría que nuestra aproximación sea más verosímil. Por ello, se considera legítimo comenzar el análisis planteando el problema en estos términos tan complejos.

### 5.2.1. Un índice integrado de aspiraciones y compromisos

Comencemos el análisis. Consideremos el compromiso o preferencia institucional presente  $C_i$  de un estudiante  $i$  tal que puede adquirir un valor de “0” a “2” donde “0” es ausencia de compromiso, “1” es compromiso en tanto medio para un fin, es decir, lograr una aspiración, y “2” es un compromiso que además de servir como medio para un fin, se ha convertido en un fin en sí mismo. Así se puede definir el grado de interés de un estudiante por asistir a la universidad en general y al programa en que está inscrito en particular.

Ahora bien, una aspiración educativa  $A_e$  puede ser definida como el interés anticipado de un estudiante por lograr un grado académico tal que puede asumir valores de “0” a “2” donde “0” es ausencia de aspiración, “1” es aspiración a obtener el grado como medio para lograr una posición laboral y “2” es aspiración a obtener el grado que además representa un fin en sí mismo. Para poder denominar un “2” tendríamos que encontrar razones no necesariamente de

racionalidad económica detrás del deseo de terminar una carrera. Aquí entraría, por ejemplo, la condición de *aversión relativa al riesgo* o un fuerte deseo de prestigio.

En lo que respecta a la aspiración laboral *Al*, ésta puede ser definida como el interés anticipado de un estudiante por lograr un puesto laboral tal que puede asumir valores de “0” a “2” donde “0” es ausencia de aspiración a obtener un puesto, “1” es la aspiración a lograr un *buen trabajo*<sup>9</sup> y “2” es la aspiración a lograr un “buen trabajo” con conocimiento de trayectorias de personas cercanas que han atravesado por un proceso de inserción laboral similar al deseado. En este sentido, “2” representa una aspiración más realista. Hasta aquí con la asignación de valores.

Con respecto a los vínculos causales entre las variables, estos pueden ser definidos en un orden de temporalidad sucesiva tal que  $Ci \rightarrow Ae \rightarrow Al$ . Esto no quiere decir que el ingreso al mercado laboral sea necesariamente posterior a la obtención de un título universitario. Lo que quiere decir es que, en lo común, la *aspiración laboral* sitúa el empleo deseado en un momento posterior al de la obtención del grado. En este sentido, los trabajos previos a la obtención de dicho grado pueden representar más bien una estrategia de preparación para lograr *Al* anterior a la obtención de *Al* en sí misma.

Ahora bien, estos vínculos implican una relación causal. Dicha relación no es ontológicamente definida por nosotros, sino por las representaciones de los estudiantes y pueden ser o no congruentes con la realidad. Recordemos que la estructura de oportunidades pasa por el reconocimiento de la misma y por la disposición de recursos para acceder efectivamente a ella.

No obstante lo anterior, podemos definir de manera general los vínculos causales del siguiente modo. La relación causal “si, entonces” ( $\rightarrow$ ) hace referencia a un medio suficiente para lograr un fin que, sin embargo, no es necesario, en otras palabras, existen otros medios posibles para lograr dicho fin. La relación causal “si y solo si, entonces” ( $\leftrightarrow$ ) se distingue de la relación anterior porque asume que el medio no solo es suficiente sino necesario.

---

<sup>9</sup> Definir un *buen trabajo* implica una serie de problemas. En primer lugar, una definición objetiva puede no ser coincidente con la percepción de los estudiantes, pero tampoco parece deseable asumir que *un buen trabajo* sea lo que el estudiante define como tal. Para resolver este problema, al menos de manera provisional, se puede definir el buen trabajo como aquel que solicita como prerrequisito una credencial educativa de licenciatura y que, se estima, con mayor o menor precisión, como un trabajo no precario.

Una vez considerado lo anterior se puede inferir que el total de combinaciones posibles de  $i$  compromisos institucionales,  $j$  aspiraciones educativas,  $k$  aspiraciones laborales y  $v$  vínculos causales implicados en cada combinación de tres es igual a  $C_{ijkv} = 3 \times 3 \times 3 \times 4 = 108$ .

Visto así, el problema parece inabordable o sumamente difícil de aprehender. Sin embargo es posible que haya una solución relativamente simple. Veamos. Considérese solo las combinaciones entre valores de aspiraciones y compromiso sin incluir los vínculos causales. Tenemos entonces 27 combinaciones posibles. Se notará que al sumar cualquier combinación, ésta dará como resultado un número de entre 0 y 6. Así, se pueden ordenar las combinaciones en una tabla como la que aparece enseguida.

