

## PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO METATEÓRICO BASADO EN LA BIOECOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO

**Línea Temática 1:** Factores asociados al abandono

SCHMITT, Rafael Eduardo<sup>1</sup>  
Centro Universitário Metodista – IPA – Porto Alegre/ BRASIL

SANTOS, Bettina Steren dos<sup>2</sup>  
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS - BRASIL  
e-mail: rafael.eduardo@acad.pucrs.br

**Resumen.** El estudio se caracteriza como una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, cuyo objetivo busca analizar e integrar diferentes modelos explicativos sobre permanencia estudiantil en la educación superior, tales como los propuestos por Vincent Tinto, John Bean, Alexander Astin, Ernest Pascarella, Alan Seidman, Alberto Cabrera, entre otros investigadores. La conducción metodológica llevó a cabo la realización de un estudio metateórico, basado en los presupuestos analíticos delineados por Ritzer. La base interpretativa utilizada estuvo centrada en la concepción de la bioecología del desarrollo humano, en la perspectiva de los estudios de Urie Bronfenbrenner. Los resultados primarios destacan la identificación de 33 aspectos convergentes, asociados a la permanencia estudiantil, encontrados en los modelos explicativos. Tales aspectos fueron clasificados en cuatro bloques, en acuerdo con los ejes fundamentales de la teoría bioecológica – el modelo PPCT: Persona – Proceso – Contexto – Tiempo, los cuales mostraron coherencia y elevada capacidad integrativa. El estudio busca contribuir para establecer una comprensión socio ambiental estratificada, a partir de un modelo multinivel, una vez que distintos ambientes socioculturales producen diferentes mecanismos de influencia en la trayectoria de los estudiantes, desde los más próximos a los más ajenos. Se concluye que los modelos teóricos analizados presentan un importante potencial integrativo, de tal manera que la asociación entre perspectivas sociológicas y psicológicas se muestra favorable en el sentido de ampliar la visión sobre el campo teórico. Las evidencias apuntadas posibilitan pensar que la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano presenta potencial para avanzar en la comprensión del fenómeno de la permanencia estudiantil en la educación superior, siendo su principal virtud la capacidad de integrar diferentes abordajes y su principal potencia, la posibilidad de evidenciar las múltiples influencias socioambientales.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Educación Superior, Permanencia Estudiantil, Abandono, Teoría Bioecológica, Metateoría.

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Docente en el *Centro Universitário Metodista – IPA – Porto Alegre / Brasil*.

<sup>2</sup> Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación. Docente en la *Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – Porto Alegre/Brasil*.

## 1 Introducción

Los avances del conocimiento en torno al tema de la permanencia o abandono estudiantil en la educación superior han generado una importante tradición de pesquisa que se sostiene por muchas décadas. Numerosos estudios dedicaron atención a los referentes históricos en torno al tema, de manera que muchos de ellos demarcaron el comienzo de la producción de conocimiento relacionado a la deserción estudiantil antes del siglo XVI. Todavía, la construcción de modelos explicativos específicos ha ganado fuerza solamente a partir de los 1970, contexto en que se definen las primeras teorías, inicialmente estructuradas en referentes sociológicos.

Al largo del tiempo, otras perspectivas fueron propuestas, a ejemplo de las miradas psicológicas, ambientales, mercadológicas, culturales, socioeconómicas, entre otras, lo que denota una diversidad conceptual y epistémica que, muchas veces, genera movimientos y tensiones que caminan para sostener la idea de incompatibilidad entre las mismas. En este contexto de producción, es decir, en torno a los últimos 40-50 años de desarrollo conceptual, se inscribe el objeto de análisis del presente trabajo, el cual busca exponer resultados de una inmersión realizada en la literatura internacional, con foco en las principales teorías y modelos explicativos asociados al fenómeno, como los propuestos por Vincent Tinto, John Bean, Alexander Astin, Ernest Pascarella, Alan Seidman, Alberto Cabrera, entre otros investigadores.