Combinaciones de Ci, Ae y Al sin incluir vínculos causales									
Valor por combinación	n' comb. del mismo valor								
6	1	2--2--2							
5	3	2--1--2	1--2--2	2--2--1					
4	6	2--1--1	1--2--1	1--1--2	0--2--2	2--0--2	2--2--0		
3	7	2--1--0	2--0--1	0--2--1	1--2--0	1--0--2	0--1--2	1--1--1	
2	6	2--0--0	0--2--0	0--0--2	1--1--0	1--0--1	0--1--1		
1	3	0--0--1	0--1--0	1--0--0					
0	1	0--0--0							

Total de combinaciones: 27

Fuente: elaboración propia

Si en esta tabla incluyéramos los vínculos causales, dos posibles para cada relación, tendríamos las 108 combinaciones y cada una de las combinaciones que aparecen en la tabla aparecería cuatro veces, pero con vínculos causales distintos. Una tabla con las 108 combinaciones podría ordenarse del mismo modo, quedándonos el mismo rango de valores de 0 a 6.

Ahora bien, si nos quedáramos únicamente con este ordenamiento y clasificación, estaríamos pasando por alto los efectos analíticos que previamente definimos para las aspiraciones. La idea, entonces, fue más o menos la siguiente: una aspiración laboral o educativa tendrá un efecto sobre la preferencia o compromiso institucional al menos de la misma magnitud en que la aspiración, siempre y cuando la institución señalada sea reconocida como medio necesario para lograr el fin propuesto. Este se puede considerar un primer criterio para ponderar el orden sumatorio simple de nuestra escala integrada de aspiraciones. Pero habría que considerar un segundo criterio. Si se recuerda la discusión previa en torno al involucramiento, se dijo

entonces que era posible que la asistencia escolar se volviera un fin en sí mismo si el estudiante encontraba satisfacción en sus actividades. Pensando en esto es que se consideró el valor “2” del término compromiso de cada combinación como un compromiso institucional cuyo fin descansa en sí mismo.

Las dos nuevas consideraciones pueden ser formuladas del siguiente modo: (1) aquellas combinaciones donde el término del extremo izquierdo alcance un valor de 2, serán evaluados con 1+ a la suma simple, independientemente del tipo de vínculos causales, y (2) para una combinación con algún término del lado derecho que sea mayor al término del extremo izquierdo, la combinación será evaluada con 1+ a la suma simple, siempre y cuando las implicaciones que separan dicho término del término extremo izquierdo sean del tipo "si y solo si". Con base en esto se elaboró y ponderó una tabla con las 108 combinaciones.

La utilidad de esta última tabla es que permite atribuirle un valor de “0” a “6” al conjunto de compromisos institucionales, aspiraciones educativas y laborales de cada estudiante. Al mismo tiempo, esta tabla nos permite colapsar la escala para obtener una que vaya del “0” al “4”. Así, por ejemplo, los casos que suman “0” y “1” pueden colapsarse en una sola categoría “0” por ser casos con nulas o casi nulas aspiraciones. Los casos con un valor “2” y “3”, lo mismo, pueden colapsarse en una categoría señalada por el número “1”. Las demás categorías solo serían reetiquetadas. Así, finalmente, tendríamos un *índice integrado de aspiraciones y compromisos*.

Combinaciones de Ci, Ae y AI incluyendo vínculos causales. No ponderado.

Valor del índice	Valor por combinación (Vc)	n combinaciones del mismo valor	[<->, <->]	[<->, -->]	[-->, <->]	[-->, -->]	[<->, <->]	[<->, -->]	[-->, <->]	[-->, -->]	[<->, <->]	[<->, -->]	[-->, <->]	[-->, -->]
4	6	4	2--2--2	2--2--2	2--2--2	2--2--2								
3	5	12	2--1--2	2--1--2	2--1--2	2--1--2	1--2--2	1--2--2	1--2--2	1--2--2	2--2--1	2--2--1	2--2--1	2--2--1
2	4	24	2--1--1	2--1--1	2--1--1	2--1--1	1--2--1	1--2--1	1--2--1	1--2--1	1--1--2	1--1--2	1--1--2	1--1--2
1	3	28	2--1--0	2--1--0	2--1--0	2--1--0	2--0--1	2--0--1	2--0--1	2--0--1	0--2--1	0--2--1	0--2--1	0--2--1
	2	24	2--0--0	2--0--0	2--0--0	2--0--0	0--2--0	0--2--0	0--2--0	0--2--0	0--0--2	0--0--2	0--0--2	0--0--2
0	1	12	0--0--1	0--0--1	0--0--1	0--0--1	0--1--0	0--1--0	0--1--0	0--1--0	1--0--0	1--0--0	1--0--0	1--0--0
	0	4	0--0--0	0--0--0	0--0--0	0--0--0								

Total de combinaciones: 108

Combinaciones seleccionadas para ponderarse con 1+

[<->, <->] [<->, -->] [-->, <->] [-->, -->] [<->, <->] [<->, -->] [-->, <->] [-->, -->] [<->, <->] [<->, -->] [-->, <->] [-->, -->] [<->, <->] [<->, -->] [-->, <->] [-->, -->]

0--2--2	0--2--2	0--2--2	0--2--2	2--0--2	2--0--2	2--0--2	2--0--2	2--2--0	2--2--0	2--2--0	2--2--0				
1--2--0	1--2--0	1--2--0	1--2--0	1--0--2	1--0--2	1--0--2	1--0--2	0--1--2	0--1--2	0--1--2	0--1--2	1--1--1	1--1--1	1--1--1	1--1--1
1--1--0	1--1--0	1--1--0	1--1--0	1--0--1	1--0--1	1--0--1	1--0--1	0--1--1	0--1--1	0--1--1	0--1--1				

Fuente: elaboración propia

Combinaciones de Ci, Ae y AI incluyendo vínculos causales. Ponderados.

Valor del índice	Valor por combinación (Vc)	n combinaciones del mismo valor	[<->, <->]	[<->, -->]	[-->, <->]	[-->, -->]	[<->, <->]	[<->, -->]	[-->, <->]	[-->, -->]	[<->, <->]	[<->, -->]	[-->, <->]	[-->, -->]
4	6	13	2--2--2	2--2--2	2--2--2	2--2--2	2--1--2	2--1--2	2--1--2	2--1--2	2--2--1	2--2--1	2--2--1	2--2--1
3	5	20	2--1--1	2--1--1	2--1--1	2--1--1	1--2--1	1--2--2	1--2--2	1--2--2	1--1--2	1--2--1	2--0--2	2--0--2
2	4	22	2--1--0	2--1--0	2--1--0	2--1--0	2--0--1	2--0--1	1--2--1	1--2--1	0--2--1	1--1--2	1--1--2	1--1--2
1	3	22	2--0--0	2--0--0	2--0--0	2--0--0	0--2--0	0--2--0	1--0--2	1--0--2	0--0--2	1--0--2	0--2--1	0--2--1
	2	16	0--0--1	0--0--2	0--0--2	0--0--2	1--1--0	1--1--0	0--2--0	0--2--0	1--0--1	1--0--1	1--0--1	1--0--1
0	1	11		0--0--1	0--0--1	0--0--1	0--1--0	0--1--0	0--1--0	0--1--0	1--0--0	1--0--0	1--0--0	1--0--0
	0	4	0--0--0	0--0--0	0--0--0	0--0--0								

Total de combinaciones: 108

Combinaciones ponderadas

[<->, <->] [<->, -->] [-->, <->] [-->, -->] [<->, <->] [<->, -->] [-->, <->] [-->, -->] [<->, <->] [<->, -->] [-->, <->] [-->, -->]

1--2--2														
0--2--2	0--2--2	2--2--0	2--2--0	2--0--2	2--0--2			2--2--0	2--2--0					
1--2--0	1--2--0	0--2--2	0--2--2	1--0--2	0--2--1	2--0--1	2--0--1	0--1--2	0--1--2					
0--1--1	0--1--1	1--2--0	1--2--0	1--1--1	1--1--1	0--1--2	0--1--2			1--1--1	1--1--1			
		1--1--0	1--1--0			0--1--1	0--1--1							

Fuente: elaboración propia

- Supuestos:
- 1) aquellas combinaciones donde el término del extremo izquierdo alcance un valor de 2, serán evaluados con 1+ a la suma simple, independientemente del tipo de vínculos causales (p. ej. 2--0--0 sumará 3 en lugar de 2).
  - 2) para una combinación con algún término del lado derecho que sea mayor al término del extremo izquierdo, la combinación será evaluada con 1+ a la suma simple, siempre y cuando las implicaciones que separan dicho término del término extremo izquierdo sean del tipo si y solo si (p. ej. Vc de 1<->1<->2 o 1<->2-->1 será igual a 4+1, en lugar de 4).