En esta dirección, el presente artículo presenta inicialmente una breve revisión acerca de las principales teorías y modelos explicativos acerca del tema. Posteriormente se esclarecen los pasos metodológicos realizados en la investigación que se caracteriza como un estudio metateórico que tuvo como matriz teórico interpretativa la Teoría del Desarrollo Humano, de Urie Bronfenbrenner. Se presentan los resultados y algunas reflexiones con objetivo de contribuir para el campo de los estudios sobre el tema.

## 2 Referentes Teóricos

El inicio de la construcción de teorías y modelos explicativos acerca del tema de la retención o persistencia estudiantil en la educación superior (*retention/persitence*) en gran medida está asociado a los esfuerzos de Vincent Tinto. El primer modelo teórico por él delineado, llamado *Model of Social and Academic Integration*, surge en continuidad a los estudios de William Spady (1970), cuya estructuración teórica presenta un raciocinio análogo a la Teoría del Suicidio de Émile Durkheim.

Tinto (1975) conceptuó la desvinculación estudiantil como consecuencia de un proceso de alienación social o falta de integración de los estudiantes con el ambiente académico. Para él, el ambiente se caracteriza como un sistema particular, compuesto por normas y valores propios de las comunidades académicas, que regulan la manera como ocurren las interacciones sociales y sus procesos. Con este pensamiento, el abandono estudiantil estaría más propenso en las situaciones en que los estudiantes no desarrollan niveles adecuados o suficientes de integración en el contexto universitario e institucional.

El constructo central del modelo explicativo pone en evidencia la integración académica y social, estas comprendidas como procesos que se establecen en la medida que avanzan las interacciones. Para Tinto (1975) la distinción entre los dominios académico y social sugiere que determinado estudiante puede lograr integrarse socialmente, pero no académicamente, por ejemplo. El autor sostiene que ambos dominios deberían establecer una relación recíproca, una vez que el énfasis excesivo en uno de ellos puede traer prejuicio para el otro (Tinto, 1975).

El modelo teórico presenta tres ejes fundamentales que se asocian con el abandono estudiantil. Primeramente, supone que las características pre-ingreso (*pre-entry*) producen impacto de forma directa e indirecta, a partir de aspectos tales como características personales, diferentes experiencias

pre-universitarias, diferentes niveles de conocimientos, el contexto familiar y cultural, el status socioeconómico, los valores, creencias y expectativas, entre algunas características que definen la individualidad de cada estudiante.

En segundo lugar, las metas y comprometimiento (*goals and commitments*) se construyen en consonancia con las características personales en acuerdo con el proyecto de vida, expectativas educacionales y niveles de comprometimiento con las propias metas, con los estudios y con la institución. Por fin, el último eje destaca la propia integración académica y social (*academic and social integration*), como resultado de las diferentes experiencias, interacciones, aprendizajes y adaptación normativa. Tinto (1975) señala que las metas y el comprometimiento interactúan todo el tiempo con las experiencias institucionales y académicas, sean ellas en nivel formal o informal.

El modelo explicativo también buscó establecer relaciones con aspectos teóricos del campo de la economía, como el concepto de costo-beneficio. Según este abordaje, las decisiones individuales de cualquier naturaleza se establecen en función de los costos y esfuerzos desempeñados por los sujetos en relación a los beneficios percibidos, sea en términos financieros, sociales/culturales o de valor personal. Así, el autor admite que inúmeros factores interfieren en el ambiente externo, de manera que pueden cambiar las propias metas iniciales. Este último aspecto, contribuye para delinear el carácter longitudinal de proposición teórica de Tinto.

En continuidad a sus delineamientos, Tinto (1987) influenciado por una visión socio antropológica, incorpora nuevos elementos para explicar el proceso de adaptación académica y social. Evidencia tres aspectos centrales como la necesidad de los estudiantes realizaren un proceso de disociación y cambio cultural, seguido de un proceso de transición ambiental y, por fin, procesos de incorporación con la nueva comunidad hasta lograr el sentimiento de integración.