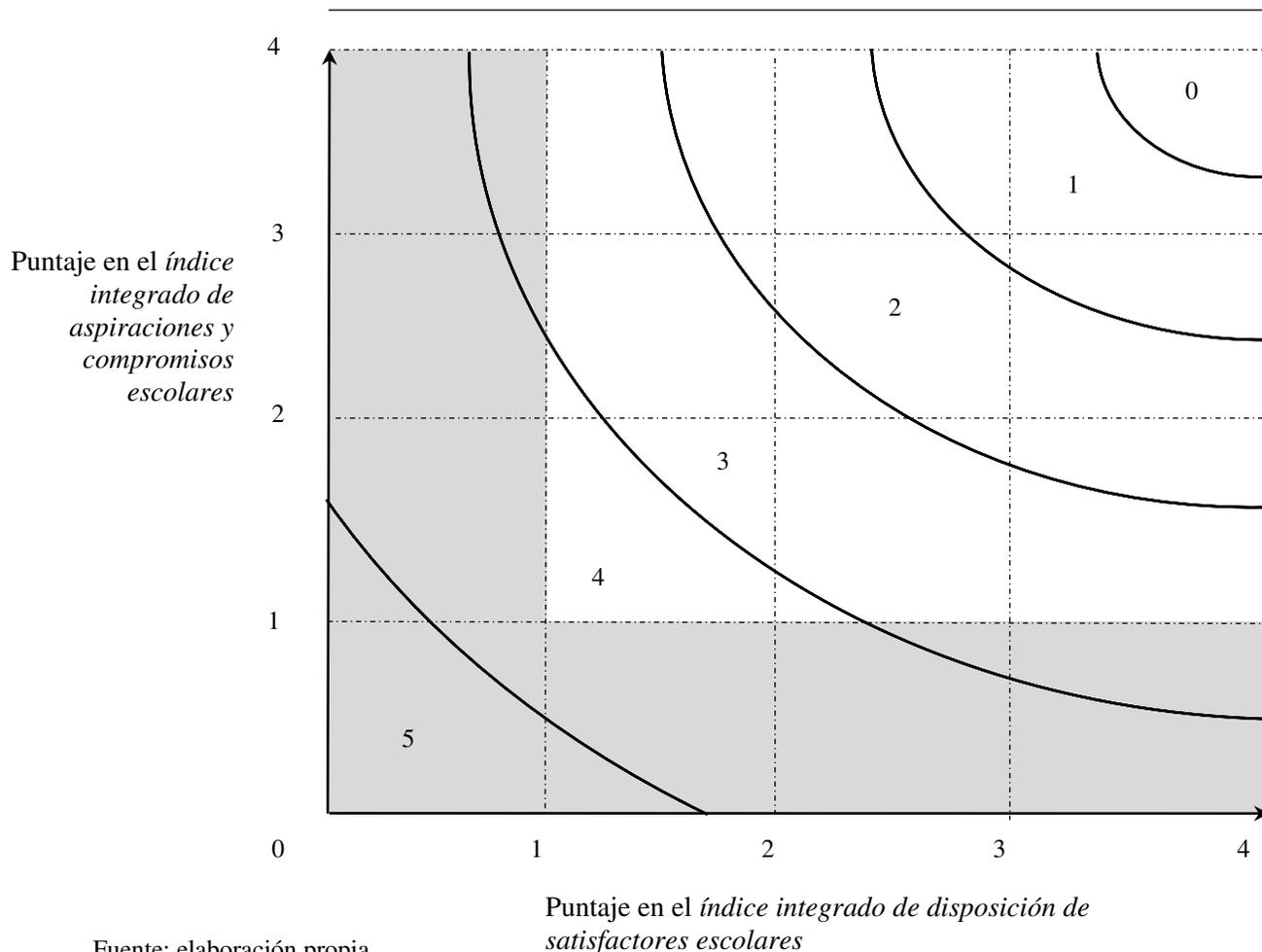
### 5.3. Elaboración de una medida integrada de vulnerabilidad al abandono

Con lo ya trabajado es posible elaborar una medida integrada que considere, de un lado, nuestro *índice integrado de disposición de satisfactores escolares* y, del otro, nuestro *índice integrado de aspiraciones y compromisos*. Dado que ya se expuso la elaboración de ambas escalas y ambas son escalas que van de “0” a “4”, podemos poner ambas escalas en un simple plano cartesiano.

Como se puede apreciar en el gráfico, el cruce de nuestros los indicadores permite trazar una serie de curvas. Teóricamente, cada una de ellas indica un grado particular de vulnerabilidad al abandono escolar. Así, “0” indica la vulnerabilidad más baja. Son los estudiantes con recursos más que suficientes para asistir a la escuela, con tiempo libre suficiente y aspiraciones elevadas. Que un estudiante con estas características decida abandonar tendría que haber experimentado algún *shock* sumamente fuerte a lo largo de su estancia escolar, mas, en todo caso se considera

que aquí los abandonos tenderán a ser mucho menos frecuentes. Incluso ante experiencias adversas, estos estudiantes tenderán, en proporciones mayores, a permanecer en la universidad.

Curvas de vulnerabilidad al abandono escolar por umbrales de intensidad



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, con cada incremento en este *índice general de vulnerabilidad al abandono escolar*, que viene dado por la puntuación específica de los otros dos índices, se esperaría un riesgo mayor de abandonar ante situaciones adversas, decepciones, errores en el cálculo económico de los recursos necesarios para asistir a la escuela, bajo desempeño escolar, etcétera. La idea general es que las experiencias negativas que un estudiante puede llegar a tener durante su estancia en la escuela afectarán más a estudiantes con grados mayores de vulnerabilidad.

### 5.3.1. Utilidad del índice general de vulnerabilidad al abandono

La medida sintética de vulnerabilidad al abandono expuesta en el apartado anterior cubre dos funciones relevantes en este trabajo. En primer lugar, nos ayuda a simplificar el modelo de cajas que se planteó al final del apartado conceptual. Así, en lugar de tener separadas las medidas de aspiraciones y las de recursos, es posible incluirlas como una medida conjunta al inicio y al final del modelo. En este sentido, la medida nos sirve como un primer diagnóstico de la vulnerabilidad del estudiante y la gráfica, como un mapa para observar su posición con respecto a otros estudiantes; al final del semestre sería posible observar los desplazamientos con respecto al mapa inicial.

La segunda utilidad de esta medida y, probablemente, la de mayor importancia, es que nos permite hacer una evaluación preliminar de una población de estudiantes universitarios. Tal consideración es sumamente relevante. Recuérdese que el objetivo de este trabajo ha sido elaborar un modelo con posibilidades de ser llevado a una investigación empírica para explicar el abandono escolar. El modelo teórico ya fue expuesto páginas arriba. Pero aun hacía falta lidiar con la factibilidad del mismo. Pues bien, esta medida constituye un paso hacia la aplicación de dicho modelo. A través de un cuestionario relativamente básico, se podría obtener el grado de vulnerabilidad de una cohorte de estudiantes y, a partir de allí, elegir casos específicos para realizar el seguimiento longitudinal. Así se soluciona el problema de tener que dar seguimiento cualitativo a todos los estudiantes, lo cual sería una tarea sumamente complicada, pero también se soluciona el problema de poder contar con un criterio de selección de casos antes de que ocurra el abandono. Así se evita el riesgo de tener sesgo de selección.

## 6. Palabras finales

Este trabajo recorrió la historia de los estudios de abandono escolar. A partir de dicha revisión se identificaron los factores relevantes para el estudio de dicho fenómeno. Sin embargo, también se identificaron inconsistencias en la delimitación de algunos conceptos. Para solucionar este problema se dedicó un apartado a realizar una delimitación más precisa de los mismos. Como

resultado, se elaboró un modelo susceptible de aplicación empírica que es, en sí mismo, distinto de los modelos tradicionales para explicar el abandono.

Ahora bien, con el objetivo de facilitar la aplicabilidad empírica del modelo aquí elaborado, se desarrolló una medida integrada de *vulnerabilidad al abandono* a partir de una medida de disposición de satisfactores y otra de aspiraciones y compromisos institucionales. Con esta medida es posible ordenar los casos de una cohorte de estudiantes de recién ingreso según su grado de vulnerabilidad al abandono.

Como se recordará, detrás de este trabajo subyace el interés por explicar los cambios decisionales que están implicados en el abandono voluntario. Pues bien, como se señaló en el apartado conceptual, dicho cambio decisional es resultado de las experiencias que los estudiantes viven a lo largo de su estancia en la universidad. Una de las hipótesis que resultan como conclusión de este trabajo es que estudiantes con distintos grados de vulnerabilidad serán afectados de manera distinta por experiencias similares. En este sentido, la falta de integración, la satisfacción percibida de la propia actividad escolar y el desempeño, en su conjunto, moldearán experiencias que, según sea el grado de vulnerabilidad de cada estudiante, pueden llevar a algunos de ellos a decidir abandonar los estudios universitarios.

El aporte de este trabajo consiste, precisamente en considerar que las experiencias no surten sus efectos al margen de las aspiraciones y los factores económicos. En este sentido, el modelo desarrollado aquí no solo permitiría, con su aplicación, abonar a las discusiones sobre los cambios decisionales a partir de la experiencia sino que establece un puente entre los estudios abandono escolar y los de estratificación social. Esto último, cabe enfatizar, se debe a la clara relación que los grados de vulnerabilidad al abandono pueden tener con respecto a la posición de clase social de los estudiantes. En este sentido, el trabajo también se posiciona de manera diferente con respecto a las últimas tendencias en los trabajos sobre abandono escolar, mismas que han tendido a decantarse por factores más bien psicológicos que sociológico-estructurales.

## 7. Referencias

- Abril-Valdez, E., Roman-Pérez, R., Cubillas-Rodríguez, M. J., & Moreno-Celaya, I. (2008). Deserción o autoexclusión. Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato. *redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1–16. <https://doi.org/1607-4041>
- Aljohani, O. (2016). A Review of the Contemporary International Literature on Student Retention in Higher Education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 40–52. Recuperado a partir de <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/2237/1966>
- Althusser, L. (2005). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. En *La Filosofía como Arma de la Revolución* (25a ed.). México: Siglo XXI.
- ANUIES. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Astin, A. (1970a). The Methodology of Research on College Impact, Part One. *Astin Source: Sociology of Education*, 43(3), 223–254. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2112065>
- Astin, A. (1970b). The Methodology of Research on College Impact, Part Two. *Sociology of Education*, 43(4), 437–450. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2111842>
- Astin, A. (1985). Involvement: the Cornerstone of Excellence. *Change*, 17(4), 34–39. Recuperado a partir de <https://cpvpn.colmex.mx/stable/pdf/,DanaInfo=www.jstor.org+40164353.pdf>
- Astin, A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory of Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529. Recuperado a partir de [https://www.researchgate.net/profile/Alexander\\_Astin/publication/220017441\\_Student\\_Involvement\\_A\\_Development\\_Theory\\_for\\_Higher\\_Education/links/00b7d52d094bf5957e000000/Student-Involvement-A-Development-Theory-for-Higher-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alexander_Astin/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education/links/00b7d52d094bf5957e000000/Student-Involvement-A-Development-Theory-for-Higher-Education.pdf)
- Astin, A., & Astin, H. (2015). Achieving Equity in Higher Education: The Unfinished Agenda. *Journal of College and Character*, 16(2), 65–74. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2015.1024799>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal*