Los últimos ajustes en el modelo explicativo también pasaron a incorporar variables no previstas inicialmente, como la cualidad del esfuerzo como factor precursor de los resultados, el nivel de aprendizaje, así como, el concepto de lealtad institucional (Tinto, 1993). Importante destacar que su modelo inicial marcaba como producto final del diagrama el acto de abandonar y a partir de sus revisiones, pasa a incorporar “la intención de persistir”. Este factor contribuyó para incentivar una virada epistemológica en el campo de pesquisa estadounidense que caminó de la deserción o abandono para la retención y persistencia.

Además de contribuir para establecer una visión positiva respecto al tema del abandono estudiantil, Tinto (2010; 2012) direccionó su atención en torno de las condiciones y características necesarias para el desarrollo de programas institucionales de incremento de la permanencia estudiantil. Para ello, delineó cinco aspectos fundamentales en torno de los cuales las instituciones deberían estructurarse: 1) conocer y trabajar las expectativas de los estudiantes; 2) ofrecer soporte social y académico frente a las necesidades; 3) desarrollar métodos eficaces de evaluar y ofrecer *feedback* de forma continua y precoce; 4) elevar los niveles de involucrimiento del estudiante en el ambiente académico y; e 5) desarrollar y optimizar acciones administrativas en torno al tema.

Para muchos expertos (Cabrera, 2014; Berger, Ramírez & Lyons, 2012; Hader, 2011) el modelo original de Tinto (1975) y sus posteriores delineamientos (1987; 1993) han servido como referencia para todo el conjunto de la producción de conocimiento, por veces, ofreciendo soporte conceptual para inúmeros estudios y situaciones empíricas, así como, su propia teoría resultó en un consistente foco de investigación en la tentativa de incrementarla o refutarla.

En esta línea, y presentando similar visión, Ernest Pascarella y sus colaboradores han contribuido de manera consistente invirtiendo esfuerzos para testar los enunciados y constructos centrales a partir de amplios bancos de datos e información del sistema universitario estadounidense. Como uno de los resultados de sus estudios, Pascarella (1980) desarrolló una teoría llamada “Modelo de los contactos

informales”, la cual enfatiza el rol de las relaciones e interacciones realizadas en los ambientes no formales de la universidad, como los contactos establecidos en espacios extra clase, por ejemplo.

El autor estructura su modelo en torno a tres aspectos centrales: 1) las características de *background*; 2) el nivel de contacto entre alumnos y profesores; y 3) los factores, condiciones, recursos y características institucionales. En suma, el modelo causal estima que las diferencias individuales que traen los estudiantes influyen en la cantidad y cualidad del nivel de contacto informal establecido y estos aspectos contribuyen y conducen para la obtención de los resultados, que también determinan la decisión de persistir o abandonar (Pascarella, 1980).

También en consonancia con el pensamiento de Tinto, Alexander Astin ha ofrecido significativos avances en el campo científico al proponer un modelo explicativo que estuvo centrado en el concepto de involucramiento estudiantil. Cabe destacar que Astin ya desarrollaba estudios en torno al tema antes de los 1960 y acumuló su experiencia de más de dos décadas de estudios y evidencias para proponer que la clave para la persistencia estudiantil reside en el grado de involucramiento que los estudiantes logran alcanzar. Cuanto más elevado este nivel se encontrar, más elevada estará la probabilidad de persistir en los estudios (Astin, 1984; 1985).

El modelo del involucramiento estudiantil (Astin, 1984) define tres ejes centrales que consisten en las características de entrada (*inputs*), los factores del ambiente (*environments*) y los resultados (*outcomes*). Basado en ellos, define que el resultado del aprendizaje presentase directamente proporcional con la cualidad y cantidad de los niveles de participación y involucramiento de los estudiantes. Con esta premisa, Astin (1985) sostiene que el suceso de las políticas o prácticas educacionales estarían asociadas con la capacidad de los estudiantes o las instituciones elevaren el nivel de participación y involucramiento de los estudiantes. Este pensamiento da lugar para pensar propuestas de coparticipación, corresponsabilidad y cooperación entre estudiantes e institución.

En otra línea de construcción teórica se destacan los trabajos conducidos por John Bean y colaboradores que colgaran en evidencia una perspectiva basada en procesos psicológicos, así como, en conceptos del campo organizacional. El modelo denominado *Student Attrition*, considera principalmente procesos psicológicos y variables ambientales/situacionales del contexto de vida de los estudiantes, como el grado de compromiso con las metas personales, el entorno económico, el empleo y el *turnover*, el tiempo dedicado al trabajo y los estudios, el grado de satisfacción con la institución, entre otros aspectos, que no habían sido previstos, o quizá poco explorados en los delineamientos anteriores (Bean, 1980; Bean & Metzner, 1985).

Como justificativa para su mirada psicológica, Bean (1980) y Bean e Metzner (1985) señalaron que las bases conceptuales en torno al tema estaban demasadamente apoyadas en teorías sociológicas y defendieron que no había evidencias para pensar que dichas bases tenían suficiente capacidad para explicar un fenómeno tan amplio y complejo como el abandono/persistencia estudiantil. En la tentativa de ampliar la mirada, Bean (1980) ha estructurado su modelo explicativo considerando el abandono como variable dependiente, la satisfacción y el compromiso como variables intermediarias y un conjunto de 26 variables, las cuales 5 estuvieron relacionadas con las características pre-ingreso y 21 variables asociadas a factores ambientales y organizacionales.

Basado en la influencia de los factores ambientales, la teoría predice que el abandono tiene más probabilidad en las situaciones en que los efectos negativos del ambiente externo, como el exceso de horas de trabajo, el bajo nivel de apoyo familiar, por ejemplo, sobresalen en relación con las condiciones y necesidades impuestas por el sistema académico.

Bean & Metzner (1985) también dedicaron grande parte de su atención a las características de diversificación de los estudiantes, admitiendo una nueva configuración del perfil universitario, a partir del cual desarrollaron un modelo basado en estudiantes no tradicionales. Para fines conceptuales, definirán como no tradicionales los estudiantes que tenían edades superiores a 24

años, no residían en el campus y presentaban dedicación a los estudios en tiempo parcial. Este argumento se construyó incluso la percepción de que los modelos anteriormente delineados, especialmente la teoría de la integración de Tinto, estuvo pensada especialmente para estudiantes de perfil tradicional, o sea, residentes en el campus, con edad típica y con dedicación integral a los estudios.

Como principales aspectos del modelo, Bean & Metzner (1985) apuntaron los factores de *background*, las variables de desempeño académico y variables ambientales. Además, el modelo propuesto por ellos también enfatizó las variables de resultados psicológicos, tales como, la percepción de utilidad de los estudios, el nivel de satisfacción, el comprometimiento y el nivel de estrés de los estudiantes.

Este direccionamiento en torno a los procesos psicológicos también se percibe en publicaciones más contemporáneas de los autores, las cuales focalizan su proposición en tres grandes ejes asociados a procesos actitudinales-comportamentales: las estrategias de enfrentamiento (*Coping Strategies Theory*), la teoría de la autoeficacia (*Self-efficacy*) y la teoría de la atribución de causalidad (*Attribution Theory*), entre otros aspectos (Bean & Eaton, 2000, 2001).

Desde el punto de vista conceptual, los autores consideraron las estrategias de enfrentamiento como la capacidad de aproximación a las tareas académicas, la autoeficacia como el nivel perceptivo en torno a las propias capacidades y la causalidad como el locus de control en relación a los resultados, sea esta de atribución interna o externa. En torno a estos conceptos, el modelo teórico más reciente sigue un raciocinio procesual y longitudinal que busca explicar el desarrollo de los procesos psicológicos comentados, en función del nivel y cualidad de las interacciones, que definen los resultados académicos, así como, las actitudes y las intenciones estudiantiles (Bean & Eaton, 2001).

A partir de las diferentes propuestas teóricas expuestas, quedan evidentes los cambios y contrastes observados a lo largo del tiempo. La evolución de los modelos teóricos, inicialmente centrados en bases sociológicas y posteriormente ampliados en torno a conceptos del área organizacional y de la psicología, produjeron diferentes visiones y también tensiones y fracturas en el campo científico, que fortalecieron la idea de incompatibilidad entre los presupuestos apuntados por Tinto y Bean (Schmitt, 2016).