- of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barroso-Tanoira, F.-G. (2014). Motivos para la baja voluntaria definitiva de alumnos de licenciatura en instituciones de educación superior privadas. Un estudio en el sureste de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(14), 19–40. Recuperado a partir de <https://cpvpn.colmex.mx/pdf/ries/v5n14/DanaInfo=www.scielo.org.mx+v5n14a2.pdf>
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Source: Review of Educational Research Review of Educational Research Winter*, 55(4), 485–540. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/1170245>
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission* (Vol. III). London: Routledge.
- Boltvinik, J. (2014). Elementos para la crítica de la economía política de la pobreza. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 0(23). <https://doi.org/10.29340/23.634>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. (M. Mayer, Ed.). México: Siglo XXI.
- Boyle, R. P. (1966). The Effect of the High School on Students' Aspirations. *American Journal of Sociology*, 71(6), 628–639. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2774683>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305. <https://doi.org/DOI:10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., & Yaish, M. (2006). Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making. En S. Morgan, D. Grusky, & G. Fields (Eds.), *Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics*. Princeton: Princeton University Press.
- Cabrera, A. A. (2013). Historia económica mundial 1870-1950. *Economía Informa*, (382), 99–115. Recuperado a partir de <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/382/06aparicio.pdf>
- Campbell, E., & Alexander, N. (1965). Structural Effects and Interpersonal Relationships. *Source: American Journal of Sociology*, 71(3), 284–289. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2774450>
- Carrillo, I. (1990). *La Deserción en Educación Superior. Un marco de referencia conceptual*. Aguascalientes.
- Chesters, J., & La Croix, C. (2012). Socio-economic status and participation in higher education:

- An investigation into entry pathway, course and retention. Recuperado el 22 de marzo de 2018, a partir de <https://tasa.org.au/wp-content/uploads/2012/11/Chesters-Jenny-Lacroix-Carol1.pdf>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002–1019. Recuperado a partir de <https://www.uzh.ch/cmsssl/suz/dam/jcr:000000000-510b-31c0-0000-000011824966/11.02-collins-71.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow. The psychology of engagement with everyday life*. United States of America: BasicBooks.
- Cutcliffe, S. (2003). Contextualización Social en la Filosofía, la Sociología y la Historia de la Ciencia y la Tecnología. En *Ideas Máquinas y Valores. Los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Damián, A. (2005). La pobreza de tiempo. El caso de México., 23(69), 807–843. Recuperado a partir de <http://www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/21902/1/23-069-2005-0807.pdf>
- De Garay, A. (2013). *La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales*. México: Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA). Recuperado a partir de [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT\\_2/ponencia\\_completa\\_23.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_23.pdf)
- Deaton, A., & Muellbauer, J. (2009). *Economics and consumer behavior*. New York: Cambridge University Press.
- De Vries, W., León, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 40(160), 29–49. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>
- 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. Recuperado a partir de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>
- Durkheim, E. (2012). *El Suicidio* (2a ed.). España: Akal.
- Elster, J. (1986). *Rational Choice*. New York: New York University Press.
- Elster, J. (1989). *Ulises y las sirenas. Estudios sobre racionalidad e irracionalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. Recuperado a partir de <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28199801%29103%3A4%3C962%3AWIA%3E2.0.CO%3B2-7>
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *resu.anuies.mx Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. London: Cambridge University Press.
- García, O., & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), 94–113. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a7.pdf>
- Getzlaf, S. B., Sedlacek, G. M., Kearney, K. A., & Blackwell, J. M. (1984). Two types of voluntary undergraduate attrition: Application of Tinto's model. *Research in Higher Education*, 20(3), 257–268. <https://doi.org/10.1007/BF00983501>
- Godor, B. P. (2017). Academic Fatalism: Applying Durkheim's Fatalistic Suicide Typology to Student Drop-Out and the Climate of Higher Education. *Interchange*, 48(3), 257–269. <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9292-8>
- Goldthorpe, J. (2007). Problems of Meritocracy. En *Education. Culture, Economy and Society*. England: Oxford University Press.
- Gramsci, A. (1986). Cuaderno 12 (XXIX) 1932. En V. Garratana (Ed.), *Cuadernos de la Carcel. Tomo 4*. (Vol. 4, pp. 353–382). México: Instituto Gramsci.
- Guzmán, C. (2013). *Los Estudiantes y la Universidad: Intregración, Experiencias e Identidades*. México: ANUIES.
- Hume, D. (1992). De la probabilidad; y de la idea de causa y efecto. En *Tratado de la naturaleza Humana* (1a ed., Vol. I, pp. 100–106). México: Gernika.
- Kadushin, C. (2012). *Understanding Social Networks. Theories, concepts and findings*. New York: Oxford University Press. Recuperado a partir de [http://acad.colmex.mx/sites/default/files/pdf/S4a6\\_O3- Kadushin %282015%29 Comprender las redes sociales- Teorías%252c conceptos y hallazgos%252c caps2-3%252c pp37-75.pdf](http://acad.colmex.mx/sites/default/files/pdf/S4a6_O3- Kadushin %282015%29 Comprender las redes sociales- Teorías%252c conceptos y hallazgos%252c caps2-3%252c pp37-75.pdf)
- Kahneman, D. (2011). *Think, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kandel, D., & Lesser, G. (1969). Parental and Peer Influences on Educational Plans of Adolescents. *American Sociological Review*, 34(2), 213–223. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2092178>
- Lorenzo-Quiles, O., & Zaragoza-Loya, J. (2009). Estudio exploratorio sobre deserción de estudiantes universitarios en México. *Publicaciones*, 39, 109–123.