Entretanto algunos investigadores, aún en los 1990, ya habían invertido esfuerzo para investigar el nivel de compatibilidad entre dichas teorías. Cabrera y colaboradores (1993) propusieron un modelo integrado de la retención estudiantil, incorporando elementos comunes entre las teorías de Tinto e Bean. En otro estudio, también buscaron someter a pruebas empíricas ambos los modelos y concluyeron que el modelo de integración social de Tinto demostró más robustez conceptual, aún que el modelo de desgaste estudiantil de Bean alcanzó niveles de varianza explicada más significativos (Cabrera, et al. 1992). A partir de la conjunción de ambos estudios, los autores concluyeron que los modelos investigados no son mutuamente excluyentes, sino que complementarios. En esta hipótesis de compatibilidad se inscribe el objeto central del desarrollo metodológico del presente artículo.

### **3 Metodología**

El objetivo primario del estudio buscó integrar diferentes modelos explicativos sobre permanencia estudiantil en la educación superior, a partir de una concepción integrativa y ecológica del desarrollo humano. La conducción metodológica llevó a cabo la realización de un estudio metateórico que analizó seis modelos explicativos sobre persistencia/retención estudiantil, basado en los presupuestos analíticos delineados por George Ritzer. Este autor defiende la idea de que los estudios metateóricos desempeñan un papel importante en la medida que permiten clarificar y/o sintetizar conceptos y constructos ya existentes (Ritzer, 1992). Entre las diferentes tipologías de la

metateoría, se destaca las de tipo interna-social, como aquellas en que se buscan identificar aspectos comunes entre modelos teóricos distintos, pero que presentan alguna unidad temática o conceptual.

Con esta propuesta, el presente trabajo buscó analizar los modelos teóricos de Tinto (1975; 1987; 1993) Bean y colaboradores (1980; 1985; 2001), Astin (1984), Pascarella (1980) y Cabrera y colaboradores (1992; 1993). Para ello, las publicaciones originales fueron analizadas de manera integral. Una tabla de contenido fue organizada a partir de las similitudes, convergencias y divergencias conceptuales

La base interpretativa utilizada estuvo centrada en la bioecología del desarrollo humano, bajo la perspectiva de los estudios de Urie Bronfenbrenner. Los elementos comunes encontrados en las teorías fueron organizados en acuerdo con los elementos fundamentales del Modelo Bioecológico: el modelo PPCT - Persona – Proceso – Contexto – Tempo. (Bronfenbrenner, 1983)

Para fines de aclaración y descripción conceptual, para la Teoría Bioecológica, el aspecto persona refiere a los fenómenos de continuidades y cambios que se establecen a lo largo del curso de vida. Este aspecto resalta las características individuales, tales como las disposiciones, los recursos biológicos, las habilidades, conocimientos, experiencias, así como, las demandas socioculturales que incursionan el desarrollo de las características personales. (Bronfenbrenner, 1987; 2011)

El elemento proceso representa el propio desarrollo humano, en la medida que interacciones progresivamente más complejas van se estableciendo en el medio. El contexto refiere al ambiente global que determinado individuo está inserido, y está representado por cuatro niveles interconectados y mutuamente influyentes: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Los niveles socio ambientales son estratificados y producen diferentes representaciones e impactos en los procesos de desarrollo. Por fin, el elemento tiempo representa la posibilidad de cambio y evolución permanente en la medida que los procesos de continuidades y cambios son producidos en determinado momento del ciclo de vida, procesos que significan el propio desarrollo humano. (Bronfenbrenner, 2011)

Con esta comprensión, los aspectos comunes fueron clasificados y agrupados semánticamente en torno a los cuatro conceptos estructurales presentados, conforme se describen en los resultados.

#### **4 Resultados y Discusión**

Los resultados primarios destacan la identificación de 33 aspectos convergentes asociados a la permanencia estudiantil, encontrados en los modelos explicativos, los cuales son analizados y presentados a lo largo del texto. Tales aspectos fueron clasificados en cuatro bloques, en acuerdo con los ejes fundamentales de la teoría bioecológica – el modelo PPCT: PERSONA – PROCESO – CONTEXTO – TIEMPO.

El conjunto de los 33 aspectos presentaron diferentes niveles de convergencia en los modelos explicativos estudiados, pero en la medida que se establecieron visiones similares por el mínimo de dos teorías, dichos aspectos fueron registrados y clasificados. El conjunto de los ítems, sus respectivas dimensiones y representatividad en cada teoría se encuentra resumido en la Figura 1.

Los aspectos clasificados en la dimensión **persona** reúnen características personales, trazos, recursos y condiciones existentes en determinado momento, como el período de ingreso, por ejemplo. Fueron identificados 8 aspectos comunes en las teorías analizadas, conforme sigue: características demográficas y familiares, condiciones financieras, relaciones con el trabajo y empleo, *background* escolar, habilidades-competencias-conocimientos, trazos personales – personalidad, percepciones iniciales respecto a carrera – profesión y expectativas iniciales respecto a universidad/carrera.

La dimensión **proceso** envolvió aspectos relacionados con las intenciones, experiencias y resultados producidos en el contexto académico. Este bloque reunió 15 aspectos, los cuales fueron: orientaciones vocacionales – profesionales, intenciones y metas educacionales, experiencias académicas, interacciones sociales, adaptación normativa / burocrática, integración académica, integración social, involucramiento, comprometimiento con las metas, comprometimiento con la institución, satisfacción académica, aprendizaje / desarrollo cognitivo, desempeño / rendimiento académico, percepciones (autoeficacia, *coping*, causalidad) e intención de persistir.

La dimensión **contexto** representó las condiciones contextuales de ocurrencia de los procesos asociados con la educación superior, sean los del ambiente académico restringido o distintos lugares de convivio y desarrollo de la vida del estudiante. Fueron encontrados 6 aspectos en las teorías analizadas: factores ambientales, contexto socioeconómico, soporte familiar y parental, soporte institucional, *feedback* educacional y aspiraciones por la carrera / profesión.

La dimensión **tiempo** reunió factores de influencia temporal, relacionados con el pasado, el presente y con las proyecciones al futuro. Entre los principales aspectos se destacan 4 ítems: expectativa temporal para la obtención de las metas académicas, tiempo dedicado a los estudios, expectativas futuras (profesionales / carrera) y experiencias previas (pasado).

A partir del análisis se percibe que las diferentes teorías, aún que tengan sido delineadas bajo diferentes bases conceptuales, demuestran relevantes puntos de convergencia. La cantidad de aspectos comunes encontrados demuestra que la asociación entre teorías posibilita ampliar la visión conceptual en término de variables y condicionantes de la permanencia estudiantil.

De manera significativa, merece destaque el contraste entre las miradas sociológicas y psicológicas. En muchos aspectos estas teorías presentan visiones semejantes y a pesar se verificar oposiciones en el campo científico respecto a las raíces epistemológicas de producción de cada una, los objetivos analíticos y los resultados presentan muchas similitudes.

Aún que las teorías de base sociológica tengan atingido la hegemonía de la aplicación teórico-metodológico en la conducción de inúmeras investigaciones, las propuestas basadas en los procesos psicológicos demuestran la capacidad de ampliar la cantidad de variables, sobretodo en el que se refiere a la amplitud de los aspectos ambientales y externos a la universidad. Este facto puede ser fácilmente detectado al ver que los modelos propuestos por Bean & Eaton (2001) compartieron 30 aspectos de los 33 encontrados en el proceso de análisis.

Basado en este raciocinio, sería posible discernir que al paso que las teorías sociológicas buscaron ubicar el raciocinio en torno a conceptos puntuales, como la integración, el involucramiento o las interacciones informales, los modelos explicativos psicológicos buscaron resaltar una ampliación de variables decurrentes de las dinámicas académicas asociado a los procesos de desarrollo que conducen a los resultados psicológicos, resultados efectivos y logros.