- Luján, J., & Reséndiz, A. (1981). *Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción*. México: UAM-I.
- Marks, G. (2013a). Cognitive ability I. Conceptual issues, stability and origins. En *Education, social background and cognitive ability: The decline of the social*. Londres: Routledge.
- Marks, G. (2013b). Cognitive ability II. Educational outcomes. En *Education, social background and cognitive ability: The decline of the social*. Londres: Routledge.
- Marx, K. (1975). *El Capital: Crítica de la Economía Política. Libro Primero: el Proceso de Producción del Capital*. (P. Scaron, Ed.). México: Siglo XXI.
- Mayhew, M., Rockenbach, A., Seifert, T., Wolniak, G., Pascarella, E., & Terenzini, P. (2015). *How College Affects Students Vol. 3. 21st Century Evidence that Higher Education Works*. (E. Pascarella & P. Terenzini, Eds.) (Vol. 3). United States of America: Jossey-Bass.
- McDill, E., & Coleman, J. (1965). Family and Peer Influences in College Plans of High School Students. *Source: Sociology of Education*, 38(2), 112–126. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2112194>
- McNeely, J. (1937). College Student Mortality. *Bulletin*, (11).
- Melguizo, T., Sanchez, F., & Velasco, T. (2016). Credit for Low-Income Students and Access to and Academic Performance in Higher Education in Colombia: A Regression Discontinuity Approach. *World Development*, 80, 61–77. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.11.018>
- Merani, A., & Merani, S. (1971). *La Génesis del Pensamiento*. México: Grijalbo.
- Michael, J. (1961). High School Climates and Plans for Entering College. *Source: The Public Opinion Quarterly*, 25(4), 585–595. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2746294>
- Miller, D. (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES.
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity. Why having too little means so much*. New York: Time Books, Henry Holt & Company.
- Mulligan, R. (1951). Socio-Economic Background and College Enrollment. *Source American Sociological Review*, 16(2), 188–196. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2087692>
- Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicano college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 26(1), 31–59. <https://doi.org/10.1007/BF00991932>
- Ongori, H. (2007). A review of the literature on employee turnover. *African Journal of Business Management*, 49–54. Recuperado a partir de <http://www.academicjournals.org/ajbm>
- Padilla, L., Figueroa, E., & Rodríguez-Figueroa, H. (2017). La incorporación a La universidad de Los estudiantes en aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo \*. *Sinéctica*, 48, 1–19. Recuperado a partir de

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/641>

- Pantages, T., & Creedon, C. (1978). Studies of College Attrition: 1950 - 1975. *Review of Educational Research Winter*, 48(1), 49–101. Recuperado a partir de <https://cpvpn.colmex.mx/stable/pdf/,DanaInfo=www.jstor.org+1169909.pdf>
- Pascarella, E. (1982). *Validation of a Theoretical Model of College Dropouts*. Chicago. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221130.pdf>
- Pascarella, E. (1985). Students' Affective Development within the College Environment. *The Journal of Higher Education*, 56(6), 640–663. <https://doi.org/10.1080/00221546.1985.11778733>
- Pascarella, E., & Chapan, D. (1983). Validation of a theoretical model of college withdrawal: interaction effects in a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*, 19(1), 25–48. Recuperado a partir de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00977337.pdf>
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students. Finding and Insights from Twenty Years of Research*. (E. Pascarella & P. Terenzini, Eds.) (Vol. 1). United States of America: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). Educational Attainment and Persistence. En *How College Affects Students Vol. 2 A third Decade of Research* (1a ed., pp. 373–444). United States of America: John Wiley and Sons, inc.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students Vol. 2. A third Decade of Research*. (E. Pascarella & P. Terenzini, Eds.) (Vol. 2). United States of America: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). Theories and Models of Student Change in College. En *How College Affects Students Vol. 2. A third Decade of Research* (Vol. 2, pp. 17–64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., Terenzini, P., & Wolfle, L. (1986). Orientation to College and Freshman Year Persistence/Withdrawal Decisions. *The Journal of Higher Education*, 57(2), 155–175. <https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778760>
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Ediciones Labor.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y Afectividad*. (B. Tornadú & A. Baruj, Eds.) (1a ed.). Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del Niño* (17a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Próspero, M. S., & Vohra-Gupta, S. (2007). First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement. *Journal of Research and Practice*, 31, 963–975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and

- Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Reisel, L., & Brekke, I. (2010). Minority Dropout in Higher Education: A Comparison of the United States and Norway Using Competing Risk Event History Analysis. *Source: European Sociological Review European Sociological Review*, 26(6), 691–712. <https://doi.org/10.1093>
- Rootman, I. (1972). Voluntary Withdrawal from a Total Adult Socializing Organization: A Model. *Source: Sociology of Education*, 45(3), 258–270. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2112147>
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Straus, M. A. (1957). Social Status and Educational and Occupational Aspiration. *Source American Sociological Review*, 22(1), 67–73. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2088767>
- Sewell, W. H., & Shah, V. P. (1967). Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education. *Sociology of Education*, 40(1), 1–23. Recuperado a partir de <http://links.jstor.org/sici?sici=0038-040728>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33(1), 102–114. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Silva, M. (2012). Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1–27. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797004.pdf>
- Silva, M., & Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite\*. *Revista de la Educación Superior*, 44(3), 95–119. Recuperado a partir de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista175\\_S3A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista175_S3A4ES.pdf)
- Silva, M., & Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Silva, M., & Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En C. Guzmán (Ed.), *Los Estudiantes y la Universidad: Integración, Experiencias e Identidades* (pp. 95–127). México: ANUIES.
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2014). Peer Group Mentoring Programmes in Finnish Higher Education—Mentors’ Perspectives. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 74–86. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.882609>
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En P. Solís, E. Blanco, & H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Colegio de Mexico; INEE.
- Solís, P., & Blanco, E. (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre la escolaridad y el logro ocupacional temprano en un contexto de deterioro laboral. En P. Solís, E. Blanco, & H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Colegio de Mexico; INEE.

- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Spady, W. G. (1971). Status, Achievement, and Motivation in the American High School. *The School Review*, 79(3), 379–403. Recuperado a partir de <https://cpvpn.colmex.mx/stable/pdf/,DanaInfo=www.jstor.org+1084192.pdf>
- Stanfiel, J. D. (1973). Socioeconomic Status as Related to Aptitude, Attrition, and Achievement of College Students. *Sociology of Education*, 46(4), 480. <https://doi.org/10.2307/2111901>
- Terenzini, P., & Pascarella, E. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education*, 12(3), 271–282. <https://doi.org/10.1007/BF00976097>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* Winter, 45(1). Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/1170024>
- Tinto, V. (1980). College Origins and Patterns of Status Attainment. Schooling Among Professional and Business-Managerial Occupations. *Sociology of work and occupation*, 7(4), 457–486. Recuperado a partir de <https://cpvpn.colmex.mx/doi/pdf/10.1177/,DanaInfo=journals.sagepub.com+073088848000700404>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33–51. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. *Contemporary Sociology*, 17(3), 414. <https://doi.org/10.2307/2069700>
- Tinto, V. (1993). Roots of individual departure from institutions of higher education. En *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017a). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1–8. Recuperado a partir de <https://studentsuccessjournal.org/article/view/376/410>
- Tinto, V. (2017b). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Touraine, A. (1969). *La sociedad post-industrial*. (J.-R. Capella & F. Fernández, Eds.). Barcelona: Ariel.
- Treiman, D. (1970). Industrialization and Social Stratification. *Sociological Inquiry*, 40(2), 207–234.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. Cole, V. John-

- Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, H. (2007). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Weng, F., Cheong, F., & Cheong, C. (2010). The combined effect of self-efficacy and academic integration on higher education students studying IT majors in Taiwan. *Education and Information Technologies*, 15(4), 333–353. <https://doi.org/10.1007/s10639-009-9115-y>
- Wilson, A. B. (1959). Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys. *American Sociological Review*, 24(6), 836–845. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2088572>
- Zook, G. (1949). The Findings and Recommendations of the President's Commission on Higher Education. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)*, 35(1), 17–28. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/40221296>