A partir de la categorización propuesta, de inspiración bioecológica, los aspectos asociados a la dimensión persona figuran como características, condiciones y recursos que definen el conjunto del repertorio personal/individual los cuales sobresalen sobretodo en el momento del ingreso, pero sostienen y ofrecen soporte para toda trayectoria académica.

En la medida en que diferentes procesos interaccionales se van estableciendo en el contexto académico, y también, en los demás sitios de desarrollo del individuo, los estudiantes vivencian experiencias sociales y académicas que conducen a determinados resultados psicológicos, como por ejemplo los procesos de integración académica/social, el principal constructo delineado al largo del tiempo por los teóricos de la retención/persistencia estudiantil en la educación superior.

Los procesos son múltiples, ocurren todo el tiempo y producen distintos resultados. Uno de los más importantes, y seguramente el que actúa como orientador de todo el proceso, resulta en el desarrollo

de las propias intenciones y metas educativas. A partir de una perspectiva del desarrollo humano, este aspecto necesita ser comprendido como un acto procesual y longitudinal, el cual se construye a partir de las características personales en respecto a la historia de vida y al proyecto personal.

Figura 1 – Aspectos comunes y su representatividad en los modelos explicativos.

Aspectos / Dimensiones		Tinto (1975;1997)	Bean & Metzner (1985)	Bean & Eaton (2001)	Astin (1984)	Pascarella (1980)	Cabrera et al. (1993)
<b>PERSONA</b>	Características demográficas y familiares	X	X	X	X	X	X
	Condiciones financieras		X	X	X	X	X
	Relaciones con el trabajo		X	X			
	Background escolar	X	X	X	X	X	
	Habilidades, competencias y conocimientos	X	X	X	X	X	X
	Trazo personales – personalidad		X	X			
	Percepciones iniciales		X	X			
	Expectativas con la universidad / carrera	X	X	X		X	
<b>PROCESO</b>	Orientaciones vocacionales/profesionales	X	X	X	X	X	
	Intenciones y metas educativas	X	X	X	X	X	X
	Experiencias académicas	X	X	X	X	X	X
	Interacciones sociales	X	X	X	X	X	X
	Adaptación normativa / burocrática	X		X		X	
	Integración Académica	X	X	X	X	X	X
	Integración Social	X	X	X	X	X	X
	Envolvimiento	X	X	X	X		
	Comprometimiento con las metas	X	X	X	X	X	X
	Comprometimiento institucional (lealtad)	X	X	X	X	X	X
	Satisfacción Académica		X	X		X	X
	Aprendizaje / desarrollo cognitivo	X	X	X	X	X	X
	Desempeño / Rendimiento académico/GPA	X	X	X	X	X	X
	Percepciones (autoeficacia, coping, causalidad)		X	X			
Intención de persistir	X	X	X			X	
<b>CONTEXTO</b>	Factores ambientales		X	X	X	X	
	Contexto socioeconómico		X	X	X	X	X
	Soporte familiar y parental		X	X			X
	Soporte institucional	X	X	X	X	X	X
	Feedback educacional			X			



	Aspiraciones por la carrera / contexto profesional			X		X	
<b>TIEMPO</b>	Expectativa temporal para la obtención de las metas	X	X				
	Tempo dedicado a los estudios		X	X	X		
	Expectativas y perspectivas futuras	X	X			X	
	Experiencias del pasado					X	

Fuente: el Autor (2016)

La perspectiva bioecológica aclara que todos los procesos son contextualizados. La estructura socio ambiental está organizada en distintos niveles, de los más próximos a los más ajenos al individuo. (Bronfenbrenner, 2011). A lo largo del periodo universitario, los estudiantes conviven en distintos microsistemas los cuales incluyen los sistemas familiares, el trabajo, las relaciones de amistad, los espacios de ocio y sobre todo el sistema universitario. La manera como cada estudiante organiza, mensura y pondera cada uno sus sistemas propios es muy particular y en grande medida estos sistemas pueden actuar como mecanismos concurrentes.

En este sentido, los elementos contextuales no deben ser generalizados o mirados partir de un lugar común, como un conjunto hegemónico de fuerzas tal como se presentan en las representaciones diagramáticas de los modelos teóricos analizados. Dichas relaciones actúan procesualmente y no resulta efectivo comprenderlas como una simple relación de causa y efecto.

Los modelos teóricos más contemporáneos ya apuntan que antes mismo que se establezca una decisión de abandonar los estudios, los estudiantes tienden a presentar una variable procesual llamada “intención de persistir” (Tinto, 1993; Bean & Eaton, 2001). Esta puede ser comprendida como un importante producto y resultado de todos los demás procesos académicos, los cuales envuelven las intenciones y metas, interacciones, niveles de integración, involucramiento, aprendizaje, comprometimiento, lealtad, satisfacción, entre otros. Como señala Tinto (1983), en la medida que la relación costo-beneficio representa una visión positiva de todo el proceso universitario las instituciones caminan para incrementar sus niveles de retención y los estudiantes tienden a incrementar su probabilidad de persistir.

Por fin, merecen destaque los aspectos relacionados con la variable tiempo. Según la perspectiva bioecológica, el tiempo actúa como un importante inductor de los procesos de desarrollo. Los procesos asociados con cualquier avance en términos cognitivos y comportamentales necesitan de continuidades y cambios, que ponen en curso el propio desarrollo humano. Por lo tanto, pensar en intervenciones que estimulen los estudiantes a reflejaren respecto a sus metas futuras, haciéndolos ver que el comprometimiento presente consiste en la propia caminata para lograr sus metas, permite incrementar la permanencia estudiantil.

## 5 Conclusiones

El presente análisis y los resultados presentados buscaron contribuir para la visión de que las diferentes teorías abordadas presentan un importante potencial integrativo, de manera que la asociación entre perspectivas sociológicas y psicológicas se muestra favorable en el sentido de ampliar la visión sobre el campo teórico.

En igual magnitud, las evidencias encontradas posibilitan pensar que la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano presenta potencial para avanzar en la comprensión del fenómeno de la permanencia estudiantil en la educación superior, siendo su principal virtud la capacidad de integrar diferentes abordajes y su principal potencia la posibilidad de evidenciar las múltiples influencias sociales y ambientales.

El estudio contribuye para establecer una comprensión socio ambiental estratificada, a partir de un modelo multinivel, una vez que distintos ambientes socioculturales producen diferentes mecanismos de influencia en la trayectoria de los estudiantes. En este contexto, se puede pensar en avanzar en futuros estudios en torno a los aspectos teóricos y prácticos que contemplan los estudios sobre el tema de la permanencia estudiantil en la educación superior, asociados con la bioecología del desarrollo humano.

## Referencias

- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A. (1985) *Achieving education excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. The synthesis of a casual model of student attrition. *Research in higher education*, 12(12), 155-187.
- Bean, J. & Metzner, B.S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(3), 485-540.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In: Braxton, J. (2000). *Reworking the departure puzzle: new theory and research on college student retention*. Nashville: University of Vanderbilt Press, pp.48-61.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal College of Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Berger, J. B., Ramírez, G.B & Lyons, S. (2012). Past to presente: a historical look at retention. In: Seidman, A. (2012). *College student retention: for student success*. Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1983). Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education*, 2.ed. New York: Oxford, Elsevier, pp. 37- 43.
- Cabrera, A. F., Mejías P. P. & Fernández, L. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión. In: PILLAR, F. (2015). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Cabrera, A. F. & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence: structural equations modelling test of integrate model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-320.
- Cabrera, A. F et al. The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Hader, J. A. (2011). *William G. Spady, Agent of Change: an oral history*. Dissertations. Loyola University Chicago. Extraído el 15 de febrero de 2015 desde: [http://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/130](http://ecommons.luc.edu/luc_diss/130)
- Pascarella, E. T. (1980). Student–faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545–595.
- Ritzer, G. (1992). *Methateorizing*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 7-26.
- Schmitt, R. E. (2016). A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis. *Tese*. Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, Brasil. 204p.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: Chicago University Press.

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

Tinto, V. (2010). From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention. (vol. XXV). In: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, pp. 51-90.

Tinto, V. (2012). *Completing College: rethinking institutional action*. London: Chicago Press.